



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**QUE GÊNERO DE CURRÍCULO É ESSE? GÊNERO E SEXUALIDADE NOS
CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFS**

ANN LETÍCIA ARAGÃO GUARANY

SÃO CRISTÓVÃO - SE
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**QUE GÊNERO DE CURRÍCULO É ESSE? GÊNERO E SEXUALIDADE NOS
CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFS**

ANN LETÍCIA ARAGÃO GUARANY

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia de Rezende Cardoso

SÃO CRISTÓVÃO - SE
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANN LETÍCIA ARAGÃO GUARANY

**QUE GÊNERO DE CURRÍCULO É ESSE? GÊNERO E SEXUALIDADE NOS
CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe
para avaliação da Banca Examinadora

Aprovada em 15.12.2021

BANCA EXAMINADORA:

Livia de Rezende Cardoso

Prof.^a Dr.^a Livia de Rezende Cardoso (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Vândiner Ribeiro

Prof.^a Dr.^a Vândiner Ribeiro (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN

Marlécio Maknamara da Silva Cunha

Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba/UEPB

Marizete Lucini

Prof.^a Dr.^a Marizete Lucini (Examinadora Interna)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Alfrancio Ferreira Dias

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias (Examinador Interno)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

SÃO CRISTÓVÃO - SE
2021

AGRADECIMENTOS

Em um momento de tantas perdas para famílias em todo o mundo, começarei agradecendo a presença das pessoas que mais amo na minha vida durante os últimos anos em que estive na produção deste trabalho de doutorado. Sou grata à minha família, principalmente minha mãe, irmã e avós por entender as ausências, as agonias, a impaciência e por terem me dado grande parte da base moral e profissional para me tornar quem sou agora. Ao meu cúmplice de vida Thiago que me acolheu durante esse processo caminhando junto comigo e à nossa sementinha que apressou e iluminou o fim dessa dupla gestação.

Agradeço à minha orientadora Lívia por tudo que é e faz por todos. Por ter me incentivado, encorajado, acompanhado, direcionado e repreendido tão amigavelmente como descobri que orientadoras podem ser. Levarei essa experiência pelo resto da vida, você é um exemplo em todos os campos, para além do acadêmico. Obrigada também pelo nosso grupo de pesquisa, tão afetuoso e competente em contribuir umas com as outras, vocês são demais meninas livianas!

Ao PPGED e à todas as experiências que o programa me proporcionou desde as disciplinas, o contato com as docentes do programa, as orientações e principalmente as amizades que fiz e consolidei neste percurso. Ganhei tantos outros presentes que não vou nem nomear aqui, mas levarei na memória. Um agradecimento especial às minhas já companheiras Tássia, Rosa, Andréia, Adriana, Fernanda e Manuella, entrar na mesma turma que vocês foi um alívio e uma certeza de que teria com quem contar, viva a nata da bagaceira!

À UFS pela oportunidade de redução de carga de trabalho durante os dois anos que solicitei e pelas oportunidades de crescimento profissional. À toda a equipe da PROGRAD pelo apoio e incentivo, especialmente à família DEAPE, que é mais que um local de trabalho é um lugar de amor. Às docentes que me ajudaram a compor esta tese participando das entrevistas e prestando informações, agradeço imensamente pela disponibilidade, espero que tenha correspondido o esforço.

À competente banca pelas valiosas sugestões no exame de qualificação, Prof. Dr. Alfrâncio Ferreira Dias (PPGED/ UFS), Profa. Dra. Marizete Lucini (PPGED/ UFS), Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha (UFPB) e o aceite da Profa. Dra. Vândiner Ribeiro (UFRN) para contribuir no momento da defesa.

RESUMO

Dentre os conhecimentos autorizados a estarem ou não presentes nos currículos das políticas públicas em educação e da formação docente, as diversidades de gênero e sexualidade, especialmente, têm estado no centro das atenções e das tensões atualmente. Nesse sentido, a questão principal desse estudo é: Como as relações de gênero e sexualidade se apresentam nos currículos dos cursos das licenciaturas da área de Ciências Humanas da UFS? A partir disso, a tese tem como objetivo compreender como gênero e sexualidade constituem e estão constituídos discursivamente no processo de reformulação dos projetos pedagógicos das licenciaturas em Humanidades da UFS. Os objetivos específicos estabelecidos foram: discutir as relações de saber-poder envolvidas no processo de reformulação dos projetos pedagógicos das licenciaturas na instituição, a partir das negociações entre as recomendações das DCN quanto às diversidades e diferenças de gênero e sexual e os desejos de subjetivação do currículo produzido pelos cursos; mapear os conceitos e perspectivas sobre gênero e sexualidade mobilizados na produção dos currículos das licenciaturas em humanidades da UFS; avaliar como os conteúdos específicos da área de formação de cada licenciatura se relacionam com os estudos e debates sobre questões de gênero e sexualidade no campo científico/acadêmico. Neste trabalho, articulam-se estudos foucaultianos, estudos de gênero e feministas ancorados nas pesquisas pós-críticas em currículo. Para embasar as discussões, selecionamos dez cursos de licenciatura do campo das Humanidades da UFS e procedemos análises documentais das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente e as específicas de cada graduação, dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) em vigor, dos PPC em reformulação ou aprovados, além de entrevistas semiestruturadas com docentes responsáveis pelas reformas curriculares e por atividades ou componentes curriculares identificados como aqueles em que gênero e sexualidade podem/devem ser trabalhados. Argumentamos, nesta tese, que são múltiplas as formações discursivas que entram em disputa no processo de reformulação curricular para autorização de saberes sobre gênero e sexualidade e para a constituição das subjetividades docentes afinadas ou não à diversidade ou diferença. Em geral, movidos pelos desejos e verdades que fundamentam a necessidade de inclusão, tolerância e respeito, as relações de gênero e sexualidade ocupam um lugar de excentricidade e pontualidade nos currículos, na busca por associar a diversidade cultural e humana ao padrão já estabelecido e cultivado durante todo o percurso curricular. Assim, os currículos das licenciaturas e as políticas educacionais não rumam à diferença, mas ela se coloca em suas paisagens por forças não possíveis de recepção nos currículos oficiais nas formas como ele se legitima.

Palavras-chave: currículo; formação docente; gênero; sexualidade.

ABSTRACT

Among the knowledge authorized to be present or not in the public policy in education and teacher education, gender and sexuality diversities, especially, have been at the center of attention and tensions today. In this sense, the main question of this study is: How are gender and sexuality relations presented in the curriculum of undergraduate courses of Human Sciences at UFS? From this, the thesis aims to understand how gender and sexuality constitute and are discursively constituted in the process of reformulating the pedagogical projects of the degrees in Humanities at UFS. The specific objectives established were: to discuss the knowledge-power relations involved in the process of reformulating the pedagogical projects of the degrees in the institution, from the negotiations between the recommendations of the DCN regarding the diversities and differences of gender and sexual and the desires of subjectivation of the curriculum produced by the courses; to map the concepts and perspectives on gender and sexuality mobilized in the production of the curriculums of the degrees in humanities at UFS; to evaluate how the specific contents of the training area are related to studies and debates on gender and sexuality issues in the scientific/academic field. In this work, Foucauldian studies, gender studies and feminist studies are articulated, anchored in post-critical curriculum research. To support the discussions, we selected ten undergraduate courses in the field of Humanities at UFS and carried out documentary analyzes of the National Curriculum Guidelines for teacher education and those specific to each graduation, of the current Pedagogical Course Projects, of the PPCs being reformulated or approved, in addition to semi-structured interviews with professors responsible for curricular reforms and for activities or curricular components identified as those in which gender and sexuality can/should be worked on. We argue, in this thesis, that there are multiple discursive formations in dispute in the process of curricular reformulation for the authorization of knowledge about gender and sexuality and for the constitution of teaching subjectivities attuned or not to diversity or difference. In general, driven by the desires and truths that underlie the need for inclusion, tolerance and respect, gender and sexuality relations occupy a place of eccentricity and punctuality in curriculums, in the search for associating cultural and human diversity with the pattern already established and cultivated throughout the curriculum. Thus, the curriculum of teaching degrees and educational politics do not go towards difference, but it is placed in their landscapes by forces that are not possible to be received in official curricula in the ways in which it legitimizes itself.

Keywords: curriculum; teacher education; gender; sexuality.

RESUMEN

Entre los saberes autorizados a estar presentes en los currículos de las políticas de educación pública y formación docente, las diversidades de género y sexualidad, principalmente, están actualmente en centro de las atenciones y tensiones. En ese sentido, la pregunta central del estudio es: ¿Cómo se presentan las relaciones de género y sexualidad en los planes de estudio de las licenciaturas del área de Ciencias Humanas de la UFS? A partir de eso, el objetivo es comprender cómo el género y la sexualidad constituyen y se constituyen discursivamente en el proceso de reformulación de los proyectos pedagógicos de las licenciaturas en Ciencias Humanas de la UFS. Los objetivos específicos establecidos fueron: discutir las relaciones saber-poder involucradas en el proceso de reformulación de los proyectos pedagógicos de las licenciaturas en la institución, a partir de las negociaciones entre las recomendaciones de la DCN sobre las diversidades y diferencias de género y sexuales y los deseos de subjetivación del currículo producido por los cursos; mapear los conceptos y perspectivas sobre género y sexualidad movilizados en la producción de los currículos de las licenciaturas en humanidades de la UFS; evaluar cómo se relacionan los contenidos específicos del área formativa de cada grado con los estudios y debates sobre género y sexualidad en el ámbito científico/académico. En este trabajo se articulan los estudios foucaultianos, los estudios de género y los estudios feministas, anclados en la investigación curricular poscrítica. Para apoyar las discusiones, seleccionamos diez cursos de graduación en el área de Humanidades de la UFS y realizamos análisis documentales de las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores y las específicas de cada graduación, de los Proyectos de Curso Pedagógico (PPC) vigentes, de los PPC en proceso de reformulación o aprobación, además de entrevistas semiestructuradas a docentes responsables de reformas curriculares y de actividades o componentes curriculares identificados como aquellos en los que se puede/debe trabajar género y sexualidad. Sostenemos, en esta tesis, que existen múltiples formaciones discursivas que entran en disputa en el proceso de reformulación curricular para la habilitación de saberes sobre género y sexualidad y para la constitución de subjetividades docentes afines o no a la diversidad o diferencia. En general, impulsadas por los deseos y verdades que subyacen en la necesidad de inclusión, tolerancia y respeto, las relaciones de género y sexualidad ocupan un lugar de excentricidad y puntualidad en los currículos, en la búsqueda de asociar la diversidad cultural y humana con el patrón ya establecido y cultivado a lo largo del plan de estudios. Así, los currículos de las carreras de magisterio y las políticas educativas no van en la dirección de la diferencia, sino que ésta es puesta en sus paisajes por fuerzas que no es posible acoger en los currículos oficiales en las formas en que se legitima.

Palabras clave: currículo; formación de profesores; género; sexualidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPeD	Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa
BNC	Base Nacional Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEPE	Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEAPE	Departamento de Apoio Didático e Pedagógico
DELIB	Departamento de Licenciaturas e Bacharelados
EAD	Educação a Distância
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Assexuais, mais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 AS PRIMEIRAS PERCEPÇÕES SOBRE O PONTO DE PARTIDA.....	17
2 DESBRAVANDO TERRENOS E CAMINHOS JÁ TRAÇADOS: O QUE TEM SIDO PRODUZIDO NAS PESQUISAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE?	25
2.1 ASPECTOS GERAIS DO CAMPO: OUTROS LEVANTAMENTOS.....	26
2.2 GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NOS PERIÓDICOS	29
2.3 GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES	35
3 BASES, FUNDAÇÕES, DIREÇÕES E DESVIOS: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	45
3.1 AS QUE DIZEM SEM SE DIZER: TEORIAS PÓS-CRÍTICAS E SUAS (MINHAS) IMPLICAÇÕES.....	46
3.2 PARA ONDE DIRECIONAMOS O OLHAR: GÊNERO E SEXUALIDADE.....	53
3.3 SOBRE O TERRENO QUE EXPLORAMOS: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	63
3.4 ABRINDO CAMINHOS ENTRE AS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS.....	72
3.4.1 Algumas trilhas.....	74
3.4.2 Exercícios das caminhadas.....	82
4 CURRÍCULOS-BÚSSOLA: DIVERSIDADE E DIFERENÇA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	85
4.1 SUBJETIVIDADES E GOVERNO DOCENTE NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE FORMAÇÃO.....	86
4.2 DO SUJEITO-DOCENTE-DIVERSIDADE AO SUJEITO-DOCENTE-EMPREENDEDOR-EFETIVO	97
5 ANTES DA TEMPESTADE, A APARENTE CALMARIA: GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PPCS VIGENTES DOS CURSOS.....	108

5.1 O MAPA CLIMÁTICO: DCN ESPECÍFICAS DOS CURSOS E SUAS IMPLICAÇÕES (A)TEMPORAIS.....	109
5.2 EFEITOS E CAUSAS DA CALMARIA: OS PPCs VIGENTES DOS CURSOS.....	121
5.2.1 Desejos de produção do sujeito-docente-técnico-especialista.....	122
5.2.2 Gênero e sexualidade, onde estão por mais que sempre estejam?.....	133
6 ENFIM AS TEMPESTADES?!: REFORMULAÇÃO CURRICULAR EM MEIO AOS EMBATES DE MASSAS DE AR	143
6.1 O QUE NOS IMPULSIONA AO MOVIMENTO? AS NECESSIDADES E MOTIVAÇÕES DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR.....	147
6.2 NÓS, AS MANDACHUVAS	154
6.3 ELAS QUE SÃO VENTOS.....	167
6.4 PARA ONDE APONTARIA NOSSA DIREÇÃO.....	178
6.5 PRESSÕES QUE VÊM DE DENTRO.....	185
6.6 LINHAS DE LIMITES.....	193
6.7 CHOVE CHUVA!.....	199
7 MAPEANDO RELEVOS, CATALOGANDO SEMENTES: GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS.....	201
7.1 DESCREVENDO PAISAGENS PARA MAPEAR OS RELEVOS	202
7.1.1 Preparando malas rumo a outros terrenos curriculares.....	211
7.1.2 Podando ervas-daninhas.....	215
7.1.3 Ela quem diz, não eu!.....	220
7.1.4 Usando meus artefatos/ferramentas.....	224
7.1.5 O corpo-docente-currículo.....	228
7.2 AS SEMENTES CATALOGADAS.....	230
7.2.1 Um mapeamento panorâmico das alterações curriculares.....	232
7.2.2 Semeaduras.....	237
8 CONSIDERAÇÕES.....	250
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	254
APÊNDICE A	271
APÊNDICE B.....	276
APÊNDICE C.....	282
APÊNDICE D.....	284
APÊNDICE E.....	299

1 INTRODUÇÃO

“Você precisa ler artigos científicos, ciência não é assim, ninguém quer saber suas motivações para escrever. Apenas importa a problemática da pesquisa inserida no campo acadêmico”. Dizia o professor com o qual eu pensei em fazer mestrado, enquanto as lágrimas caíam contrariadas.

É difícil escolher como começar este trabalho, pois não é possível localizar quando e como se deu seu início, assim como não consigo vislumbrar seu fim, se é que ele existe. Pensar como gênero e sexualidade constituem os e estão constituídos nos currículos de licenciatura sempre esteve dentro dos meus questionamentos, mesmo que de forma “diluída”. Decidi começar a falar sobre meus interesses, pois falar sobre mim em uma pesquisa científica se configura uma transgressão que já fui por vezes proibida de fazer, como na situação que cito no enxerto com o qual abro este trabalho. Mas, desta vez me permito, encorajada por teorias que me incentivam a desobedecer.

Sendo licenciada em Ciências Biológicas, o corpo biológico sempre me fascinou. Quando professora de ciências, conteúdos como o sistema reprodutor e as questões de sexualidade foram uma arma para despertar o interesse de minhas alunas. O interesse por questões que envolviam sexualidade se expressava todas as vezes que pedia sugestões para temas de aula. Nesses momentos, surgiam temas como Infecções Sexualmente Transmissíveis, gravidez na adolescência, anatomia e fisiologia do sistema reprodutor, hormônios e puberdade, relações sexuais, entre outros.

A Biologia, como disciplina escolar, se volta mais para saúde e prevenção de doenças, mas se coloca como lugar privilegiado para essas discussões que estão fortemente inundadas por questões morais, mesmo que se digam limitadas ao científico e biológico, o que justificaria sua neutralidade e veracidade. A partir de minhas aulas na Educação Básica, aumentou meu interesse por documentários, filmes, séries e reality shows que tivessem como tema as diversas sexualidades, identidades de gênero, arte drag, comportamento sexual adolescente, gravidez “precoce” ou indesejada, determinação sexual e diferenciação, as chamadas síndromes cromossômicas que afetam os cromossomos sexuais e as interfaces de questões sexuais e de gênero com outros aspectos e marcadores da vida humana como religião, classe social, faixa etária, entre outros. Essas foram fontes, e continuam sendo, de conhecimento sobre grupos, corpos, processos que não fazem parte do que aprendemos ou deveríamos aprender, pois não

são o padrão aceito e aparentemente necessário à ciência (se os estudamos são como desvios e mutações).

Como professora, apesar de minha experiência na Educação Básica não ter durado muito tempo, a forma de falar sobre isso com meninos e meninas me intrigava, pois não gostaria de reforçar padrões do que não pode uma menina (como eu), do que é permitido para um menino falar, fazer, ser e a limitação entre esses dois polos de possibilidades que foram criados. Escutei coisas na graduação e dos dirigentes das escolas sobre como deveria me apresentar enquanto professora, controlando o meu corpo o quanto possível para que fosse apagado e assim não despertasse interesse dos meus alunos e dos colegas.

Enquanto pesquisadora sempre mirei os objetos que me envolviam, que me afetavam mais diretamente. Assim, na graduação analisei a formação inicial de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe (UFS) onde me graduei e no mestrado os conflitos e saberes de professores iniciantes de Ciências e Biologia como eu. Após o mestrado, já não mais lecionava e me ative ao trabalho na UFS inicialmente como auxiliar em administração e logo, após aprovação em novo concurso, no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais.

No novo cargo fui lotada no Departamento de Apoio Didático-Pedagógico (DEAPE) da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), setor consultivo responsável, entre outras coisas, pela orientação, acompanhamento e análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), estando atenta às políticas públicas (e as leis que resultam delas) e a formação profissional. Entre essas normativas, em 2015, foi aprovada a resolução que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação de professores da educação básica ampliando em 400 horas a carga horária mínima dos cursos e introduzindo conteúdos como direitos humanos e diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional.

Acompanhei com interesse e participei dos movimentos ocorridos na instituição para a inclusão dos conteúdos exigidos. Dentre eles, me instigou observar especialmente as discussões sobre a inclusão das diversidades de gênero e sexualidade, que têm estado no centro das atenções e das tensões atualmente. Em debates na mídia, no congresso, nas plataformas políticas de partidos, nas redes sociais, nas igrejas, nas escolas, nas famílias, em todos os espaços sociais, o silêncio ou o protesto em relação aos temas causam um perceptível desconforto.

Quando grupos conservadores clamam pela retirada dos termos gênero e orientação sexual das diretrizes curriculares, dos materiais didáticos e da formação docente, reforçam a omissão de que os currículos já são produzidos por discursos generificados e heteronormativos (LOURO, 1997; PARAÍSO, 2016; CARDOSO, 2012). Entretanto, essas representações não

“saltam aos olhos” por apostarem na reprodução das formas padrão de ser homem e mulher e na assunção de um binarismo natural (BUTLER, 2018). Também devido à falsa impressão de que a sexualidade deve ficar fora da escola e da formação docente, as próprias professoras são vistas como seres de outro mundo, assexuadas e descorporificadas (FERREIRA, 2015).

Louro (2001) discute como a luta dos grupos conservadores contra as chamadas minorias, termo que não remete a uma inferioridade numérica, mas às maiorias silenciosas que, ao se politizarem convertem o gueto em território e o estigma em orgulho, está muito mais visível. Esse movimento, ameaça a vocação normalizadora da Educação, pois a escola, os currículos e as docentes mostram-se muitas vezes perplexas, desafiadas por questões para as quais suas antigas respostas agora mostram-se inúteis e inoperantes. A autora declara ainda que apesar da aparente urgência em buscar qualquer resposta, antes é preciso conhecer as condições que possibilitaram a emergência desses sujeitos e dessas práticas.

No sentido do esvaziamento das discussões sobre as diversidades e diferenças, uma nova diretriz curricular foi aprovada, não sem protestos e mesmo sem tempo hábil de avaliação das primeiras turmas formadas com base na Diretriz há apenas 4 anos em vigor. A Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, além das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) formulada a partir das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a Educação Básica.

Diante disso, novos movimentos se iniciaram na UFS para compreender como reformular os cursos de licenciatura que ainda estavam em processo de mudança diante das diretrizes anteriores. Assim, me pareceu importante analisar como as Instituições de Educação Superior organizam seus espaços e tempos, suas normas, suas estruturas curriculares e programas, como incorporam novos materiais, recursos e diretrizes pedagógicas para formar profissionais que atuam preferencialmente no ensino básico, o qual deve garantir o direito à educação a sujeitos historicamente marginalizados e os incluir no currículo como parte constituidora.

No meu trabalho de análise técnica, conferindo se os projetos pedagógicos cumprem as exigências das resoluções do Ministério da Educação e das normativas internas da instituição, tenho visto negociações, movimentos e disputas resultarem em um documento final que reúne discursos tão diversos, que não são próprios de um único espaço e que remetem a desejos aparentemente divergentes, a partir de relações entre vários sujeitos e instituições. Tal documento tem como função refletir o perfil de um curso de graduação inserido no mundo

acadêmico que muitas vezes se pretende uno e neutro como local privilegiado da ciência. A cada processo que acompanhava percebia algumas das relações que envolvem a formulação desse projeto com as visões e estratégias para a formação docente, que são, como posso dizer a partir da teoria, as estratégias para produção de um certo tipo de sujeito.

Qualquer pesquisa nasce da insatisfação com o já sabido, pois se as formas como avaliamos, julgamos, categorizamos e pensamos determinado aspecto da realidade fosse satisfatória não haveria motivos para investigar. A insatisfação permite que sua experiência de pensamento se engaje na criação de uma nova política de verdades, novas formas de pensar, significar, analisar, desejar, atribuir, produzir sentidos e interrogar em que sentidos há sentidos (CORAZZA, 2002).

Ainda citando Corazza (2002), um problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado e constituí-lo é suspeitar de toda e qualquer concepção partilhada, com as quais estamos habituadas, indagar se aquele elemento do mundo é assim tão natural nas significações que lhe são próprias, duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade. Investigando os currículos que analiso pretendo desaprender o que já sei sobre eles para tentar compreender as relações que os produziram. Busco isso enquanto caminho, mas sem pretensão de destino certo, pois tão impossível como ser neutro a qualquer objeto, considerando que nós mesmos o construímos, é ser exterior e estranho a qualquer coisa que nos atravessa, e por isso assumo essa implicação.

As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na busca por garantir o consenso e obter hegemonia. Estão elas, de acordo com Silva (2010b), no centro de um território contestado. O conhecimento que constitui o currículo está envolvido naquilo que somos e nos tornamos, na nossa subjetividade. Assim, o currículo tem sido configurado nas pesquisas pós-críticas em educação como artefato cultural que produz sujeitos, como aponta o autor, no qual a seleção se coloca como uma operação de poder que destaca entre múltiplas possibilidades uma subjetividade como sendo ideal.

A partir desse cenário, surge a seguinte questão: Como as relações de gênero e sexualidade se apresentam nos currículos dos cursos das licenciaturas da área de Ciências Humanas da UFS? Para compreender esse processo e algumas de suas produções parece necessário também questionar alguns pontos que ajudam a desenhar o esboço do que ocorre, a partir das relações de poder que são estabelecidas entre a produção de um documento/diretriz oficial, o entendimento desta diretriz pelos sujeitos que orientam e constroem o projeto pedagógico de um curso e sua estrutura curricular, a seleção dos conteúdos e a definição da

forma como irão constar nesse projeto de curso. Esses processos constituem o delinear do sujeito docente que se deseja formar para a escola que acreditam existir, a partir dos discursos que circulam nesse momento de produção.

Outras perguntas podem ser formuladas nesse sentido: De que forma e em que contexto foram “incluídas”, “excluídas” ou “silenciadas” as discussões sobre esses conteúdos (como chamam as DCN) nos cursos? Quais os conceitos, as práticas e os pressupostos relacionados às categorias de gênero e sexualidade presentes nos currículos das licenciaturas? Como as teorias de gênero, enquanto campo do conhecimento, se relacionam com os conteúdos específicos das áreas de formação das licenciaturas? Que relações de poder estariam presentes no debate sobre a importância de discutir gênero e sexualidade na formação inicial?

Partindo destas inquietações foi se construindo este trabalho que deve revelar os espaços dados e conquistados nos currículos das licenciaturas para a diferença, ou mesmo para as diversidades, que não deveriam ser vistas como fora do padrão, mas constituintes dele. A diferença constitui a sociedade, ela está presente na escola e precisa ser evidenciada como parte dos processos educacionais e dos sujeitos. E para isso, a formação docente pode dar mais subsídios para reconhecer e agir sobre as “forças” padronizantes que atuam nos espaços de formação, inclusive na universidade.

No rastro das questões formuladas, o objetivo geral da tese é compreender como gênero e sexualidade constituem e estão constituídos discursivamente no processo de reformulação dos projetos pedagógicos das licenciaturas em Humanidades da UFS. Foram traçados objetivos específicos que auxiliaram no alcance do objetivo geral, são estes: discutir as relações de saber-poder envolvidas no processo de reformulação dos projetos pedagógicos das licenciaturas na instituição, a partir das negociações entre as recomendações das DCN quanto às diversidades e diferenças de gênero e sexual e os desejos de subjetivação do currículo produzido pelos cursos; mapear os conceitos e perspectivas sobre gênero e sexualidade mobilizados na produção dos currículos das licenciaturas em humanidades da UFS; avaliar como os conteúdos específicos da área de formação de cada licenciatura se relacionam com os estudos e debates sobre questões de gênero e sexualidade no campo científico/acadêmico.

A escolha por trabalhar com cursos da área de Humanidades se deu, pois já estava em curso na instituição um projeto de iniciação científica orientado pela Profa. Dra. Livia de Rezende Cardoso que investigava corpo, gênero e sexualidade nos currículos de cursos de licenciaturas em Ciências da Natureza. Além disso, a maioria dos cursos de licenciatura da instituição está ligada às Humanidades e não foram objeto de pesquisa semelhante.

Sinto, e esta tese se inunda também de sentimentos, que preciso escrever sobre alguns aspectos de linguagem que escolho. O primeiro deles é o uso da primeira pessoa, às vezes no singular, como parte dessa introdução que marca uma caminhada mais solitária inicialmente, e, na maioria dos momentos, no plural, pois durante o percurso fui agregando pessoas, olhares, sentidos, análises e percepções. Outro aspecto que pode parecer dissonante é o uso de termos como conteúdos, questões, temas, diversidades de, identidades de, debates sobre, direcionados às relações de gênero e sexualidade. Essas variações se colocam na forma como o documento, diretriz, interlocutor ou autor conceitua ou se refere a gênero e sexualidade, mas não traduzem meu posicionamento ou fundamentação teórica, já que a tese não se trata de uma defesa ou proposta de incorporação dos estudos de gênero de alguma forma específica no currículo. O uso das siglas LGBT em alguns trechos e LGBTQIA+ em outros também remete ao termo que era utilizado para se referir às identidades de gênero e sexuais representadas na sigla no momento da produção acadêmica do autor ou do documento. Até a definição da primeira sigla citada e no processo de transição para a última, várias outras (co)existiram e podem vir a existir, o que indica a transitoriedade e as disputas que se colocam na categorização do que se mostra indefinível.

Outro impasse na produção desta tese foi a escolha de como usar as flexões de gênero. A língua portuguesa assume o masculino como base para o coletivo, o que reforça o padrão masculino a partir do qual os outros sujeitos se definem. Por entender que a linguagem não apenas representa, mas produz os objetos de que fala e que como dito por Foucault (2014) o discurso não é somente lugar de expressão de um saber, mas através dele o poder se exerce, algumas possibilidades se colocaram. Entre essas está o uso das duas opções o/a ou do @, mas essas incluem apenas o que se encaixa do binarismo homem/mulher. Outra possibilidade foi a adoção de uma linguagem não-binária, que quando do uso do x pode dificultar a compreensão, principalmente de pessoas que utilizam programas de leitura de tela, e as que trocam “a” e “o” por “e” ou “u”, que exigem neutralizar adjetivos, substantivos, preposições, artigos, palavras no plural que já são com e, o que demanda uma atenção na escrita, na leitura e a criação de novas regras, o que poderia ser bastante complexo diante da normatização da gramática a que fomos forçadamente acostumados. Assim, preferi termos que não indicassem qualquer referência de gênero, quando possível, como na prioridade pelo uso de docente ou docência ao invés de professor.

Diante disso, e refletindo sobre a impossibilidade de capturar a diferença dentro de uma normatividade gramatical, a decisão foi que quando não for possível ou viável a utilização de

palavra neutra, utilizar o feminino como universal ao me referir ao coletivo, não porque o feminismo que assumo diferencia a mulher como ser essencial superior ou igual e marca esse posicionamento na escolha, mas por entender que a diferença escapa e sempre o fará, assim a tentativa vai ao encontro de borrar o conforto em ter o masculino como referente e tentar uma escrita fora dos padrões que precisarão sempre serem reelaborados. Temo que essa opção remeta ao que Butler (2018) nos pede cuidado ao explorar as afirmações totalizantes da economia significante masculinista, no sentido de permanecer autocrítica em relação aos gestos totalizantes do feminismo. Por isso, destaco que não se pretende unidade, universalidade (para o lado oposto da regra), nem representatividade. Essa é uma escolha feita diante da incompletude essencial de uma linguagem totalizante e a escancara, podendo se colocar como um espaço disponível para significados contestados. A opção pelas generalizações coletivas em feminino só não será utilizada quando se tratar de citações, referências ou nomenclaturas de documentos.

Argumentamos, nesta tese, que são múltiplas as formações discursivas – das normativas e diretrizes oficiais, científicas, psicológicas, biológicas, sociais, saberes de gestão administrativa, pedagógicos ou experienciais – que entram em disputa no processo de reformulação curricular para autorização de saberes sobre gênero e sexualidade e para a constituição das subjetividades docentes afinadas ou não à diversidade ou diferença.

O trabalho se compõe de oito partes, sendo a primeira delas esta introdução que dispõe ainda de uma contextualização do problema que descreve o ponto de partida para a tese (elencando leis, debates, políticas e documentos que fundamentam a inclusão de gênero e sexualidade oficialmente nos currículos dos cursos de formação docente). Em uma segunda seção, fazemos uma análise das pesquisas brasileiras sobre gênero, sexualidade, currículo e formação docente. Na terceira parte apresentamos alguns pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, abordando conceitos gerais teóricos, os estudos de gênero e sexualidade, aspectos sobre currículo e formação docente e os caminhos metodológicos traçados. A quarta seção traz a análise de como a diversidade e a diferença foram incorporadas às políticas públicas em educação no país e qual o sujeito-decente pretendido por essas políticas.

A partir da quinta seção analisamos os currículos da UFS, inicialmente buscando compreender o campo a partir do qual foram reformulados os currículos das licenciaturas, qual seja, os antigos ou ainda em vigor PPC dos cursos, formulados principalmente com base nas DCN específicas para cada especialidade. Na sexta parte, discorreremos sobre como se deram as reformulações dos cursos de licenciatura da UFS em meio às disputas que permearam a

produção das diretrizes curriculares e as demandas que elegem e emergem do corpo docente, do corpo discente, da área do conhecimento e do campo de atuação profissional. A sétima seção trará os conceitos, as abordagens e as perspectivas que marcam as atividades e discussões que envolvem gênero e sexualidade nos currículos propostos. Durante o texto, no início das seções ou subseções há alguns trechos em itálico. Os que estão sem menção de autoria são lembranças minhas que guiaram alguns pensamentos presentes na escrita.

Esta tese foi produzida a partir da análise dos currículos como territórios nos quais se inscrevem relações de poder. Nesses terrenos percorri caminhos que me permitissem rastrear, observar, sentir, estranhar, acolher, compreender e até modificar com minhas pegadas o próprio campo onde andei. Essas andanças permitiram indicar movimentos, ventos, diferentes relevos, forças de pressão, catalisadores, massas de ar que se condensam e se chocam gerando chuvas e indícios de tormentas no porvir que podem permitir novos floresceres e abrir outros caminhos. Busquei perceber algumas das falhas, das fendas, das espécies invasoras e das possibilidades que permitem que as relações de gênero e sexualidade sejam questionadas e possam se estabelecer para além das normatizações generificantes e heteronormativas. Essa aventura não foi fácil, pois o percurso que foi construído destacou as fundações, bases e as formas que se assentam para permanecerem estáveis e manter a paisagem intocada. Meus caminhos que se fizeram, refizeram e me desfizeram é que passamos a percorrer juntas.

1.1 AS PRIMEIRAS PERCEPÇÕES SOBRE O PONTO DE PARTIDA

A inquietação que originou esta pesquisa partiu da experiência com as políticas públicas oficiais para a formação docente e os movimentos que desencadeiam na reformulação dos currículos dos cursos de graduação das licenciaturas da UFS. Nesses movimentos, os debates sobre as relações de gênero e sexualidade e seu espaço dentro das escolas e da sociedade tiveram destaque pela potência produtiva que essas discussões têm provocado. Dessa forma, discorreremos nessa subseção sobre alguns aspectos do que elegemos enquanto cenário inicial para investigação, o ponto de partida do nosso caminhar: os currículos oficiais da formação para a docência e as questões de gênero e sexualidade.

Ao longo do tempo no Brasil, principalmente a partir da década de 90 do século passado, a escola passou a receber um número maior de pessoas e por mais tempo. Especialmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, estabeleceu-se a obrigatoriedade de matrícula no ensino básico e a oferta de educação pública e gratuita nesse nível de ensino, de forma a atender minimamente a demanda. Mais

recentemente, nos últimos dez anos, se intensificou a oferta de ensino em tempo integral, tanto na rede pública como privada.

Nesse cenário, a educação se moveu do território privado para o território público, colocando a família como um poder supervisor e regulador dos valores e conhecimentos ensinados nessas instituições especializadas. A escola sempre produziu e reproduziu diferenças, as instituições escolares exercem distinção tanto entre aos que a ela têm acesso e aos que não têm, aos que passaram mais tempo nela e aos que foram evadidos e internamente através de mecanismos de classificação, hierarquização e divisão.

Segundo a pesquisa de Vianna (2012), a discussão sobre a inclusão da sexualidade no currículo escolar é antiga, mas não como norteadora de políticas públicas federais na área da educação, ainda menos relacionando o tema da sexualidade ao reconhecimento da diversidade sexual. A retomada dessa questão se deu com a pressão de movimentos de mulheres e a influência das agências multilaterais internacionais no processo de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental no fim dos anos 90, como instrumentos de referência para a construção do currículo que, de forma inédita, oficializa o tema da sexualidade.

A educação sexual ganhou destaque, já que o documento continha diretrizes curriculares específicas sobre Orientação Sexual. Os PCN sugerem que a temática da orientação sexual e para as relações de gênero seja trabalhada de forma transversal em todas as disciplinas e articulada a outros temas, como ética, saúde, gênero, ecologia e pluralidade cultural, porém, não se apresentam enquanto orientações obrigatórias ou disciplinas isoladas como geralmente ocorre quando se trata de educação sexual (CARDOSO, et. al., 2019). Vianna (2012) aponta dificuldades de introdução do tema da sexualidade na escola diante da falta de formação docente inicial e continuada e da dificuldade pessoal em abordar o tema no cotidiano escolar. Também aponta para a subordinação das temáticas de gênero e sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença na Orientação Sexual que enfatiza a sexualidade tomando como base a heterossexualidade nos PCN e silencia a discriminação sofrida pelos que não estão dentro dos padrões da cisheteronormatividade.

Para Cardoso et. al. (2019) houve, na década de 1990, uma grande e contraditória articulação entre os planos educacionais e os programas estratégicos para o desenvolvimento econômicos do país, a partir da implantação de reformas e documentos nacionais orientadores da educação brasileira. Foi instituído também o Plano Nacional de Educação (PNE) que passou

a vigorar somente a partir do ano de 2001, sendo atualizado no Plano Decenal de Educação para todos (2014-2024).

De acordo com as autoras, o PNE trouxe um currículo ligado aos interesses do mercado privado e aos parâmetros internacionais de eficiência, assim como baseado em diretrizes democráticas e lineares às demandas firmadas em torno dos Direitos Humanos Universais. Dentre as metas do PNE de 2001, a 12ª meta assegurava que a União deveria:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL, 2001a, p. 35).

Além disso, elenca entre os princípios da formação docente a inclusão das questões de gênero e de etnia nos programas de formação e indica entre os objetivos e metas no ensino fundamental a manutenção e consolidação do programa de avaliação do livro didático, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.

As indicações do PNE aprovado em 2001, não mostra seus efeitos em relação aos temas transversais de forma a marcar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 uma preocupação com a formação docente para lidarem com o que define como temáticas. Essa primeira diretriz para formação inicial, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi aprovada através da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, complementada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 que definiu a carga horária dos cursos de licenciatura.

Na esteira da eficiência e produtividade, a Diretriz foi formulada em torno da centralidade “das competências necessárias à atuação profissional” a serem desenvolvidas para “garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica” (BRASIL, 2002, p.2). Segundo Garcia (2015), a legislação que reformou os cursos de licenciatura em 2002 respondeu às necessidades colocadas pelos PCN de que o sucesso da nova política e a mudança do quadro da má qualidade do ensino da escola básica eram centralmente uma questão da má qualidade da formação docente em termos de conteúdo e metodologia.

No governo Lula, em 2004, houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) dentro do MEC. O que reflete, segundo Vianna (2012), que a diversidade passou a ser reconhecida, a partir da negociação e da representatividade no

governo, iniciando a tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade, incluindo demandas até então invisibilizadas e não atendidas efetivamente pelos sistemas públicos de educação.

Segundo Henriques et. al. (2006), em um estudo feito pela Secad e UNESCO, um dos obstáculos enfrentados para identificar e combater os efeitos negativos da discriminação no ambiente escolar é a ausência de tratamento adequado da temática nas escolas e no ensino superior. Outro seria a invisibilidade desses sujeitos discriminados, em termos de informações e de levantamento de características que permitiriam traçar um perfil e um diagnóstico sobre as condições socioeducacionais desses grupos.

A discriminação e violência nas escolas passam a ter destaque nas discussões educacionais não apenas no Brasil, mas mundialmente, o que pressiona também para a tomada de soluções. Outro relatório da UNESCO (2019) aponta que grande parte da violência escolar e do bullying está relacionada ao gênero. O relatório caracteriza violência baseada em gênero como a que resulta em agressão ou dano físico, sexual ou psicológico que se baseia na discriminação de gênero e em expectativas sobre os papéis, estereótipos e diferenças de poder associados ao status de cada gênero. Em todo o mundo, cerca de 120 milhões de meninas com menos de 20 anos, que equivale a uma a cada dez, já foram vítimas da violência sexual. Associa também as questões sexuais, para apontar que crianças e adolescentes cuja orientação sexual, identidade ou expressão de gênero não se conformam às normas tradicionais são afetadas de modo desproporcional, uma vez que a proporção de estudantes lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (os que se identificam e os que são pelos outros enquadrados) a sofrer a violência escolar e bullying varia de 16% a 85%, sendo a prevalência da violência de três a cinco vezes maior entre estudantes LGBT do que entre outros estudantes.

A escola, neste contexto, como o local oficial responsável pela formação e socialização das crianças e jovens se torna um campo privilegiado de disputas onde são evidenciadas as diferenças que as normas desejam exatamente ocultar. Esses embates podem ter como consequência a expulsão das pessoas que desviam dessas normas do ambiente escolar. Porém, não basta pensar em como ocorre a expulsão, mas refletir sobre como se dá o processo de inclusão, baseado em que critérios e em que normas.

Depois de anos de discussão com participação de várias entidades e associações ligadas à docência e educação em geral, a Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015 introduziu alguns conteúdos obrigatórios ainda não citados nos documentos anteriores ou que estavam dispersos em resoluções específicas, ocasionando o aumento da carga horária mínima dos

cursos, que foi de 2.800 para 3.200 horas. Assim, está previsto no §2º do artigo 13 da Resolução que:

os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015a p.12)

A DCN anterior, aprovada através da Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, tratava os conhecimentos exigidos nos cursos de formação de forma mais generalista apenas indicando que deveriam garantir a formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica e propiciar a inserção no debate de questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre desenvolvimento humano e docência.

Dessa forma, a resolução de 2015 apresentou um “avanço” que está expresso no próprio parecer que a subsidiou, afirmando a intenção de que tais diretrizes devam fazer repensar a educação básica e suas políticas para que sejam pautadas na diversidade, direitos humanos e inclusão, reconhecendo a educação básica como um espaço de construção identitária dos sujeitos, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2015b).

Ressalta ainda a necessidade de que o processo formativo exija a liberdade e pluralidade, através do reconhecimento e valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões, especialmente à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas, não devendo se limitar ao respeito e à tolerância, mas como parte do processo formativo que deve impactar o currículo, a prática pedagógica e a gestão escolar.

Após a aprovação das DCN, já em 2016 se iniciou na Universidade Federal de Sergipe (UFS) o debate sobre a resolução e suas implicações na formação docente oferecida pela instituição. Coordenado pelo Departamento de Licenciaturas e Bacharelados (DELIB), associado à Pró-reitoria de Graduação, aconteceu o II Fórum das licenciaturas, que oficialmente reuniu a comunidade acadêmica para discutir a formação nos cursos de licenciatura da UFS, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais. No relato oficial do Fórum, no site do DELIB, não consta especificamente nenhuma proposta para o debate de gênero e sexualidade nos cursos

ou institucionalmente, ficando a cargo de cada curso criar componentes curriculares próprios que contemplem os conteúdos¹.

A UFS oferta atualmente vinte e nove cursos de licenciaturas presenciais (alguns em dois turnos) em três campi localizados nas cidades de São Cristóvão, Itabaiana e Laranjeiras. De acordo com as resoluções aprovadas e publicadas pelo Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE) da UFS, após 2015 e até o fim de 2019, apenas os cursos de licenciatura em Física e Química do Campus em São Cristóvão e o curso de Ciências Biológicas do Campus em Itabaiana foram reformulados. Grande parte dos demais ainda estavam em processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Alguns já haviam sido aprovados nos Colegiados e Centros em primeira versão e após a análise e parecer do DEAPE, voltaram aos cursos para adequações.

O prazo inicial estabelecido pela resolução foi de dois anos, portanto se encerraria em julho de 2017. Porém, as instituições públicas e privadas demonstraram dificuldades em atender a este limite e solicitaram adiamento ao MEC. Tendo sido adiado duas vezes até o prazo de julho de 2019. Uma das alegações para o adiamento foi de que a nova redação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, vincula os currículos dos cursos de formação de docentes à Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Apesar de o primeiro relator da análise do pedido de adiamento ter afirmado que a implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 não dependia da elaboração e implementação da BNCC, pois a Resolução versa sobre uma organização geral das atividades formativas, no pedido de vistas do processo, outro Conselheiro defendeu a aprovação do pedido alegando que a sustentação e voto apresentados se mostram dissociados de aspectos da realidade nacional, social, política e educacional, citando a necessidade de vinculação à BNCC.

A alegação que fundamentou a decisão do Conselho trouxe preocupação, pois a versão aprovada da BNCC para o Ensino Fundamental no fim de 2017 nos mostrou que alguns dos conteúdos obrigatórios para a formação docente foram alvos do protesto de grupos conservadores que pressionaram o MEC a suprimir os termos gênero e orientação sexual de trechos específicos do documento, o que, após a retirada no texto final, gerou a comemoração da chamada Frente Parlamentar Evangélica e Católica na Câmara dos Deputados². Este

- 1 Na página da Pró-reitoria de Graduação da UFS estão disponíveis alguns relatórios e documentos das ações realizadas junto aos cursos para discussão das Diretrizes Curriculares para as licenciaturas. http://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/1231/PLANO_DE_A_O_I_I_F_RUM_DAS_LICENCIATURAS_2016_VERS_O_FINAL_3_.pdf Acessado em 29 de março de 2019
- 2 Notícias sobre a luta pela retirada dos termos foram largamente noticiadas pela imprensa como vemos nessa matéria: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873511-bancada-evangelica-celebra-retirada-de->

movimento já havia ocorrido na atualização do Plano Nacional de Educação que foi aprovado sem o trecho que falava sobre desigualdades de gênero, deixando generalista o combate às formas de discriminação, sem citar exatamente quais. O mesmo ocorreu com a BNCC para o Ensino Médio aprovada em dezembro de 2018 que, além da retirada dos termos, retomou alguns princípios como a noção de competências que não estava presente nas duas primeiras versões da BNCC, mas foi reforçada na última.

As diversidades de gênero e sexuais são, dentre os conteúdos a fazerem parte dos currículos oficiais das escolas e, conseqüentemente, da formação docente, os que talvez gerem maior disputa dentro da sociedade. Como discorre Paraíso (2019), a desqualificação do conhecimento e o moralismo buscado por determinados grupos que proíbem alguns temas nos currículos se dirigem sobretudo aos conhecimentos vinculados a gênero e sexualidade. Outras resoluções do MEC, como as DCN que preveem a obrigatoriedade da inclusão de Direitos Humanos e da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino básico e superior foram aprovadas, continuam em vigor e, apesar de discutidas e atacadas, não tiveram seus termos específicos retirados e contestados de documentos oficiais.

Com a chegada de um parlamentar defensor do “combate à ideologia de gênero” à presidência do Brasil, a ameaça direta às políticas de redução das desigualdades de gênero e sexual está nos discursos e atos do presidente, dos parlamentares e ministros aliados, se ampliando inclusive para a política externa. Fato que vem causando desconforto internacional como no veto brasileiro ao termo gênero das resoluções da ONU em relação a Direitos Humanos, Saúde e discriminação conta a mulher, com o intuito de reiterar o entendimento do governo brasileiro de que a palavra gênero significa o sexo biológico, o que segundo o Itamaraty seria a retomada do conceito tradicional de gênero³.

O argumento da necessidade de seguir a BNCC ganhou força também nesse governo, o que se reflete na última resolução que adiou o prazo de implantação das DCN até dezembro de 2019 e culminou na revogação das DCN de 2015. A nova diretriz - Resolução CNE/CP nº 2,

[questao-de-genero-de-base-curricular.shtml](#) Quando da consolidação do pleito, parlamentares divulgaram e comemoraram a participação no que consideraram uma grande vitória: <https://www.sostenescavalcante.com.br/ideologia-de-genero-e-retirada-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/> Acessados em: 28 de junho de 2019

3 A reação internacional com o Brasil foi alvo de críticas de diversos jornalistas e especialistas em relações internacionais e Direitos Humanos: <https://jamilchade.blogosfera.uol.com.br/2019/06/27/brasil-veta-termo-genero-em-resolucoes-da-onu-e-cria-mal-estar/> consolidando uma política declaradamente conservadora: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/06/itamaraty-orienta-diplomatas-a-frisar-que-genero-e-apanas-sexo-biologico.shtml> Acessado em 01 de julho de 2019

de 20 de dezembro de 2019, publicada em abril de 2020 - além das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) inspirada na BNCC. O documento não é só uma diretriz com orientações mais gerais, mas o próprio uso da caracterização de base comum aponta para um caráter mais prescritivo do documento.

A BNC a qual os cursos de licenciatura devem tomar como diretriz a partir de agora não cita gênero ou sexualidade em seu texto. A diversidade no documento não se apresenta com dimensões indicadas ou processos de produção, mas como recurso de aprendizagem para ser criativo e inovador ou enquanto característica inerente à condição humana a ser observada pelo futuro professor no cuidado de si e no desenvolvimento do “autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (BRASIL, 2020, p.13).

A resolução dá o prazo de dois anos para os cursos de licenciatura se adequarem às suas determinações, três anos para aqueles que já haviam alterado os currículos para seguir a DCN-2015, o que na UFS não abrangeeria nenhuma das licenciaturas em Humanidades. Vários dos departamentos que ofertam cursos de licenciatura na UFS, porém, reivindicaram o direito de manter os PPC já aprovados em suas instâncias colegiadas com base na DCN de 2015 e que estavam em andamento quando da revogação da normativa. Assim, foram aprovados até o final de 2021 os novos PPCs de Teatro e Letras LIBRAS do campus de São Cristóvão e de Pedagogia e Química do Campus de Itabaiana. Desde que foi aprovada a DCN-2019 que estabelece a BNC, novas orientações e negociações estão sendo elaboradas e discutidas pelos cursos na reformulação de seus currículos, para atender, adiar ou repudiar a BNC enquanto documento norteador, processos que envolvem também as disputas em torno dos discursos de gênero e sexualidade.

Discorrer sobre o contexto político e os marcos legais de que partimos deve contribuir para pontuar algumas “origens” das motivações e inquietações que constroem meu olhar para os currículos e para as políticas públicas educacionais que tenho que considerar em meu exercício profissional, esse mesmo olhar que busco estranhar ao longo da tese. O que pontuamos também nos ajuda a mapear alguns dos caminhos percorridos até que chegássemos a esse momento de reformulação curricular nos cursos de licenciatura da UFS para o qual nos direcionamos e historicizar brevemente a constituição de objetos que podem nos parecer naturais, mas foram ativamente produzidos por relações de saber-poder.

2 DESBRAVANDO TERRENOS E CAMINHOS JÁ TRAÇADOS: O QUE TEM SIDO PRODUZIDO NAS PESQUISAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE?

Ao adentrar na leitura de pesquisas em âmbito educacional que partem dos estudos de gênero, percebemos um destaque para a necessidade de propiciar às docentes mais subsídios para lidar com as diferenças na escola e assim combater formas de preconceito e forças normalizadoras que “anormalizam” os que dela se afastam. Mesmo não sendo a escola a única responsável pela produção dos sujeitos, ela é um campo privilegiado para as contradições que nos tornam quem podemos ser e por isso é alvo de investimento, interesses e desejos expressos nas políticas públicas, inclusive nas de formação docente.

Diante dessas considerações, perguntamos: o que dizem as pesquisas sobre formação docente na perspectiva de gênero e sexualidade? Como gênero e sexualidade se apresentam nos currículos de formação docente? Que necessidades, potencialidades e perspectivas se colocam para a pesquisa na área e para os cursos de formação? Para discutir essas questões, propusemos a realizar um levantamento das pesquisas brasileiras que abordam a formação docente quanto às relações de gênero e sexualidade, a partir da busca na plataforma SciELO - Scientific Electronic Library Online e de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os levantamentos foram feitos em maio de 2020, inspirados no tipo de pesquisa de Estado da Arte. Romanowski e Ens (2006) afirmam que para desenvolver uma pesquisa tipo Estado da Arte ou estado do conhecimento é necessário compreendê-la como um estudo descritivo que objetiva a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada Estado da Arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Assim, não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses. São necessários estudos sobre as produções em congressos e sobre as publicações em periódicos da área.

Para apresentar a produção científica brasileira em gênero, sexualidade e formação docente, buscamos apresentar e discutir os resultados dos levantamentos em cada base de pesquisa, iniciando pelo que encontramos em outros levantamentos, principalmente os da produção da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPEd), em seguida pelos artigos em periódicos e, por fim, pelas teses e dissertações defendidas nos últimos dez anos. Detalhamos os critérios de seleção utilizados para cada pesquisa, os aspectos gerais em relação às perspectivas teórico-metodológicas, objetos específicos e descrevemos os principais resultados e considerações feitas nas pesquisas. Por fim, tecemos mais algumas considerações em relação

às possibilidades frente aos aprofundamentos e silenciamentos identificados por meio deste levantamento.

Considerando nossas percepções sobre o campo argumentamos que as pesquisas em gênero e sexualidade, de forma mais contundente, passaram a questionar as normatizações, ver gênero para além dos papéis de gênero e a heterossexualidade como norma compulsória que produz sujeitos. Porém, em relação à formação docente, poucos são os trabalhos que elegem as relações de gênero e sexualidade enquanto objetos para investigar seus currículos e mais raros ainda são os que fazem articulação com as políticas públicas, como aqui pretendemos. Mesmo assim conhecer os caminhos já percorridos, observar os terrenos pelos quais caminharam, coletar as sementes que deixaram ao longo do tempo nos permite traçar nossos próprios passos.

2.1 – ASPECTOS GERAIS DO CAMPO: OUTROS LEVANTAMENTOS

Ao fazer um mapa das pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil a partir dos trabalhos defendidos nos eventos da ANPEd e de outros livros que tiveram importância na área, Paraíso (2004) afirma que, influenciadas também pela teoria queer, estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos entre outros, essas pesquisas realizam substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas, se posicionando contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades e de verdades, fazendo deslocamentos e trazendo possibilidades de transgressões em práticas supostamente perenes.

A criação do Grupo de Trabalho “Gênero, Sexualidade e Educação” (GT 23) na ANPEd ocorreu no final de 2003, assim, outros levantamentos que foram feitos após a criação desse grupo específico, como o de Ferreira, Klumb e Monteiro (2013) destacaram a produção entre os anos 2004 e 2010 (27^a a 33^a Reunião) e apontam um crescimento do campo do gênero pelo número de trabalhos recebidos e pelo surgimento de grupos de pesquisa com atuação mais evidente no campo do gênero e sexualidades dentro da associação.

Alguns dos apontamentos que as autoras trazem são: que a produção é prioritariamente feminina, as 193 autoras alcançam a porcentagem de 76,3%, enquanto os 43 autores são 17% e trabalhos em coautoria homem/mulher correspondem a 6,7% da produção apresentada (17 produções); quase 50% dos estudos sobre gênero e sexualidade (124 trabalhos) contaram com financiamento para sua produção; a centralidade da produção nas regiões Sudeste e Sul do país, dos 253 trabalhos coletados, 139 foram produzidos na região Sudeste, 76 no Sul, contra 18 da região Nordeste, 15 da região Centro-oeste e apenas 3 computados no Norte (2 trabalhos são de autores de Portugal); a maioria dos trabalhos advêm das instituições de ensino superior, 184

trabalhos foram apresentados por pesquisadoras de instituições públicas e 58 de instituições privadas, com 9 trabalhos produzidos por pessoas não vinculadas a instituições de ensino superior (das públicas, 115 trabalhos pertencem à rede federal, 65 a redes estaduais e 4 a redes municipais).

No trabalho de Ferreira e Coronel (2017), foi possível perceber que, entre os anos 1990 e 1999, o GT-2 (História da Educação) expressava fortemente a presença de estudos de gênero na ANPED em torno de objetos como a constituição da docência como trabalho feminino, a produção escolar da feminilidade e da masculinidade e a história de educadoras. No mesmo trabalho, as autoras reafirmam aspectos como a ampliação de produção sobre gênero e sexualidade a partir de 2004. Destacam, ainda, como documentos do GT-23 descrevem um processo de inegável ganho de espaço e aceitação da relevância do tema, com hegemonia da perspectiva pós-estruturalista. Nos demais campos da área de educação relacionados a outros grupos de trabalho, porém, essa expansão não ocorre, pois as discussões mantiveram a regularidade ou continuaram não existindo. Apontam também que o GT 23 parece ser hegemonizado pela perspectiva pós-estruturalista.

Especificamente sobre Gênero e Formação de Professores, Dal’Igna, Scherer e Cruz (2017) analisaram os 25 trabalhos que buscavam realizar uma articulação entre os temas no período de 2004 a 2014, dentre os 615 trabalhos publicados nos grupos de trabalho: Formação de Professores (GT 08), Educação Fundamental (GT 13) e Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23). As autoras descrevem como inicialmente, os trabalhos que discutiam formação docente focavam a investigação da feminização do magistério e a constituição da identidade docente. Após, a ênfase desloca-se para as diferenças de gênero e de sexualidade nos espaços da educação básica e superior, surgindo trabalhos que discorrem sobre a importância das discussões de gênero e sexualidade nos cursos de formação inicial e continuada de docentes, tensionando os processos de naturalização de gênero e sexualidade em ação nos currículos escolares e universitários e fomentando mudanças significativas na produção acadêmica sobre a formação docente.

Ainda sobre as produções da ANPED, no período entre 1994 e 2015, Gurgel e Maknamara (2020) analisam as produções na intersecção das temáticas de corpo, gêneros e sexualidades para a formação docente. Os autores apontam que, apesar de conter as palavras-chave, nenhuma das produções abordou efetivamente a trinca corpos-gêneros-sexualidades, sendo gênero o assunto mais discutido, desenhando um não-dito na produção acadêmica e um espaço possível para resistências e linhas de fuga, que poderiam abrir possibilidades para outras formas de ação docente e de reinvenção de corpos. Este trabalho aponta ainda que há pouca

representatividade dos trabalhos na área de Ciências (ditas Naturais), com presença expressiva de trabalhos na área de Pedagogia, que contesta o que aparece na literatura e nos discursos docentes sobre o privilégio da área de Ciências como o lugar e a voz autorizada a falar sobre sexualidade. Os trabalhos que interseccionam gênero e sexualidade apontam, em geral, a carência dessas discussões incorporadas nos currículos de formação inicial das licenciaturas.

A tese de Costa (2017), analisando as publicações realizadas em periódicos nacionais na área de avaliação da Educação, com os descritores Educação Sexual, Orientação Sexual, Sexualidade e Gênero escritos em Língua Portuguesa, na base SciELO Educa, levantou 101 resumos dos quais 62 artigos apresentavam exclusivamente os descritores em suas palavras-chave ou resumos ou em ambos. Percebe também as regiões Sudeste e Sul com maior número de publicações e os autores mais citados ou referenciados nos artigos elencados são Foucault, Louro, Silva, Scott, Meyer, Weeks e Abramoway.

Outras pesquisas avaliam a produção em gênero e sexualidade com resultados que convergem para as já apresentadas e enfatizam outros aspectos, como a de Vianna (2012) que avaliou o conjunto de 73 produções composto por teses, dissertações, artigos e ensaios, que relacionavam gênero, sexualidade e educação formal voltadas para as políticas educacionais e indicadas pela base de dados Win-isis. A autora aponta que as produções enfatizam o currículo acompanhando o desenvolvimento das políticas públicas de educação com a criação de muitos projetos e programas voltados para a diversidade. Assim, aponta que o contexto de formulação das políticas de educação e a produção acadêmica influenciam-se mutuamente na construção do que poderia vir a ser um campo específico da produção acadêmica educacional.

Cardoso et.al. (2019) apontam para essa fragilidade na inclusão de gênero e sexualidade nas políticas públicas. As autoras descrevem que houve no Brasil um primeiro esforço institucional desde o final do século XX para a construção de políticas que promovessem a inserção de grupos minoritários no campo educacional. Após 2003 ocorre um segundo movimento promovido por movimentos sociais e governo federal para minimizar as desigualdades a partir de marcadores culturais, valorização das diversidades e tolerância marcados nas políticas públicas em educação. Porém, pouco se problematizaram as matrizes discursivas de produção das desigualdades o que abriu possibilidades para tentativas de destituir as discussões de gênero e sexualidade de seu caráter científico e educacional, acusando-os de ideologia, produzindo um movimento de retrocessos e contestação nas mais recentes normativas que silenciam esse debate.

Santos (2020), em sua dissertação, fez um estado da arte das teses e dissertações sobre educação, gênero e sexualidade, no período de 1994 a 2018, encontrando 403 trabalhos, 301

dissertações e 102 teses. Desses, 168 foram produzidos na região Sudeste, seguida pelo Sul com 99, Nordeste com 98, Centro-oeste com 29 e Norte com 9. Nas regiões Norte e Nordeste, onde focou seu trabalho, 43 pesquisas tiveram como principal objeto o currículo, com enfoques principais em gênero e sexualidade em práticas curriculares na escola e nas políticas públicas, currículos estaduais e municipais; 24 pesquisas em formação docente principalmente voltadas para a análise da concepção em gênero e sexualidade de docentes e para o currículo da formação inicial; 24 em práticas pedagógicas; e 16 vivências de discentes e docentes, com uma incidência maior de trabalhos sobre as identidades sexuais e de gênero.

É nesse sentido que desenvolvemos essa pesquisa, no meio de um caminho não necessariamente longo, mas que torna mais complexas as discussões sobre gênero e sexualidade, também articuladas aos currículos da formação para a docência na Educação Básica, na direção de questionar o lugar do gênero e da sexualidade nesses currículos, os processos de naturalização a partir de relações de poder e os discursos que pressionam a normatização e produção dos sujeitos.

2.2 - GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NOS PERIÓDICOS

Para traçar um panorama maior das pesquisas em currículo que envolvam as categorias de gênero e sexualidade foi feita, em maio de 2020, a busca dos termos “gênero e currículo” na plataforma SciELO. O termo sexualidade estava quase sempre associado a gênero, por isso utilizá-lo não trouxe contribuição para os resultados com os descritores. A busca foi feita inicialmente em todos os periódicos disponíveis no Brasil, por entender que a pesquisa se dará também com base nos documentos legais brasileiros. Foram considerados todos os índices no campo de pesquisa (palavras do título, palavras-chave, assunto, resumo) pois, na pesquisa tendo como campo apenas os resumos trabalhos relevantes foram excluídos, por isso a decisão de considerar todos os índices.

Na busca, foram encontrados 49 resultados, sendo uma resenha e um dossiê que foram desconsiderados. Após isso, foi feita a seleção apenas em revistas com Qualis A1 na área de Educação, segundo os dados da Plataforma Sucupira da CAPES (Quadriênio 2013-2016), para buscar uma certa qualidade, um direcionamento para a área do programa e o reconhecimento de uma comissão científica bem qualificada e avaliada. Foram encontrados 27 artigos em 11 revistas, dos quais 05 artigos foram retirados, pois 04 tratavam de gênero literário e 01 mencionava gênero no resumo, mas não utilizava o conceito ou a perspectiva no desenvolvimento da pesquisa. Com essas exclusões duas revistas foram eliminadas da seleção

por só terem este tipo de artigo relacionado. Assim, para a seleção final restaram 22 artigos em 09 revistas.

Entre as 09 revistas mencionadas acima, estão algumas com maior número de publicações na área de Educação: Educação e Pesquisa; Educar em revista; Educação & Sociedade; Revista Brasileira de Educação; e Estudos Feministas. Além destas, foram encontrados artigos nas revistas: Pró-posições; Educação em Revista; Educação e Pesquisa; e, Cadernos de Pesquisa. Todas dentro dos critérios estabelecidos anteriormente. Temporalmente os artigos se distribuem de 1998 a 2018, delineando duas décadas de produção em artigos nas revistas brasileiras em educação, considerando os critérios estabelecidos. Dos 22 trabalhos, 10 foram publicados nos dez primeiros anos deste intervalo e 12 nos dez anos finais.

Para um filtro menos abrangente e mais próximo ao objeto, foi acrescentado o termo “formação” aos dois já utilizados (genero e currículo) quando foram encontrados 07 trabalhos. Outros termos foram testados, como “licenciatura”, “formação inicial” e “formação de professores”. Porém, os resultados foram mais relevantes e incluíram mais resultados com o termo “formação”.

Inicialmente foram lidos os resumos desses 07 trabalhos, publicados entre 2006 e 2015, que estariam mais próximos do objeto, o que nos permitiu observar que quatro destes trabalhos analisavam políticas públicas brasileiras. O trabalho de Dinis e Asinelli-Luz (2007) investigou a sexualidade como tema transversal nos PCN para a Educação Básica, a partir da análise dos textos dos documentos, programas e projetos locais que envolvem educação sexual na escola. Vianna e Unbehaum (2006) discutiram gênero na educação infantil e ensino fundamental nos documentos legais, analisando os documentos que embasam as reformas da educação pública brasileira no período de 1998 a 2002 no Brasil como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), PCN entre outros. Stromquist (2007) trabalha o conceito de qualidade de ensino relacionando-o à gênero nas políticas globais e regionais e por acordos internacionais para a América Latina. Dinis (2008) analisa a diversidade sexual na educação básica e ensino superior com base nos trabalhos sobre o tema e documentos básicos da legislação educacional brasileira como os PCN.

Três artigos se direcionavam para a educação superior. O de Dinis (2008) mencionado acima por discutir as políticas públicas para a educação envolvia todos os níveis da educação, inclusive o ensino superior. Os outros dois focavam especificamente em cursos de graduação. Dinis e Cavalcante (2008) discutiram as concepções dos alunos de Pedagogia sobre gênero e homossexualidade e Leite e Oliveira (2015) analisaram a generificação do currículo de medicina de uma Instituição de Ensino Superior. Esse último, dos 07 selecionados foi o que

mais se aproximou do objeto do nosso trabalho por analisar a produção de sujeitos generificados pelo currículo de um curso de graduação. O outro artigo selecionado entre esses 07, a partir dos descritores, foi o de Furlani (2007) que trabalhou com educação sexual na Educação Infantil, a partir de uma coleção de paradidáticos.

Quanto às perspectivas teórico-metodológicas e os instrumentos para produção dos dados, a maioria dos trabalhos se utiliza da análise documental, em geral utilizando a análise de conteúdo ou a partir de entrevistas e questionários, um apenas utiliza diários de campo. A perspectiva teórica não é muito bem delimitada em alguns, mas pode-se perceber uma inspiração nas teorias críticas ou tradicionais, elencando categorias e interpretando-os. Três deles se destacam por trabalharem na perspectiva pós-estruturalista, da qual essa tese se aproxima: o de Leite e Oliveira (2015) que faz análise do discurso de inspiração foucaultiana, o de Furlani (2007) que também faz análise do discurso em uma perspectiva pós-estruturalista a partir dos Estudos Culturais, além do de Dinis (2008) que se baseia nos Estudos Culturais.

Os resultados dos trabalhos mostraram que as políticas públicas quanto ao gênero e sexualidade se referem a papéis de gênero, identidades e algumas ao respeito a diversidades de gênero e sexual. Os trabalhos apresentam como ao longo das últimas duas décadas têm aumentado a referência de documentos legais no âmbito educacional quanto às diversidades, porém, mostrando as dificuldades para serem colocados em prática (DINIS e ASINELLI-LUZ, 2007; STROMQUIST, 2007; DINIS, 2008; VIANNA e UNBEHAUM, 2006).

Quanto aos cursos de graduação, os trabalhos concluem que esses currículos propagam o binarismo de gênero, a estranheza quanto ao que está fora do padrão de gênero e sexual, abordam o sexo apoiado na moral e na medicalização dos corpos e padronização dos sujeitos, colocando o corpo enquanto aparato biológico (LEITE e OLIVEIRA, 2015). Ainda que tenham sido incorporados termos e atitudes politicamente corretos como o repúdio às discriminações e a prática da tolerância na convivência com homossexuais como a pesquisa de Dinis e Cavalcanti (2008) feita com alunos/as de Pedagogia aponta, não há mudanças significativa das concepções binárias, excludentes e heteronormativas. O artigo que analisa a coleção de paradidáticos para a Educação Infantil corrobora com a afirmação da prevalência dos padrões hegemônicos da cultura normativa, mas apresenta possibilidades de resistência a qualquer tipo de finalização ou engessamento identitário. (FURLANI, 2007).

Dentre os demais quinze trabalhos que foram achados na busca com os termos gênero e currículo, sem a articulação com formação, traremos os principais aspectos e resultados que podem contribuir e se aproximar ou distanciar da nossa pesquisa. Na autoria, se destacam as

autoras, já que apenas três dos artigos tiveram como autores (exclusivos) pesquisadores homens e dois com autoria compartilhada com mulheres.

Quanto ao currículo a que se direcionam os artigos, seis se dirigem a currículos escolares da educação básica (DELGADO, 1998; CARVALHO, 2004; DINIS, 2011; REIS e PARAÍSO, 2014; CALDEIRA e PARAÍSO, 2016; MACIEL e GARCIA, 2018), três a currículos “culturais” para além dos escolares, como da mídia, publicidade e filmes (SABAT, 2001; VASCONCELOS, CARDOSO e FÉLIX, 2008; CARDOSO, 2016), dois artigos fizeram uma articulação entre currículo curricular e de uma rede social (SALES e PARAÍSO, 2011; SALES e PARAÍSO, 2013), dois tratavam da educação superior em cursos de graduação que não eram licenciaturas, como os abordados anteriormente (UBACH, 2008; FIUZA, PINTO e COSTA 2016), e os outros dois tratavam das políticas públicas educacionais (VIANNA, 2012; VIANNA, 2015).

Entre eles, os que tratam das políticas públicas em gênero serão apresentados com maior detalhe, pois fazem levantamentos como o que busco nessa seção. Como o de Vianna (2012), já citado anteriormente, que analisa a produção acadêmica sobre gênero e sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil entre 1990 e 2009. Segundo sua avaliação, a produção acadêmica sobre a temática ainda é tímida, começando a aparecer em 1995, com aumento gradual até 2009, o ano em que finda a análise. Nota a passagem do sexo ao gênero na produção acadêmica examinada, mostrando a influência dos estudos feministas que se referem à construção social das diferenças. Identifica também dois movimentos analíticos principais, o uso do conceito de gênero, sob influência de Joan Scott, e, nas produções mais recentes, a crítica às normatividades a partir de Judith Butler.

A pesquisa de Vianna traz o reflexo do aumento das pesquisas sobre gênero e sexualidade nas políticas públicas em um momento político em que a diversidade começava a fazer parte das intenções e dos currículos, o que incidiu sobre as diretrizes curriculares que analisamos. Porém, como a pesquisa se encerra em 2009, esse momento de retrocesso em que a diversidade passa a ser apagada dessas políticas, ainda não foi alvo de estudo, nem no artigo, nem entre os trabalhos dos periódicos rastreados. Esse é um dos aspectos que essa tese pode ajudar a compreender.

No outro artigo encontrado, Vianna (2015) discute a relação entre Estado e movimentos sociais na produção de políticas públicas de educação voltadas para o gênero e para a diversidade sexual a partir das tensões presentes na interlocução do governo Lula com o movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros). A pesquisa aponta que um dos percalços a ser enfrentado é a própria fragilidade do uso do conceito de

diversidade, outro é que a própria inclusão da temática da homossexualidade foi marcada por disputas e resistências quanto à definição de suas pautas e prioridades junto ao MEC. A homogeneização identitária no discurso do governo de um grupo ainda segregado, não conseguiu fazer valer todos os seus mecanismos de reconhecimento nas políticas educacionais.

Um dos principais obstáculos encontrados para a consolidação da inclusão das questões de gênero e sexualidade nos currículos é que as ações do Estado buscaram valorizar a diversidade sexual sem considerar as relações de poder que a heteronormatividade chancela. Apesar disso, reconhece que a visibilidade dada às temáticas de gênero e diversidade sexual nas políticas educacionais por meio da formação docente colocou em pauta questões antes ignoradas, principalmente por serem consideradas tabus no ambiente escolar (VIANNA, 2015).

Quanto às perspectivas teóricas e metodológicas da produção que levantamos, incluem pressupostos das pesquisas pós-críticas, pós-modernas e dos Estudos Culturais predominantemente, assim como posicionamentos mais tradicionais e positivistas em relação ao objeto e à pesquisa. Os dados são produzidos por meio de revisões de literatura, análise de documentos, entrevistas e etnografias, por vezes articulando mais de uma técnica, a partir de análises de conteúdo, narrativas e análise de discurso de inspiração foucaultiana.

Nesse espaço temporal de pouco mais de duas décadas de produção que foi rastreada a partir dos descritores, há uma tendência para uso de conceitos e autores ligados às pesquisas pós-críticas e pós-estruturalistas como percebeu também Vianna (2012), nas quais gênero e sexualidade são categorias analíticas capazes de produzir conhecimento sobre o processo social e historicamente determinado de controle dos corpos. Três das pesquisas se distanciam desse padrão, pois assumem o gênero como marcador dos papéis sociais desiguais entre homens e mulheres, a partir do binarismo sexual e uma outra se baseia em identidades de gênero e sexual para promover a diversidade. Três das pesquisas se distanciam desse padrão, pois assumem o gênero como marcador dos papéis sociais desiguais entre homens e mulheres, a partir do binarismo sexual (DELGADO, 1998; CARVALHO, 2004; FIÚZA, PINTO e COSTA, 2016) e o de Dinis (2011) que se baseia em identidades de gênero e sexual para promover a diversidade. A descrição e indicação desses trabalhos deverá ficar evidente, na descrição dos principais resultados a que chegaram, pois esses estão implicados nos conceitos e discursos que assumem.

Dos quinze trabalhos, dois não trazem gênero e sexualidade como categorias de análise iniciais da pesquisa, mas que emergiram durante o percurso da pesquisa. Um deles é o de Delgado (1998) que ao analisar a construção de um projeto político pedagógico do pré-escolar observa a tentativa de superação dos papéis determinados socialmente para os gêneros e espaços

de resistência que propiciam propostas pedagógicas diferenciadas. O segundo é o de Carvalho (2004) que ao discutir as relações entre escola e família conclui que o currículo escolar e a prática pedagógica se articulam segundo um modelo de família e papel parental ideal baseadas nas divisões de sexo e gênero, subordinando a família à escola e sobrecarregando as mães.

Os demais trabalhos que observam currículos escolares, chegam a conclusões parecidas sobre esses enquanto generificados e heteronormativos. Nesse sentido, Reis e Paraíso (2014) mostram como normas de gênero atuam para produzir a dicotomia entre corpos-meninos-alunos e corpos tidos como meninas-alunas, também para produzir os considerados meninos-alunos-bichinhas e meninos-mulherzinhas, fundamentados em alguns discursos médicos e biológicos. Assim também percebem Caldeira e Paraíso (2016), que técnicas de distinção separam coisas de meninos de coisas de meninas ao analisar a produção de corpos generificados no currículo do primeiro ano do ensino fundamental.

Dinis (2011) aponta a violência contra estudantes LGBT e a omissão do tema da diversidade sexual como forma de ocultar a homofobia e a cumplicidade de educadores e educadoras com essa violência. Também focando nos currículos escolares Maciel e Garcia (2018) analisam o gênero e sexualidade no magistério em que as experiências das professoras lésbicas nas escolas produzem uma pedagogia que questionam os padrões heteronormativos, mas produzem um conhecimento próprio pelo qual reinventam suas identidades docentes.

Os resultados relacionados aos currículos escolares não destoam dos currículos chamados por alguns autores de culturais. Na interface entre os currículos escolares e o currículo do Orkut (rede social) Sales e Paraíso (2011) mostram que nesse cruzamento e atravessamento vão constituindo as subjetividades juvenis ciborgues e generificadas, que reafirmam posturas e condutas já amplamente divulgadas em diferentes espaços sociais e, em outros momentos, questionam condutas e modos de ser e viver comumente aceitos na nossa sociedade. A sexualidade, articulada ao gênero, é acionada no processo de construção das subjetividades juvenis na interface desses currículos que divulgam modos corretos de ser e de conduzir a vida em termos de relações de gênero e sexualidade, mas opera de modos distintos sobre a juventude, demandando a produção de sujeitos que as autoras denominam como o jovem macho e a jovem difícil (SALES e PARAÍSO, 2013).

No currículo cultural da publicidade Sabat (2001) apresenta a forma como o discurso publicitário opera com o objetivo de re/afirmar valores e hábitos, trazendo as argumentações sobre identidades de gênero e sexuais, constituem certas relações de poder e ensinam modos de ser mulher e de ser homem, formas de feminilidade e de masculinidade. Cardoso (2016) discute as relações de gênero no currículo dos filmes “Tá chovendo hambúrguer I e II” na produção de

sujeitos generificados na ciência, já que alguns sujeitos são próprios do fazer científico, do racional, da inventividade tecnológica e outros possuem papel secundário, coadjuvante e de assistência. Analisando o currículo cultural do filme “Itã Kuêgü: as hiper mulheres”, Vasconcelos, Cardoso e Félix (2008) problematizam alguns modos em que aprendizagens de gênero ocorrem nos currículos e operam em favor da obscenidade da educação recompondo neles outros corpos em desaprendizagens para desconstruir e desaprender os ensinamentos hipo para experimentarmos tantas outras subjetividades hiper mulheres.

Nos currículos do ensino superior há o trabalho de Ubach (2008) que discute a inclusão do gênero na psicologia, para docentes, estudantes de um curso superior e profissionais espanhóis no qual conclui que a crítica feminista na psicologia deve desconstruir as naturalizações e dualismo incorporando uma análise de gênero que rompa dualismos. A pesquisa de Fiuza, Pinto e Costa (2016) analisa as desigualdades de gênero entre docentes da área de agrárias de uma universidade para apontar que a formação universitária reproduz os estereótipos sexuais vigentes socialmente e preconizam o tipo ideal de profissão para homens e mulheres.

Ao fim da apresentação dessas pesquisas perguntamos: O que isso pode trazer para a formação inicial? Nos trabalhos que focam políticas públicas, ficou mais explícita a relação com a formação docente, uma vez que essa em alguma medida responde às políticas estatais para a educação básica e para a própria formação inicial em meio às disputas. Por sua vez, os trabalhos focados nos currículos escolares e culturais reforçam a existência de práticas normalizadoras e generificadas que assumem o binarismo baseado no sexo biológico, mas também permitem questionamento e espaços de resistência. É nessa escola ou a partir desses outros currículos que se dá a atuação das docentes que os cursos de licenciatura formam.

No geral, os trabalhos publicados nos periódicos revelam que são ainda incipientes as pesquisas que analisam os currículos dos cursos de licenciatura, já que entre os 22 trabalhos somente o de Dinis e Cavalcante (2008) discutiu esse tipo de currículo. Quando a formação docente é mencionada nos artigos está relacionada às políticas públicas educacionais, nas quais as de formação estão incluídas, porém, não são foco principal ou não analisam o currículo da formação em si, mas suas diretrizes.

2.3 – GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Para melhor mapear as pesquisas sobre gênero, sexualidade e currículo, é importante realizar um levantamento em teses e dissertações, já que o maior lócus da pesquisa no Brasil

são as universidades e programas de pós-graduação. Na dissertação de Santos (2020), que citamos no primeiro subtópico, a autora focou a análise de seu trabalho de mapeamento das produções em gênero e sexualidade nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, dividindo os trabalhos por quatro enfoques: currículo, formação docente, práticas pedagógicas e vivências de discentes e/ou docentes. Dentre os trabalhos que foram mapeados, as categorias que envolvem objetos relacionados a currículos e formação docente particularmente nos interessam, pois se aproximam mais desta tese.

Quanto aos trabalhos categorizados em “currículo” percebeu que os objetos de pesquisa e a inspiração teórico-metodológica refletem o desenvolvimento do campo dos estudos de gênero e o contexto político que vive o país nas últimas duas décadas. A intensificação da produção parece aliada à emergência dos Estudos Culturais e das teorias pós-críticas e pós-estruturalistas no campo do currículo, nas quais 24 dos 43 trabalhos estão embasados. Outros movimentos que percebe retratam a intensificação e contestação das categorias de gênero e sexualidade nas políticas públicas. Há uma ênfase, entre 2006 e 2016, em pesquisas que analisam políticas públicas e currículos oficiais de estados e municípios decorrentes principalmente da previsão, no PNE em 2001, de que abordagens tais como gênero e educação sexual estivessem asseguradas nas diretrizes curriculares dos cursos de formação docente. Posteriormente, as pesquisas apontam uma tendência de contestação a partir de 2017 quando na aprovação da BNCC foram retirados os termos “gênero” e “orientação sexual” de trechos específicos como resultado de disputas políticas e sociais. A partir desse ano, as pesquisas se concentraram nos debates, nos discursos e nas forças que conduziram e influenciaram os processos de discussão e aprovação dos currículos a exemplo da “ideologia de gênero” (SANTOS, 2020).

Esta tese que escrevemos pode ajudar a compreender alguns dos movimentos das políticas públicas, do campo de pesquisa e dos currículos no que se relacionam a gênero e sexualidade a partir das propostas curriculares dos cursos de formação em licenciatura da UFS, percebendo como os discursos neles materializados se vinculam às disputas de legitimação em todos os âmbitos que conseguirmos observar.

Os conceitos de gênero e sexualidade, na observação de Santos (2020), estiveram inicialmente ligados a conceitos de identidades e papéis de gênero e à defesa da diversidade sexual. A partir de 2009, a diferença começa a ser referida, ainda timidamente e como complemento da identidade para, a partir de 2016 ter um protagonismo que se direciona à multiplicidade. Os resultados das pesquisas apontam para o currículo implicado na produção de corpos e sujeitos generificados, a partir do binarismo homem/mulher, tendo a masculinidade

com referência e a heteronormatividade como padrão. Ainda que não se apropriem desses conceitos e bases teóricas, as conclusões a que chegam vão nessa direção.

Nos trabalhos elencados na categoria formação docente, há uma menor incidência das teorias pós e queer. A diversidade é um dos enfoques principais que norteia a maioria desses trabalhos, os quais se concentram no debate da educação sexual em espaços de educação, outros problematizam a homofobia e alguns convergem pelo cunho preventivo, a partir de questões como gravidez na adolescência, abuso sexual infantil ou HIV/AIDS. Há dois focos predominantes: juventude/adolescência e formação continuada para docentes. Esses programas, projetos pontuais e formações continuadas que focam em temáticas de gênero e sexualidade são principalmente baseadas em estratégias de prevenção e de educação sexual com abordagem médica/biológica/essencialista/moralista/higienista/patologizante, sendo poucos os trabalhos que analisam currículos de formação inicial, entre esses a maior parte trata gênero e sexualidade como temáticas pontuais a serem identificadas em conteúdos curriculares. Assim, Santos (2020) reitera a necessidade de um deslocamento de sentidos, representações e posições sociais e políticas capazes de (re)pensar os modos de existência sob a perspectiva das diferenças.

Para reforçar, dezoar, ampliar, contrastar, complementar, atualizar o levantamento de Santos (2020), busquei na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações os termos “gênero”; “sexualidade”; “currículo”; e “formação de professores” em todos os campos. O termo sexualidade foi aqui incluído, pois sem ele muitas pesquisas relacionadas à linguística e gênero literário eram selecionadas. Os demais termos permitiram um foco maior para o objeto, pois, diferente do que ocorreu nos periódicos, os resultados das buscas foram numerosos, assim pudemos buscar termos específicos. A busca nos periódicos revelou poucos trabalhos que abordaram currículos da formação inicial, o que dificultou o foco do panorama no objeto desta pesquisa, por isto nas produções dos programas de pós-graduação isto deve ser mais bem delineado a partir da simultaneidade de mais termos.

A partir destes filtros são encontrados 68 trabalhos, sendo 50 dissertações e 18 teses. Para a leitura dos resumos selecionamos os trabalhos publicados na última década (2010 -2020). Essa decisão foi subsidiada pelo trabalho de Vianna (2012), sobre o qual discorreremos no tópico anterior, o qual traça um panorama da produção acadêmica sobre gênero e sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil entre 1990 e 2009 com importantes considerações das quais nos utilizamos e pelo fato de abordar a última década deve trazer as perspectivas mais recentes do campo, já que a dissertação de Santos (2020) apontou que a partir de 2009 a diferença começa a aparecer nos trabalhos e a perspectiva passa a ser alterada mais visivelmente no sentido do que adotamos. Além disso apenas 13 trabalhos ficaram fora deste intervalo devido

a intensificação das pesquisas na área na última décadas. Assim, restaram 55 resultados, sendo 41 dissertações e 14 teses. Após a leitura dos resumos, 7 dissertações foram descartadas por citarem gênero e/ou sexualidade, mas não os ter como base para suas pesquisas. Assim, totalizaram 48 trabalhos, 34 dissertações e 14 teses, de 24 instituições entre particulares e públicas. A tabela com as produções mapeadas está no apêndice A desta tese.

Numericamente se destacaram: a Universidade Estadual Paulista - UNESP com 9 trabalhos, 2 teses e 7 dissertações; a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS com 4 teses; a Universidade Federal de Pernambuco - UFPE com 4 trabalhos, 1 tese e 3 dissertações. As demais teses estão distribuídas uma em cada instituição: UFS; Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM; Universidade Federal do Tocantins - UFT; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RIO; Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Instituto Oswaldo Cruz; e Centro Universitário La Salle - UNILASALLE.

Entre as dissertações temos ainda: 3 trabalhos da Universidade Federal de Goiás - UFG; também 3 da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB; 2 da UFS; e 2 da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Com uma dissertação cada foram apontadas: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Universidade Estadual de Londrina - UEL; Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto - FAMERP; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; UFSC; Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA; Universidade Federal de Viçosa – UFV; Universidade Estadual de Maringá – UEM; Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ; Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Na maioria dos trabalhos, 32 deles, gênero e sexualidade apareceram simultaneamente ou associados, em 5 dissertações apenas gênero é utilizado enquanto categoria, geralmente associado a papéis de gênero e feminilização docente, e em outros 8 trabalhos o foco é a sexualidade, relacionando-se principalmente à educação sexual ou à homofobia. Em 3 trabalhos gênero e sexualidade estão nos resumos, mas não são categorias prioritárias, sendo mencionados enquanto marcadores de diferenças ou identitários que aparecem ou influenciam na análise de outras questões. Apesar da utilização do descritor “formação de professores”, as teses e dissertações não estiveram sempre associadas a processos formativos docentes, mas os citavam porque apareceram como categorias em seus levantamentos ou, mais predominantemente, por considerar necessário que docentes possuíssem em sua formação aspectos relacionados às temáticas/questões.

Assim, a maioria das produções (23) tem como objeto a Educação Básica, seja na pesquisa com docentes, com discentes ou ambos. Além destes, que partem dos sujeitos do processo educativo, um dos trabalhos foca nos recursos didáticos, dois deles analisam políticas públicas para a Educação Básica e outro analisa currículo de filmes para uso nesse nível de ensino. O trabalho de Costa (2017), já citado faz um levantamento das produções acadêmicas. Em relação à formação docente, 5 produções analisam cursos de formação continuada e 15 focam na formação inicial a partir de pesquisa com discentes, docentes ou projeto pedagógico dos cursos, um dos trabalhos foca tanto à formação inicial quanto à docência na educação básica, sendo duas vezes contabilizado nesse parágrafo. Um trabalho ainda foi contabilizado como formação inicial, porém, não se trata de curso de licenciatura.

Considerando a leitura dos 48 resumos e os levantamentos já apresentados, principalmente o de Santos (2020), que analisa as produções na área da educação em geral, incluindo 11 dos trabalhos que estão aqui enumerados, foram encontrados resultados parecidos e no mesmo sentido dos já citados, tanto em relação aos referenciais, às perspectivas e aos resultados obtidos. Dessa forma, preferimos nos concentrar nos 15 trabalhos que tratam dos cursos de licenciatura de formação inicial, pois eles podem nos dar um panorama, das pesquisas em gênero e sexualidade, mais aplicado ao currículo do nível de ensino e da formação específica que trataremos nesta tese, o que não foi ainda possível nos demais levantamentos mais gerais já descritos.

Dentre as bases teórico-metodológicas, muitas pesquisas se descrevem como qualitativas apenas. Míguez (2014) utilizou métodos da linguística aplicada, Alvaro (2018) utilizou prioritariamente de métodos quantitativos e sete se ancoraram na perspectiva pós-crítica ou pós-estruturalista e nos Estudos Culturais (RIOS, 2019; ZANELLA, 2018; SANTOS, 2016; CARDOSO, 2016; SANTOS, 2014; HAMPEL, 2013; SILVA, 2011a). As ferramentas para produção/coleta de dados mais utilizadas foram principalmente entrevistas como estratégia principal ou associada a outras, a análise documental de currículos dos cursos de licenciatura e de políticas públicas (PCN, Diretrizes, leis, planos). Foram utilizados ainda grupos focais, pesquisa de campo, observação participante, questionários, narrativas biografias e autobiografias. Para análise de dados se destacam a análise de conteúdos e análise de discurso, além da cartografia e hermenêutica.

Assim como no levantamento de Santos (2020), vemos maior destaque para às perspectivas pós-críticas e pós-estruturalistas, o que não era visto nos primeiros anos de produção sobre gênero e sexualidade, possivelmente porque as teorias pós-críticas que vem se consolidado nas pesquisas em educação, expandem a análise do poder para incluir os processos

centrados não apenas nas relações econômicas capitalistas, como aprendemos com as teorias críticas, mas se deslocam para relações a partir de raça, etnia, gênero e sexualidade como dito por Silva (2010b). Assim, o gênero e a sexualidade passam a ser bases que fundamentam a produção de sujeitos e currículos em seus desejos e pretensões, em pesquisas que se utilizam de ferramentas diversas e já consolidadas em outras perspectivas.

Em relação aos trabalhos que analisam os projetos pedagógicos dos cursos e componentes curriculares que tratam de gênero e sexualidade, encontramos alguns resultados interessantes à tessitura dessa tese, com exceção de um trabalho que está entre os que citam gênero e sexualidade nos seus resumos, mas não são categorias prioritárias. Encontramos no trabalho de Zanella (2018) a indicação do caráter higienista nos documentos pedagógicos da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC, além de heteronormativo e com discursos que se aproximam de uma concepção essencialista de gênero e sexualidade, assim como observa nos documentos normativos nacionais como os PCN e DCN para as Licenciaturas. Santos (2014) discute como estão presentes ao mesmo tempo, discursos que produzem silenciamento acerca das múltiplas possibilidades de se viverem sexualidades e gênero no currículo, assim como discursos articulados às noções de respeito que constituem as políticas públicas de inclusão e de diversidade.

Em sua dissertação de Martins (2020), ao investigar questões de gênero e de sexualidade no processo de formação inicial na licenciatura em Matemática, percebe uma ausência predominante das relações de gênero e da diversidade sexual nos documentos curriculares. Quando há menção em alguns documentos, não está amparada por aspectos conceituais e são ações discretas e tímidas. Essa pontualidade nas discussões também é vista por Souza (2018) em cinco cursos em Licenciatura de uma universidade do Paraná, onde o que chama de temáticas estão presentes nos projetos pedagógicos dos cinco cursos, e em três deles só após a DCN de 2015. As discussões em sala de aula, segundo o que apurou entre estudantes ocorrem de modo pontual, por um determinado professor, ou por meio de eventos. Aponta também que, principalmente, os cursos voltados para as Ciências Biológicas e da Saúde abordam as temáticas por um viés principalmente biológico-anatômico. Esse trabalho nos aponta um interessante dado, pois a partir da DCN os cursos discutiram e repensaram o currículo levando em consideração às normativas e nesse processo novas formas curriculares podem ser produzidas.

Cardoso (2016) ao analisar como as temáticas de corpo, gênero e sexualidades estão sendo introduzidas nas práticas formativas das licenciaturas de Química e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe- IFS/Campus Aracaju conclui que mesmo sem a temática no curso de licenciatura, de forma oficial, o currículo dessas

licenciaturas não está isento, pois está atravessado, de uma maneira naturalizada e silenciosa, pelos discursos normatizantes de gênero e sexualidade, discursos binários, homofóbicos, que trazem em seu bojo uma lógica dicotômica dos gêneros.

Algumas das formas de mobilizar sexualidade e gênero Santos (2018) identifica no currículo da licenciatura em Ciências Biológicas que analisa: como operadores teóricos; como operadores da vida social, e como expressões de identidade. As disciplinas que tratam especificamente das questões de gênero estão fortemente ligadas a algumas professoras como espaço-tempo de pensamento sobre aquilo que as constitui. Essa dependência Silva (2011a) verifica ao analisar projetos e/ou discursos sobre a formação de docentes, no que se refere às relações de gênero, sexualidade e currículo em três cursos de pedagogia. A pesquisadora percebe não há em geral nas disciplinas, ementas e conteúdos nada formalizado, mas a possibilidade de tratar os temas gênero sexualidade nos currículos depende de pessoas dispostas a atuar nesse campo, pois a discussão parece estar ligada aos atores. Por isso, se limita a cursos, eventos facultativos às estudantes das quais parte a demanda por essas discussões.

Destoante dos demais currículos apresentados nas pesquisas anteriormente citadas, a maioria ligada às licenciaturas da área de exatas e biológicas, no currículo do curso de Pedagogia da UFPE e na prática das alunas em seus estágios, Santos (2016) afirma que gênero e sexualidade são categorias presentes em algumas disciplinas, apesar de não transversalizarem o curso. Os programas e as programações mostram que as temáticas relativas a gênero e sexualidade dialogam com outras diferenças, a partir de temáticas e bibliografias que indicam referentes ligados às perspectivas crítica e pós-crítica de gênero, sexualidade e educação. O currículo mostra que gênero e sexualidade são conteúdos da formação, que perpassam as aulas das disciplinas, para além dos espaços específicos dos seminários temáticos, contribuindo para a prática pedagógica das professoras com as diferenças de gênero e de sexualidade na Educação Básica, uma vez que fornece referentes teóricos, conceituais e reflexivos para suas concepções e práticas. Mesmo assim, algumas práticas discentes sinalizam para resistências em relação à desnaturalização dos padrões de gênero e de sexualidade, recorrendo, muitas vezes, a argumentos religiosos e biológicos para sustentar seus posicionamentos.

Também em um curso de Pedagogia, Hampel (2013) vê que há uma confusão e uma falta de informação entre docentes em formação em falar de sexualidade, sexo e educação para a sexualidade, pois os cursos não debatem e não orientam. Assim, propõe uma educação que tematize, exponha e discuta a sexualidade em sua complexidade, como uma construção social, cultural e histórica, ultrapassando a dimensão apenas biológica, como geralmente é tratada nos cursos de formação docente e nos diferentes níveis de ensino. Não a partir de um currículo

único, mas que considere as especificidades, a partir de estratégias como os grupos focais que realizou com discentes do curso.

Muitas pesquisas expõem a dificuldade dos licenciandos em discutir gênero e sexualidade. Alvaro (2018) faz um levantamento da aquisição do conhecimento e percepção que estudantes de graduação em Psicologia e Pedagogia da Unilago em São José do Rio Preto (SP) têm acerca da sexualidade e educação sexual. Dos 378 estudantes, 213 participantes concordaram que a educação sexual deve ser trabalhada nas escolas e ser uma responsabilidade compartilhada com os pais, e 161 responderam que deve iniciar no Ensino Fundamental II. Os tópicos que acham que deveria fazer parte do currículo em educação sexual foram Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), abuso sexual, contracepção, gênero e diversidade, configurações familiares e reprodução. Menos da metade das alunas pretende desenvolver atividades de educação sexual e todas baseiam seu modelo de educação sexual na abordagem biológica e higienista, tal como outros trabalhos apontaram em relação a projetos pedagógicos.

Em pesquisa com egressos de cursos de licenciatura, Rios (2019), por meio das narrativas autobiográficas, relata o discurso de professores gays do semiárido Baiano sobre a produção de si enquanto corpo estranho e as estratégias de desconstruir/fazer/negociar gênero e sexualidade ao longo de suas trajetórias escolar/acadêmica. Discute que é necessária a criação de estratégias de enfrentamento às normas heterossexistas, por considerar que o enfrentamento, comumente, tem se constituído a única maneira de se viver as diferentes subjetivações de sexualidades e gênero. Assim, a formação docente deve assegurar efetivamente a problematização de temas relacionados às questões de gênero e sexualidades

Carvalho Filho (2018) analisa as imagens de futuras professoras de Ciências quanto à corpos, gêneros e sexualidades através de suas histórias de vida incluindo a composição de um modo fictício-científico de experimentar com a vida e conclui que para além dos flagrantes de normatizações nas vozes de alguns desses sujeitos, pôde apanhar possibilidades de fuga. Outra pesquisa que faz e analisa uma proposta é a de Malta (2016) que aplica uma situação de jogo com licenciandos no curso de Graduação de Pedagogia em que percebeu a contribuição do jogo para a sensibilização de futuras educadoras em relação à diversidade de gênero e aos futuros enfrentamentos teórico-práticos que esta discussão suscita em sua prática profissional.

Como propostas para inserir as discussões de gênero e sexualidade nos currículos, temos ainda no trabalho de Míguez (2014) a iniciativa de queerizar o ensino de línguas estrangeiras no contexto da escola e na formação docente de línguas, a partir de uma discussão/proposta teórico-metodológica construída para novas abordagens no trabalho com gêneros e sexualidades, entre elas a incorporação do cinema queer, que o autor define como as produções

que tem o olhar queer de desconfiança, estranhamento e desconstruções das categorias identitárias. Nesse processo, discursos e percepções revelaram deslocamentos e mudanças de perspectiva, pois perceberam a fragilidade, instabilidade, transitoriedade das categorias identitárias e a necessidade de problematizar/desconstruir os binarismos e essencialismos vigentes.

Como aspectos gerais dos resultados das produções levantadas, podemos perceber que gênero e sexualidade ainda se apresentam como temáticas ou conteúdos pouco ou não trabalhados na formação docente, estando associados às iniciativas pontuais ou à necessidade da presença de pessoas e/ou grupos específicos que desejem, tenham pesquisas na área e desenvolvam algum componente curricular, evento ou projeto que discuta essas questões. Apesar das dificuldades expressas por alunas em formação e por docentes já em exercício diante da necessidade de questionar, problematizar e lidar com situações que se apresentam nas escolas, inclusive já nos estágios, incluir no currículo dos cursos de formação esse debate não se configurou ainda como urgente nos discursos para produção dos currículos.

A produção focada nos currículos de formação docente nos aponta como discutir e enfrentar as formas de preconceito e normalização que afastam, excluem e invisibilizam é tarefa urgente para essa etapa de formação. Mesmo assim, os discursos de docentes formadoras, alunas em formação e professoras em exercício se encontram ainda baseados em concepções de gênero que assumem o binarismo e a heterocisnormatividade não consonante com as discussões do campo dos estudos de gênero. Apesar disso, alguns trabalhos apontam para possibilidades, sugestões e estratégias que já ocorrem ou podem ser adotadas para potencializar discussões e permitir que o currículo da formação se desfaça das aprendizagens generificadas e heteronormativas.

O levantamento das produções converge em muitos aspectos, principalmente no aumento da produção, nos movimentos de iniciação, ampliação e contestação nas políticas públicas, na maior hegemonia das pesquisas pós-críticas e no deslocamento para um conceito de gênero e sexualidade enquanto construções sociais não ancoradas nos papéis de gênero a partir do binarismo sexual. As políticas públicas e os currículos de formação docente apesar de serem relacionados na produção acadêmica, não são comumente abordados nessa interação, uma vez que as pesquisas em gênero e sexualidade na formação inicial são pouco numerosas se comparadas aos trabalhos que se voltam para a educação básica, mesmo que esses quase sempre apontem a formação docente como instância necessária para promover e basear as discussões na escola.

Esta tese que compomos, a partir de uma região do país de onde não estão a maioria das produções, pretende discutir a relação entre as políticas públicas específicas e os currículos dos cursos de licenciatura o que deve contribuir para preencher algumas dessas lacunas, também para produzir respostas e novas perguntas, além de fomentar outras pesquisas que discutam essa instância de formação que se coloca como tão importante.

3 BASES, FUNDAÇÕES, DIREÇÕES E DESVIOS: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Quando era criança sonhava com histórias, pessoas, lugares e situações inimagináveis e quando acordava ficava sempre em dúvida: será que minha vida era o que acontecia enquanto deveria estar sonhando? Assim então, enquanto achava que estava acordada alguém com menos imaginação me sonhava.

Nesta parte que se compõe e tenta compor o trabalho, pretendemos apresentar alguns conceitos, pressupostos e premissas teórico-metodológicas das quais partimos para produzir a pesquisa que foram se fazendo e refazendo a partir das leituras, interpretações e de tudo que se apresentou no percurso. Buscamos trazer elementos da perspectiva teórica adotada, conceitos acerca do objeto que envolve gênero, sexualidade e currículo, além dos procedimentos que realizamos para a produção e análise dos dados. Alguns desses conceitos e premissas serão retomados e trabalhados nas demais seções.

A ideia aqui é que, como apontou Fischer (2002), não venha a fazer apenas uma repetição e citação de autoras ou mostrar a compreensão dos seus achados teóricos para expô-los, mas mostrar que conceitos são produtivos, apresentar por quais autoras me deixei sujeitar para submeter suas concepções ao empírico que traz novas possibilidades de compreensão desses conceitos. Espero que eles baguncem para ajudar a produzir algo fora do que já vejo a partir do direcionamento do meu cotidiano para o objeto. Corazza (2002) coloca que os movimentos de investigação devem negar as confortáveis totalidades teóricas, onde repousam os já-sabidos e dismantelar nossas crenças, princípios e práticas estabelecidas, assim a dúvida não deve ser apenas de ordem intelectual, mas questionadora das adesões, sólidas hipóteses e consolidadas práticas teóricas e pedagógicas.

Destacamos que não buscamos uma verdade, respostas ou fórmulas. Produzimos um problema, um olhar, um objeto, uma possibilidade, a partir de algumas perspectivas. Não queremos estar certas da escolha na dicotomia inventada entre o real e científico e o imaginário e mítico. Temos a possibilidade de repensar as verdades que nos forjaram. O trecho que inicia essa seção, me faz lembrar que enquanto criança estava (estávamos) aberta(s) ao impossível, ao impensável, até me limitar(em) e me produzir(em) como filha, irmã, menina, mulher, bióloga, professora, pesquisadora, consciente, prática, reflexiva, profissional, técnica, esposa, como a que sonha mentiras e vive realidades. Antes, eu poderia duvidar e agora também.

3.1 AS QUE DIZEM SEM SE DIZER: TEORIAS PÓS-CRÍTICAS E SUAS (MINHAS) IMPLICAÇÕES

A expressão teorias pós-críticas tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam o cenário pós-moderno. Esse conjunto não é necessariamente definido, o que não significa dizer equivocado, mas traz uma das principais marcas dos próprios estudos pós-críticos: a de admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade. Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas, os quais, ainda que conectados, se referem a estudos distintos, com questões e problemáticas próprias. Todos esses movimentos se cruzam, se mesclam e se confrontam. São marcadamente anti-essencialistas, anti-objetivistas, críticos dos determinismos e valorizam a linguagem como central na mediação da compreensão do social, substituindo as estruturas pelo discurso e ampliando as discussões filosóficas da cultura. Eles impactam o campo do currículo pela problematização das teorias críticas de registro sociológico, favorecem a recuperação e reconfiguração de princípios anteriormente discutidos no âmbito dos enfoques fenomenológicos e autobiográficos (LOPES, 2013).

No sentido do que foi apontado nos levantamentos sobre a produção de gênero e sexualidade que fizemos anteriormente, Lopes (2013) afirma que embora as chamadas teorias pós-críticas no campo curricular já circulem em língua portuguesa desde os anos 1990, apenas em meados dos anos 2000 elas se tornaram dominantes, fazendo parte das referências inclusive daquelas que não estão de acordo com os seus pressupostos, mas são levadas a debater teoricamente seus efeitos. No campo do currículo, a autora destaca que a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas. O “pós” não se refere a um avanço linear ou uma superação, mas a uma reconfiguração que pode ser correlacionada à própria desconstrução dos princípios que sustentam determinado movimento ou escola de pensamento.

Com isso concorda Silva (2010b) que, ao comparar os discursos ou teorias do currículo ao longo do tempo, afirma que as teorias pós-críticas ampliam e modificam o que as teorias críticas ensinaram, expandindo o mapa do poder para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, gênero e sexualidade, não se limitando a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Na nossa análise em que gênero e sexualidade assumem papel central, as teorias pós-críticas se fazem profícuas enquanto perspectiva que assumimos.

De acordo com Williams (2012) partir de uma dada estrutura, as obras pós-estruturalistas buscam desconstruí-la, transformá-la, mostrando suas exclusões, assim invalidam preposições sobre pureza, essências, valores e verdade. A verdade se torna uma questão de perspectiva e os limites são definidos como diferença, no sentido de algo que desafia a identificação e cujos efeitos podem ser rastreados. “O trabalho do limite é abrir o limite e mudar nosso senso de seu papel como verdade e valor estáveis” (WILLIAMS, 2012, p.16). O poder do limite é ser fonte de produção, transformações e novas diferenças, assim a ruptura é uma palavra positiva. Como também é positiva a subversão que resulta das oposições estabelecidas, não sendo o pós-estruturalismo contra ou a favor de algo, mas afirmando o poder produtivo e infinito dos limites.

Dessa forma, ainda segundo o autor, os pensadores pós-estruturalistas confiam nas ciências e podem modelar seus trabalhos em ciências empíricas, mas resistem à visão de que seja a ciência “o juiz final das verdades”. Assim, vemos este trabalho como o produto de um conhecimento situado, que deve mostrar algumas possibilidades, dar espaço a outras, descrevendo condições e aberturas, assim como os limites estabelecidos pelas relações de poder-saber, os discursos, as permissões e os vetos, contestar estes mesmos limites que foram possíveis identificar, buscando desnaturalizar verdades construídas, inclusive por nós mesmas, como parte do processo de reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Para Silva (1994), a educação é um campo privilegiado de confrontação para o pensamento pós-moderno e pós estruturalista, pois na educação e na teoria educacional o sujeito e a consciência são centrais e centrados, os aspectos regulativos e de governo são evidentes, os princípios humanistas da autonomia do sujeito e os essencialismos correspondentes são claramente cultivados, os binarismos como opressão/libertação circulam, a razão é soberana, o papel do intelectual é enfatizado e a mudança do outro e da sociedade é o alvo. Para o autor, a educação e a teoria educacional se movimentam nas utopias, universalismos, grandiloquências, narrativas mestras, vanguardismos que o pós-modernismo e o pós-estruturalismo questionam e que esta tese buscará estranhar.

Uma das características centrais do pós-estruturalismo, para Peters (2000) é a analítica do poder a partir do diagnóstico das estruturas de poder-saber e a das tecnologias de dominação. O poder, visto em Foucault como produtivo e não apenas repressivo, é utilizado nessa expressão: “saber-poder”, já que o saber, no sentido das práticas discursivas, é produzido por meio do exercício do poder a serviço do controle dos corpos. Um poder que está indissolivelmente associado ao saber que o oculta.

O poder está em toda a parte, se produz a cada instante e em toda relação entre um ponto e outro. Não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados, é o nome dado a uma situação estratégica complexa em uma determinada sociedade e tempo (FOUCAULT, 2018, p.101). Assim, não há motivos para procurar quem tem o poder e quem é privado de poder ou quem tem o direito de saber e aqueles que são forçados à ignorância, deve-se “buscar o esquema das modificações que as correlações de força implicam através de seu próprio jogo” (FOUCAULT, 2018, p.108).

Segundo Silva (1994), essa noção de poder impacta a teoria educacional, que se baseia frequentemente na noção de que o conhecimento e o saber constituem fontes de libertação, esclarecimento e autonomia, especialmente a teoria educacional crítica que busca a possibilidade de chegar a um saber não ideológico e não contaminado por objetivos de interesse do poder. A posição pós-estruturalista vai contestar essas visões, uma vez que reformula a oposição entre ciência e ideologia entre saber e ignorância, suspeitando de todo conhecimento em seu vínculo com o poder. Esse deslocamento do qual falamos, não mais permite identificar a fonte do poder, mas como elas se exercem, buscando não uma situação de não-poder, mas um estado permanente de luta contra as posições de relações de poder, incluindo aquelas nas quais como educadoras nós próprias estamos envolvidas.

Quando nesta tese pensamos as diretrizes curriculares na sua relação com os currículos das licenciaturas e desses currículos com o sujeito docente que é formado no que se refere à gênero e sexualidade, elas não se colocam como instrumento de poder que oprime, que impõe, que diz o que não deve ser feito e o que deve ser feito a partir de uma intenção de controle que parte dos que ditam as normas para com os que a elas apenas obedecem. As diretrizes produzem e são produzidas a partir das relações de poder dispersas, de desejos e necessidades de governo e autogoverno que se colocam aos sujeitos e que por eles são fabricadas, das verdades estabelecidas no campo do saber a que pertencem e dos discursos que a ele se vinculam. São os discursos que constituem as práticas, nos discursos que as correlações de força se colocam e a partir deles que podemos rastrear as redes de poder onde se tecem a construção das verdades. É também através das práticas discursivas que são constituídos continuamente os sujeitos.

Os discursos formam os objetos que falamos, uma prática discursiva é um conjunto de enunciados que moldam nossas maneiras de constituir o mundo. Os enunciados não são apenas atos de fala, eles se transmitem e se conservam, tem um valor, se repetem, se reproduzem e se transformam. Eles são um tipo de ato discursivo que constituem um campo de sentidos aceitos e sancionados dentro de uma rede discursiva (FOUCAULT, 2008a). A verdade é constituída

numa relação de poder e o poder se exerce em conexão com a verdade, assim os discursos funcionam como regimes de verdade que são aceitos.

Importante destacar que não existe discurso-mestre, neutro ou que represente uma síntese, não há discurso que expresse unidade ou universalidade epistemológica. A chamada virada linguística na filosofia e nas ciências sociais do século XX impede qualquer posição de neutralidade metalinguística ou privilégio epistemológico fundamental (PETERS, 2000). O discurso revela, nas interdições que o atingem, sua ligação com o desejo e com o poder, já que não é simplesmente o que manifesta ou oculta o desejo, é o discurso o próprio objeto do desejo. Ele não apenas traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo porque e pelo que se luta, o discurso é o poder do qual queremos nos apoderar (FOUCAULT, 2014). Por isso mesmo, nos diz Foucault que em todas as sociedades:

a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (2014 p. 08-09).

Todo sistema de educação, partindo ainda de Foucault (2014), se configura como uma das maneiras políticas de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que trazem consigo e que são próprios desse sistema. A educação dá acesso ao indivíduo a qualquer tipo de discurso, porém, no que permite e no que impede há as marcas das oposições e lutas sociais.

Gore (1994) vê que Foucault atenta para a necessidade de reconsiderar alguns pressupostos sobre a escolarização olhando atentamente para as práticas do poder nas instituições escolares. Nas suas análises do poder se preocupa com formas de governo, como a maneira pela qual a conduta dos indivíduos ou grupos passa a ser dirigida por meio de tecnologias normatizadoras do eu. A pedagogia, enquanto ciência, se baseia em técnicas particulares de governo cujo desenvolvimento produz e reproduz, em diferentes momentos, regras e práticas particulares. A pedagogia, como regime de verdade, tem enfatizado o auto disciplinamento pelo qual os estudantes devem conservar a si e aos outros sob controle. Pensando em nosso objeto de pesquisa, também como estudantes-futuras-docentes conservam e controlam a si mesmas dentro das normatizações de gênero e sexuais.

Ainda segundo Gore (1994), regimes de verdade não são necessariamente negativos, mas necessários. A razão central para utilizar regimes de verdade com a finalidade de analisar discursos educacionais, como tecnologias do eu, estimula-nos a ser mais humildes em nossas justificativas pedagógicas e reconhecer que existe um trabalho desconstrutivo a ser feito tanto

no interior do nosso domínio como fora dele, a partir da contestação das asserções de verdade e de inocência em todos os discursos educacionais

Abordando políticas públicas e currículos institucionalizados, é importante destacar que a noção de governo e governmentação que adotamos não deve se confundir com o conceito de Estado. A noção de governo reflete a diversidade de forças e de grupos que têm buscado, de maneiras heterogêneas, controlar a vida dos indivíduos e as condições dentro de territórios nacionais particulares, na busca de diversos objetivos. Nesse sentido, o Estado torna-se uma forma particular que o governo assumiu, e uma figura que não exaure o campo de cálculos e de intervenções que o constituem (MILLER e ROSE, 2012). Assim, os currículos oficiais e diretrizes são estratégias de governo e não do governo enquanto sinônimo de Estado.

Outro aspecto que gostaria de destacar é a dificuldade de não valorar as formas de governmentação dos sujeitos e da população e as estratégias que a governamentalidade assume enquanto boas ou ruins, certas ou erradas, muito porque fomos constituídas na promessa de autonomia, emancipação e de um poder localizado do qual poderíamos e deveríamos nos libertar. O que pretendemos fazer é destacar como as políticas, os currículos, as teorias, as estratégias mobilizam formas de conduzir as condutas, de normalizar, de produzir padrões, regras, verdades e sujeitos. Assim como, os espaços para escape, as brechas para mudança e as potencialidades para resistência.

Nesse momento do texto, já deve ter sido marcado o quanto as teorizações de Foucault são importantes na perspectiva que escolhemos para nos ajudar a produzir sentidos e multiplicar possibilidades. Assumir a concepção foucaultiana de discurso como uma prática que forma os objetos de que fala, diz Fischer (2002), traz consequências teóricas e práticas, associadas a uma concepção específica de sujeito como o lugar dos investimentos de poder-saber. As relações de poder e a produção de saberes produzem uma transformação técnica dos sujeitos, operando sobre seus corpos. Dizer que os discursos não se constroem continuamente, nem são progressivos e aperfeiçoados constantemente, mas que emergem também na medida em que rompem com uma determinada ordem de saberes significa que não haveria sujeito soberano, pleno de consciência.

Ao apresentar as possibilidades da obra de Foucault para a Educação, Veiga-Neto (2005) discute como o filósofo busca entender os processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos (assujeitados) a partir de processos de objetivação que se dão nas redes de poderes. Os indivíduos se transformam em sujeitos através de processos de objetivação no campo dos saberes; de objetivação nas práticas do poder que divide e classifica; e na subjetivação que trabalha e pensa sobre si mesmo. Assim, o sujeito é produto dos saberes, dos poderes e da ética,

assujeitando-se a alguém pelo controle e dependência e à sua identidade por uma consciência ou autoconhecimento.

Peters (2000) aponta para a filiação do pensamento pós-estruturalista com a crítica da verdade e pluralidade de interpretação de Nietzsche. O que há em comum entre esses pensadores, é o questionamento do sujeito moderno, autônomo, livre e autoconsciente fonte de todo conhecimento e ação moral e política. O sujeito é visto como corporificado e generificado, um ser temporal, maleável, flexível e submetido às táticas e estratégias de normalização e individualização. Assim, o pós-estruturalismo enfatiza a constituição discursiva do eu e a localização histórica e cultural do sujeito em detrimento de uma suposta autoconsciência.

Quando se diz que o sujeito é constituído, isso quer dizer que o sujeito é consequência de certos discursos regidos por regras, os quais governam a invocação inteligível da identidade. O sujeito não é determinado pelas regras pelas quais é gerado, pois a significação é um processo regulado de repetição que tanto se oculta quanto impõe suas regras, precisamente por meio da produção de efeitos substancializantes (BUTLER, 2018).

Quase todas as correntes pedagógicas compartilham do entendimento de um sujeito *a priori*, a ser desabrochado pela Educação. O exame de práticas pedagógicas partia da análise de como esse sujeito se moldava no interior dessas práticas. Porém, uma analítica do sujeito pedagógico examina as práticas discursivas e não discursivas que o constituem, que uma vez descritas e problematizadas poderão revelar como esse sujeito chegou a ser o que dizemos que ele é, e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele (VEIGA-NETO, 2005).

Interrogar como chegamos a ser o que somos pode permitir a contestação daquilo que nos tornamos. Ao refletir como se deve escrever a história desse regime contemporâneo do eu Rose (2001) sugere a abordagem da genealogia da subjetivação. A subjetivação seria a designação para os processos pelos quais somos fabricados como certo tipo de sujeito, seguindo os preceitos de Foucault, uma genealogia da subjetivação é uma genealogia daquilo que poderíamos chamar de nossa relação com nós mesmos.

Essa genealogia tenta descrever as formas pelas quais esse moderno regime do eu emerge não como o resultado de um processo gradual de esclarecimento, no qual os humanos, ajudados pelos esforços da ciência, acabam, finalmente, por reconhecer sua verdadeira natureza, mas a partir de uma série de práticas e processos contingentes e definitivamente menos refinados e menos dignos. Escrever uma tal genealogia significa buscar selecionar as formas pelas quais o eu que funciona como um ideal regulatório em tantos aspectos de nossas formas contemporâneas de vida (...) constitui uma espécie de “plano irreal de projeção”, montado, de uma forma um tanto contingente e randômica, no ponto de intersecção de uma gama de diferentes histórias, de diferentes formas de pensamento, de diferentes técnicas de regulação, de diferentes problemas de organização (ROSE, 2001, p. 35).

O autor faz ainda uma importante crítica a uma personalidade ou identidade, visto que para ele, “é característico de nosso presente regime do eu refletir e agir sobre todos os diversos domínios, práticas e agenciamentos em termos de uma personalidade ‘unificada’, de uma ‘identidade’ a ser revelada, descoberta ou ‘trabalhada’” (ROSE, 2001, p.51). Toda esta produção do eu em termos de identidade deve ser reconhecida como um regime de subjetivação atual.

Butler (2018) coloca que a identidade não é uma peça inerte da linguagem criadora de entidades em um dado tempo, o substantivo eu só aparece como tal por meio de uma prática significativa que busca ocultar seu próprio funcionamento e naturalizar seus efeitos. Compreender a identidade como uma prática significativa é compreender que os sujeitos culturalmente inteligíveis são efeitos de um discurso emaranhado de regras e que se insere nos atos cotidianos da vida linguística.

Na fabricação dos sujeitos, remeto novamente a Butler (2018) quando diz que toda significação (e posso inferir que toda subjetivação) ocorre na órbita da compulsão à repetição. Se as regras que governam a significação não só restringem, mas permitem a afirmação de campos alternativos de inteligibilidade cultural, então é somente no interior das práticas de significação repetitiva que se torna possível a subversão da identidade. A coexistência ou convergência de discursos produz a possibilidade de uma reconfiguração e um reposicionamento complexos, não por um sujeito pré-existente que mantenha a integridade anterior à sua entrada nesse campo cultural conflituoso. Há ferramentas diferentes em meio ao campo de discursos múltiplos.

Corroborar Rose (2001) quando coloca que não é preciso uma teoria para dar conta da resistência, da mesma forma que não precisamos de uma epistemologia para dar conta dos efeitos de verdade. Tomando por exemplo o gênero, um dos centros desta pesquisa, posso pensar com Butler que “a ordem de *ser* de um dado gênero produz fracassos necessários, uma variedade de configurações incoerentes que, em sua multiplicidade, excedem e desafiam a ordem pela qual foram geradas” (2018, p.250), em resposta a uma variedade de demandas diferentes e simultâneas.

Esse sujeito até aqui delineado pelas teorias pós que questionam o ser humano essencial e livre da modernidade, coloca em questão, como já apresentado, o conceito de identidade. Para Rose (2001), a política da identidade, mesmo quando não está associada a terríveis tentativas de limpeza da diferença, possuem fragmentações internas, pois os sujeitos a serem supostamente unificados recusam-se a reconhecer-se a partir da categoria no qual foram

encaixados. Nesse processo, temos que reconhecer que as identidades nacionais, raciais, sexuais, de gênero, de classe, têm sido historicamente criadas por aqueles que nos relegam a uma identidade a serviço da regulação, do policiamento, da reforma, do aperfeiçoamento, do desenvolvimento e mesmo da eliminação daqueles identificados de específica forma. Essas mesmas identidades têm sido utilizadas por aqueles assim identificados e redirecionadas contra os regimes que as criaram. Mesmo assim, declarar-se detentor de certa identidade não é uma representação exterior de um estado interior e espiritual, mas uma resposta à história de identificação e a suas ambíguas dádivas e duvidosos legados.

Dessa forma, nos alerta Rose (2001), as ideias de identidade baseiam tanto estratégias políticas motivadas pelos valores nobres do humanismo e de seu compromisso com a liberdade individual, quanto pelas que buscam dominar ou purificar uma sociedade. Por isto, se torna imprescindível neste momento contabilizar os custos e não apenas os lucros de nossos projetos de identidade. A partir das considerações, buscamos não defender nem assumir nesta tese currículos que se dirigem a ou produzem determinadas identidades, mas tentar fugir de essencialismos e permanências compreendendo o sujeito como constituído, provisório, inacabado e indefinido.

As identidades, aponta Hall (2008), são construídas dentro do discurso em locais históricos e institucionais específicos no interior de determinadas formações e práticas discursivas como produtos da marcação da diferença e da exclusão e não como o signo de uma unidade naturalmente constituída no sentido tradicional de mesmidade. Como discute o autor, as identidades não fixam o jogo da diferença, mas são constituídas por meio dela, sendo desestabilizadas pelo que deixam de fora, elas são pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós e que somos obrigadas a assumir e investir. Podemos pensar que a partir desses processos que incidem na identificação de sujeitos e grupos como tais, são possíveis as capturas e as exclusões que envolvem a formação de coletivos políticos, grupos identitários, movimentos sociais e de sujeitos sociais de discursos particulares em lugares para os quais foram convocados assumir. Também grupos aos quais podemos falar, nos dirigir e regular, por exemplo, por meio de currículos.

3.2 PARA ONDE DIRECIONAMOS O OLHAR: GÊNERO E SEXUALIDADE

Pode falar o que quiser na frente dela, ela não é uma menina, ela é um “brother”!

Neste tópico discorreremos sobre aspectos que tomamos como base para produzir nossos olhares sobre as relações de gênero enquanto pontos de interesse nos currículos para compreender como são por eles constituídas e como os constituem. Gênero e sexualidade, como dispositivos utilizados nas análises das relações sociais de poder tiveram impulso nas discussões, principalmente a partir dos movimentos feministas na década de 60 do século XX. Aponta Louro (1997), que foi no desdobramento da denominada segunda onda que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. Ainda que gênero, enquanto categoria analítica, passe a ser utilizado no contexto de vários paradigmas teóricos, parte significativa das formulações produzidas pelas feministas atuais estabelece articulações com algumas teorizações pós-estruturalistas.

Importante destacar que, como aponta Matos (2008), gênero não se coloca apenas como conceito, ferramenta ou construto analítico, mas os estudos de gênero se configuraram como campo nas ciências humanas e sociais e até um novo campo epistêmico das ciências. Meyer (2004) indica como nas quatro décadas finais do século passado estudiosas feministas levaram para a academia abordagens e objetos até então concebidos como menores e não autorizados pelo paradigma científico vigente. Os quais vêm sendo introduzidos, também, em agendas curriculares e de pesquisa de inúmeros campos disciplinares e profissionais de diferentes níveis de ensino e instituições.

Inicialmente o conceito de gênero foi desenvolvido para diferenciar sexo biológico e identificação, visava discutir o lugar social ocupado pelas mulheres como algo não natural e não ligado a uma hipotética determinação biológica, fisiológica ou morfológica, mas construído culturalmente e, portanto, questionável. O uso dos conceitos, segundo Louro (1997), foi iniciado com as feministas anglo-saxãs servindo como uma ferramenta analítica e, ao mesmo tempo, uma ferramenta política. A partir das provocações de autoras como Joan Scott, que influenciada também por conceitos pós-estruturalistas de Michel Foucault e Jacques Derrida, faz uma análise do gênero para a rejeição de um determinismo biológico na diferença sexual para, através da linguagem, admitir o caráter social das distinções baseadas no sexo (SCOTT, 1995), essa perspectiva busca desconstruir o pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros que fixa a oposição binária do masculino-feminino e a lógica de dominação-submissão.

Assim, gênero pode ser entendido como “os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado” (BUTLER, 2018, p. 26), uma vez que a distinção sexo/gênero é derivada da descontinuidade entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos, o gênero seria, de acordo com a teórica, a inscrição cultural de significado num sexo que foi supostamente e previamente dado. No entanto, para além do conceito inicial dado nos anos 60, o gênero não

está para a cultura como o sexo para a natureza, em que gênero se coloca como meio discursivo/cultural pelo qual “um sexo natural” é produzido e estabelecido como uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. Pois, concordando com a visão de Butler (2018), esta produção do sexo como pré-discursivo deve ser compreendida como efeito da construção cultural que designamos por gênero.

A equivocada assunção de neutralidade do sexo é uma das maneiras pelas quais a estrutura binária do sexo é eficazmente assegurada socialmente, contudo, “não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do seu gênero”, é o corpo “em si mesmo uma construção, assim como o é a miríade de ‘corpos’ que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero” (BUTLER, 2018, p. 30). Entendemos gênero como uma forma de poder social que produz o campo inteligível de sujeitos, e um aparato pelo qual o binarismo de gênero é instituído, além de ser norma reguladora é também uma das regulações produzidas a serviço de outras formas de regulações (BUTLER, 2014).

Os estudos que se ancoram nos pressupostos do feminismo pós-estruturalista, dos quais buscamos nos aproximar, se afastam de perspectivas que tratam o corpo como uma entidade biológica universal para teorizá-lo como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder (MEYER, 2004). Acrescenta ainda Butler (2018) que as teorias baseadas em um sujeito estável do feminismo como uma categoria uma de mulheres, que iniciaram e popularizaram os debates de gênero, foram reelaborados para incluir os atributos de cor, sexualidade, etnia, classe e saúde corporal concluindo invariavelmente sua lista de atributos com reticências que representam essa infundável adição. Por meio dessa trajetória horizontal de adjetivos, essas posições se esforçaram por abranger um sujeito situado, mas não podem ser completas e, portanto, acabam sendo excludentes, apontando a necessidade de empreender uma crítica que liberte a teoria feminista da necessidade de uma base única e permanente.

A partir da discussão da inexistência de uma essência e identidade estável que já foi brevemente discutida, podemos chegar ao entendimento de que não há um eu que preexista à significação, pois “as condições que possibilitam a afirmação do ‘eu’ são providas pela estrutura de significação, pelas normas que regulam a invocação legítima ou ilegítima desse pronome, pelas práticas que estabelecem os termos de inteligibilidade pelos quais ele pode circular” (BUTLER, 2018, p.247). O gênero seria, portanto, “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2018, p.69)

Nesse sentido, a autora mostra o gênero como performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância. É a repetição parodística do gênero que denuncia a ilusão da identidade de gênero como uma profundidade intratável e uma substância interna. Assim, o gênero é sempre um feito, ainda que o autor da obra não seja um sujeito preexistente, ele é o efeito de uma performatividade sutil e politicamente imposta, é um “ato” que está aberto a cisões, sujeito a paródias de si mesmo, a autocríticas e a exibições hiperbólicas do natural que revelam seu status fundamentalmente fantasístico. Repensar as categorias do gênero fora da metafísica da substância seria assumir que não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero, mas que essa identidade é performativamente constituída, pelos próprios resultados dessas expressões.

Essa performatividade me faz retomar a frase com que iniciei esta subseção. Para ser menina, para se encaixar no binário de menina e menino, masculino e feminino é preciso reiterar constantemente essa falsa identidade substanciada. Caso, não consiga cumprir os requisitos estabelecidos repetidamente, o indivíduo é empurrado desse centro para as margens, fronteiras mais próximas como a menina-macho, menina-estranha, menina-brother até limites mais à margem que tornam os corpos abjetos, impossíveis de serem compreensíveis, inteligíveis.

Esse sujeito universal que rege os processos educativos e a quem os currículos heteronormativos e generificados se dirigem, põe funcionamento as formas de expulsão, marginalização, precarização dos sujeitos desviantes, de lógicas diferentes, de saberes na fronteira, de corpos ditos anormais, de vivências impensáveis. Esse processo está descrito e discutido em vários dos trabalhos que analisamos no levantamento feito das pesquisas em gênero, sexualidade e currículo no Brasil em consonância com autoras e teorias. Paraíso (2016) mostra que os currículos além de ensinar sobre gênero, também operam com pensamentos e raciocínios generificados que atribuem capacidades distintas a meninos e meninas, a homens e mulheres e cobram certas condutas referentes a seu sexo, as confinando a uma compreensão de si mesmo como faltosas, problemáticas e fora da regra.

Meyer (2004) destaca que as análises empreendidas, a partir do entendimento de gênero que assumimos, devem considerar, ou tomar como referência, as relações de poder entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como “sujeitos de gênero”, o que implicaria analisar os processos, as estratégias, os saberes e as práticas sociais e culturais que educam indivíduos de determinados tipos. Essa abordagem também deve considerar que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de gênero, ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua

produção, manutenção ou ressignificação. Assim, quando nos dispomos a discutir a produção de diferenças e de desigualdades de gênero, também deveríamos estar fazendo uma analítica de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes.

A produção do que é um sujeito padrão e universal parte do pressuposto de que o sexo biológico determina o gênero que assumimos, mas também que este gênero tem como consequência nossa sexualidade que “naturalmente” desejaria o sexo/gênero oposto. Desta forma, a heterossexualidade para os dois gêneros assumidos no binarismo seria também compulsória.

Tal como gênero, a sexualidade é composta e definida pelas relações sociais e moldadas pelas redes de poder que existem na sociedade. Louro (2000) afirma que, apesar de muitos considerarem que é algo inerente ao ser humano e que todos possuem naturalmente, é também através de processos culturais que definimos o que é ou não natural, produzimos e transformamos a natureza e a biologia tornando-as históricas. Para Louro (2000), tal concepção usualmente se ancora no corpo como ditador de quem somos e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. Porém, os corpos são significados pela cultura e por ela são continuamente alterados, não havendo “evidências” naturais nos corpos que definam o sujeito.

Se a heterossexualidade é “normal”, isso traz como consequência que as outras formas de viver a sexualidade são, portanto, anormais. Butler (2018, p.43) chama de “‘gêneros inteligíveis’ aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”. A autora discute como os espectros de descontinuidade são constantemente proibidos e produzidos pelas leis por não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural, já que as leis são regidas pela aparente casualidade “entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a ‘expressão’ ou ‘efeito’ de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual” (BUTLER, 2018, p.44). Assim, relaciona a autora, a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada que exige e regula o gênero como uma relação binária em que a diferenciação se dá por meio das práticas do desejo heterossexual.

Em *História da Sexualidade I*, Foucault (2018) discute como, sobretudo em sua construção no século XX, há a busca de reduzir o sexo à sua função reprodutiva, heterossexual, adulta e legítimo apenas nas relações matrimoniais. Não há, porém, uma estratégia única, global e válida para todas as sociedades e que inclua todas as manifestações do sexo (FOUCAULT, 2018). Adverte ainda o autor, que não se deve descrever a sexualidade como rebeldia, algo naturalmente estranho e necessariamente indócil a um poder que fracassa na busca por examiná-

la e dominá-la inteiramente. Nas relações de poder, sexualidade é um dos elementos mais dotados de instrumentalidade, utilizável no maior número de manobras, podendo servir de ponto de apoio e articulação às mais variadas estratégias.

De acordo com a análise de Weeks (2000), na medida em que a sociedade se torna mais preocupada com as vidas privadas aumenta conseqüentemente a preocupação com o disciplinamento dos corpos e com as vidas sexuais dos indivíduos. Nos últimos duzentos anos, as diferenças e os desvios se tornaram preocupações centrais. Nos recorrentes debates sobre a moralidade e o comportamento sexual está uma série de preocupações diferentes, mas relacionadas a: relações entre homens e mulheres; desvio sexual; famílias; relações entre adultos e crianças; questão da diferença, seja de classe, gênero ou raça. Cada uma destas, apesar de terem histórias próprias orbitam em redor do sexo, assim os debates sobre a sexualidade são debates sobre a natureza da sociedade.

Falar do sexo das crianças, fazer com que os educadores, os médicos, os administradores e os pais, enquanto interlocutores qualificados, falem sobre ele ou que falem de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, colocam-nas numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos, conhecimentos codificados pela instituição pedagógica, ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa. Isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (FOUCAULT, 2018).

Weeks (2000) aponta ainda que a divisão entre as pessoas como heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, embora pareça naturalizada no senso comum de nosso tempo, não acontece tanto em outras culturas como não ocorria nas culturas ocidentais, até mais ou menos recentemente. Pois, só a partir do século XIX nas sociedades industrializadas ocidentais, é que se desenvolveu uma categoria homossexual distintiva e uma identidade a ela associada.

O sexualmente fatal e o real sobre o sexo são construções fantasísticas, baseadas em ilusões de substância, das quais os corpos são obrigados a se aproximar, sem nunca realmente poder fazê-lo. Já que a sexualidade é construída culturalmente no interior das relações de poder existentes, a defesa de uma sexualidade normativa que esteja pré ou além do poder adia as possibilidades subversivas da sexualidade nos próprios termos do poder (BUTLER, 2018). Operar no interior do poder possibilitaria uma repetição da lei que representasse não sua consolidação, mas seu deslocamento. Assim também “a perda das normas do gênero teria o efeito de fazer proliferarem as configurações de gênero, desestabilizar as identidades substantivas e despojar as narrativas naturalizantes da heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2018, p.252).

Podemos nos perguntar o motivo da sexualidade estar no centro destas preocupações, Foucault (2018) nos mostra como as relações de poder incidem finalmente sobre os corpos, através da disciplina na vida dos indivíduos e da regulamentação na vida coletiva. A sexualidade depende de um controle disciplinar e por seus processos procriadores (biológicos) está na encruzilhada entre este controle e o poder que criou um novo corpo coletivo (a população) chamado de biopoder. O biopoder seria “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder” (FOUCAULT, 2008b, p.3).

Remetendo ao que falamos sobre a inclusão da educação sexual na escola mais fortemente a partir do fim da década de 90 no Brasil, justificada por comportamentos sexuais “perigosos” entre estudantes, como gravidez precoce e contaminação por Infecções Sexualmente Transmissíveis, podemos ter um indício desse poder dirigido à população enquanto corpo coletivo que precisa ser educado por meio da biopolítica. Esse deslocamento oficial do falar de sexo e de sexualidade da família para a escola destaca a dimensão educacional do governo biopolítico que se efetiva por meio de ações institucionalizadas de cunho pedagógico.

O processo de escolarização mobiliza técnicas disciplinares de vigilância e correção, mas também tecnologias de controle, de segurança que tem como alvo o corpo e a população em que a sexualidade, assim como o gênero, são campos privilegiados. A escola e suas técnicas disciplinares são alvo de outras abordagens que se dirigem ao cálculo, à previsão, à regulação, às operações de normalização, ao controle da população escolar enquanto corpo coletivo, potencializando e fazendo funcionar a disciplina. Foucault (2008b) define os mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança como não excludentes, mas ativados e fecundados em mecanismos de outra ordem. Para garantir a segurança é preciso lançar mão de uma série de técnicas de vigilância sobre os mecanismos de segurança para fazê-los funcionar. Portanto, não há uma sucessão de elementos que fazem com que seus predecessores desapareçam, são as próprias técnicas que se aperfeiçoam ou se complicam onde algum mecanismo pode ser dominante.

Lopes (2009) destaca como a norma é o que se estabelece primeiro a partir da qual demarcam-se o normal e o anormal, mecanismo próprio das sociedades mais disciplinares. Na atualização para sociedade da seguridade é possível ter a identificação do normal e do anormal, bem como das diferentes curvas de normalidade. A normalização, mais típica de uma sociedade

de seguridade, vai consistir em fazer as diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras, o que implica tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam, assim são minimizadas certas marcas, traços e impedimentos de distintas ordens.

Nesse sentido, criam-se estratégias que visam à normalização das irregularidades presentes na população, como as diretrizes educacionais que analisamos e que se dirigem ao respeito e inclusão. Poderíamos acrescentar a essa inclusão a necessidade de que todos participem e consumam, dentro da racionalidade neoliberal, pois os excluídos não podem ser medidos, capturados, não entram no cálculo que movimenta as necessidades do mercado. Enquanto consumidores, um aspecto necessário ao sujeito neoliberal, a diferença se torna aliada sob alguns aspectos, caso esteja normalizada dentro do aceitável. Podem ser citadas, entre tantas outras, as políticas de assistencialismo que Lopes (2009) define como formas de incitar as pessoas a se beneficiarem das ações do Estado e do mercado para desejarem permanecer nesse jogo, como a produção de um mercado direcionado aos homens gays, já que “eles movimentam estimados US\$ 3 trilhões por ano ao redor do mundo. Gostam de viajar, adoram uma festa, não abrem mão de comer bem e de se vestir melhor ainda, e têm dinheiro para isso”, destacando que “o público homossexual gasta 30% a mais do que os heterossexuais e o seu poder de consumo, o chamado *Pink Money* é resultado de um ciclo de vida diferente”⁴.

Diante da defesa de trazer para os currículos discussões de gênero e sexualidade, a partir das diversidades, enquanto conteúdos inerentes à formação e ampliar a discussão para formas de viver para além dos padrões que a norma impõe (ainda que essa “inclusão” pudesse permitir formas de normalizar mesmo os corpos desviantes ou reforçar a normalidade diante do anormal) se iniciou no Brasil e em diversos outros países, mais fortemente a partir de 2012, movimentos em favor da família natural e contra qualquer proposta que considere a adoção da perspectiva de gênero nas instituições (principalmente a escola), na política e na vida cotidiana. A partir da crítica ao que chamam teoria/ideologia de gênero esses movimentos promoveram um pânico moral por defenderem a ideia de que essa suposta ideologia fere a dignidade do matrimônio, o respeito ao direito à vida e a constituição da família (JUNQUEIRA, 2017).

Paraíso (2019) discute como grupos que chama de reacionários nas suas oposições e reações às conquistas têm substituído o conhecimento científico por opiniões e pelo culto ao achismo. Assim, teóricos pós-críticos ou pós-estruturalistas que criticam a arrogância do

⁴ “O poder do pink Money” notícia disponível em : <https://www.istoedinheiro.com.br/noticias/investidores/20130531/poder-pink-money/3262> Acessado em: 25 de maio de 2020

conhecimento científico, suas relações de poder, suas exclusões, seus moralismos ficam obrigados a defender sua importância e necessidade. Esses grupos para minar lutas, confundir e paralisar conquistas focam a desqualificação do conhecimento para fazer seus ataques, colocando sob suspeita e atacando-o. Porém, ao falar sobre gênero a estratégia difere, pois argumentam que gênero não é conhecimento, mas uma ideologia. Nessa luta discursiva para desqualificar as teorias de gênero, o conhecimento (verdade) é o oposto de ideologia (falsa), em que o gênero não é colocado enquanto conhecimento científico e, por isso, precisa ser eliminado dos currículos e políticas.

A proposição da existência de uma “teoria/ideologia de gênero” não corresponde ou resulta do campo dos Estudos de Gênero ou dos movimentos feministas e LGBTQIA+. De acordo com Junqueira (2017), é uma invenção católica que surgiu no Pontifício Conselho para a Família e de conferências episcopais, entre a década de 1990 e no início dos 2000. O uso do termo “viralizou” nos anos seguintes dentro das manifestações conservadoras, potencializadas no Brasil pelas igrejas e parlamentares evangélicos, contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas que pudessem promover os direitos sexuais, enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações, acusando-as de naturalizarem comportamentos que deveriam ser condenáveis.

Os apelos conservadores buscam formas novas, sedutoras e eficientes de interpelar os sujeitos e engajá-los na recuperação de valores e de práticas tradicionais. Esses discursos não são absolutos e únicos, outros discursos emergem e buscam se impor (LOURO, 2000). Assim, tivemos diversos movimentos, organizações e grupos no Brasil que incluíram em suas pautas questões sobre os perigos da “ideologia de gênero” ou da “doutrinação na escola” por parte de docentes que desejariam transformar meninos em meninas, incentivar a homossexualidade e o sexo entre crianças, normalizar comportamentos que deveriam ser considerados imorais.

Um desses movimentos é o Escola sem Partido que, como aponta Cavalcante (2017), não é apartidário, mas um movimento de direita, mais próximo inclusive da extrema direita, conservador, com viés fascista e totalmente voltado para o mercado. Gallo (2009) discute como o fenômeno do fascismo pode alojar-se no interior do Estado sem tornar-se estatal justificando essa política do Estado pela política cotidiana, pois a força do fascismo está em lidar com os desejos mais inconfessáveis de cada indivíduo. Na análise do autor, a partir dos trabalhos de Foucault, Deleuze e Guatari, são os fascismos moleculares que puderam, em alguns momentos históricos, fazer emergir um fascismo molar, um Estado fascista.

Diante de sujeitos com os quais não conseguimos conviver e que não assimilamos a existência, há a busca de negar, de silenciar, de proteger o mundo de si mesmo ou do que não

se admite do mundo. Gallo (2009) discute ainda como em nome do amor investimos em proteger as crianças de nós mesmos, já que o “aquilo que tememos no outro é o outro de nós mesmos” (p.22). O fascismo lida com os mecanismos de desejo e incute o medo em relação ao outro, ao estranho, o que se coloca nos fundamentalismos, como os religiosos e pedagógicos, como formas potentes de microfascismos, ou seja, os fascismos do cotidiano cristalizados nas relações.

Munidos das tentativas de proteção e do medo, os grupos e parlamentares conservadores no Brasil têm influenciado as políticas públicas, esvaziando os documentos oficiais para a Educação de discussões sobre gênero e sexualidade como o PNE e a BNCC, barrando o projeto “escola sem homofobia”, que visava a formação de docentes com o objetivo de combater o preconceito e a LBGTfobia e intimidando educadoras em suas tentativas de debate nas escolas. A DCN para Formação de Professores de 2015, ainda poderia representar um farol para essas questões, mesmo enfatizando basicamente o respeito às diversidades.

A diferença, mesmo ainda a diversidade, e as discussões sobre gênero e sexualidade estão no centro desse campo de contestação no contexto atual em que os debates cada vez mais intensos entre grupos conservadores e movimentos sociais que representam minorias sociais e políticas se acirram, com a predominância de vitórias, concretizada em ações e políticas públicas, vinculadas ao primeiro grupo que tem como representante o presidente da república. Esse movimento de disputa e de retirada de direitos que já havia se iniciado, mesmo no momento da produção das DCN de 2015, agora encontra terreno mais fértil, que propiciou a revogação deste documento substituindo-o por outro em que a diversidade (diferença, gênero e sexualidade são termos que não aparecem) não é parte do processo formativo, como discutiremos mais adiante.

Recentemente, em abril de 2020, por decisão unânime os onze ministros e ministras do Supremo Tribunal Federal (STF) julgaram inconstitucional a Lei 1.516/2015 do município de Novo Gama-GO, que buscava a proibição de veiculação de materiais e informações nas escolas municipais que contenham aquilo que se convencionou falaciosamente chamar de “ideologia de gênero”⁵, o que será referência para futuras tentativas de proibição em planos estaduais e municipais. Isso ocorreu não sem reação de organizações conservadoras como o Escola sem partido: “Ao declarar a inconstitucionalidade de leis que proíbem ideologia de gênero no ensino fundamental, STF pode acabar levando pais a fazer justiça c/as próprias mãos p/defender a

⁵ STF, por decisão unânime, enterra “ideologia de gênero” reportagem disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniaio/forum/stf-por-decisao-unanime-enterra-ideologia-de-genero/> Acessado em: 23 de maio de 2020

integridade psíquica e moral dos seus filhos e o direito sagrado de educá-los. Professores que se cuidem”⁶.

Importante destacar que, apesar da aparente semelhança trazidas nos documentos, diversidade e diferença não partem do mesmo centro e dos mesmos pressupostos, como nos dizem as teorias pós-críticas e a chamada filosofia da diferença. A diversidade parte de identidades, mesmo que sejam inúmeras e não fixas, enquanto a diferença afirma a multiplicidade para tirar o foco da identidade. Paraíso (2010) afirma que o campo do currículo, ainda é predominantemente visto como espaço de produção identitária. Segundo ela, o tema ganhou destaque nas produções sobre currículo no país a partir dos anos 90. Posteriormente, com as contribuições dos Estudos Culturais, Feministas e Pós-coloniais, a identidade ganhou qualidades multifacetadas, fragmentadas, diversificadas, híbridas e pós-modernas para atender sua dispersão. Porém, mesmo quando pensada em sua relação com a diferença é a identidade que está em foco.

A partir do que manifestam Corazza e Tadeu (2003), devemos afirmar a superioridade da diferença sobre a identidade, privilegiar a multiplicidade ao invés da diversidade, nos negar a reduzir a diferença à negação e à contradição nesse movimento relacional para “defender os direitos da variação, da singularidade e da multiplicidade, diante das reivindicações da semelhança, da equivalência, da analogia e da unicidade” (p.16). A diversidade é estática, limita-se ao existente enquanto um dado da natureza ou da cultura que reafirma o idêntico. Já a multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva, como uma máquina de produzir diferenças irreduzíveis à identidade, que se recusam a se fundirem com o idêntico. “Vivemos no tempo da diferença.” (PARAÍSO, 2015, p. 50).

As disputas continuam e os discursos que se ligam a elas seguem funcionando e produzindo posições de gênero e sexuais nos currículos. Não existe um movimento unificado e unidirecional quando dessas disputas no campo do gênero e sexualidade, continuamos resistindo, mesmo diante de hegemonias e normatizações. É nesse campo de disputas que se produzem os currículos que analisamos nesta tese.

3.3 SOBRE O TERRENO QUE EXPLORAMOS: CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

Em meio às normas desse campo de inteligibilidade cultural são produzidos os currículos. Portanto, as diretrizes curriculares, os planos de educação, as mídias, os materiais didáticos, a

⁶ Postagem no Twitter oficial do movimento escola sem partido. Disponível em: <https://twitter.com/escolasempartido/status/1254168786699255812> Acessado em: 23 de maio de 2020

formação docente, os tempos, os espaços, os conteúdos, as relações entre ensino superior e educação básica, entre docentes e discentes se dão diante dessas normas.

Lopes e Macedo (2007) apontam que as discussões curriculares, no âmbito do campo científico, integram um campo intelectual que é constituído de diferentes atores sociais que legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Essas concepções são construídas através dos discursos científicos e pedagógicos que são recontextualizados nos diversos espaços da escolarização.

Ao assumirmos a perspectiva pós-crítica, inclusive no entendimento do currículo, como um dos campos de estudo que introduziu os pressupostos pós-críticos e pós-estruturalistas na pesquisa e nas teorizações da educação brasileira, não quer dizer que fazemos uma ruptura, um abandono e um esquecimento ou apagamento do que já foi produzido sobre currículo até então. Buscamos produzir, porém, a partir de outras questões e do que nos permite abordá-las. Ao longo do trabalho, já foram dadas as pistas, algumas quando discutimos o levantamento das produções, outras ao apresentar os pressupostos teóricos nos itens anteriores e em tantos outros locais, no que diferem os discursos curriculares pós-críticos, dos críticos e tradicionais.

De acordo com Silva (2010b), um currículo é o que dele se faz. Mostrar o que seria o currículo depende de como é definido pelos diferentes autores e teorias. Essa definição revela, não o que é, mas o que uma determinada teoria pensa que o currículo é. As teorias do currículo tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados justificam o porquê destes e não outros terem sido considerados. Cada tipo de conhecimento selecionado revela que “modelo” de ser humano corresponde ao tipo de currículo que o selecionou. Assim, o que constitui um currículo está envolvido no nosso modo de ser sujeito, na nossa subjetividade.

Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam. Neste sentido, as teorias críticas do currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber currículo (SILVA, 2010b, p.17).

Ainda partindo do autor, não se deve negar o legado das teorias críticas em enfatizar algumas formas de poder, como os processos de dominação de classes baseados na exploração econômica, que as pós-críticas ampliam para outras relações centradas na raça, etnia, gênero e sexualidade. Sendo pós, não como simples superação, mas questionamento, a teoria pós-crítica combina preceitos para compreender os processos pelos quais, através de relações de poder,

nos tornamos o que somos. Não se pode negar, porém, que tornaram problemáticas algumas das análises das teorias críticas como as pretensões totalizantes, o sujeito autônomo moderno e o conceito de ideologia, por exemplo.

Corazza (2001b), a partir das teorias pós-críticas, apresenta currículo como um discurso que fornece uma das tantas alternativas de formular, interpretar e dar sentidos ao mundo. Seus enunciados revelam o que seria escola, aluna, professora, pedagogia, e inclusive currículo. As palavras que utiliza para nomear fatos, coisas, realidade, sujeitos são produtos de seu sistema de significação ou de significações no campo de disputas com outros sistemas. O currículo “como linguagem, é uma prática social discursiva e não-discursiva que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (p.10).

A constituição do campo discursivo de um currículo, conclui ainda a autora, é um ato que cria um domínio específico de objetivação no qual são protocolados e sancionados modos de representação, de conteúdos e de relações, enquanto outros são excluídos e nem formulados. O que um pesquisador precisa perguntar é: que sujeito é esse? Outra pergunta central nessa perspectiva é como se estabelecem as relações entre o poder e saber do currículo que formam os sujeitos? Já discutimos anteriormente a partir de Foucault alguns fundamentos para as análises destas relações de poder através do discurso.

É no discurso que vêm a se articular poder e saber. E, por essa mesma razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja formação táctica não é uniforme nem estável. Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido excluído, ou entre o discurso dominante e dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. (FOUCAULT, 2018 p. 109-110)

Na maioria dos estudos no campo da Educação feitos no Brasil, afirma Veiga-Neto (2005), o campo pedagógico é dividido entre discursos de dois polos: os discursos admitidos e os discursos excluídos; ou os discursos dominantes e os discursos dominados; ou ainda, os discursos do poder e os discursos da resistência. Estes discursos opostos propõem uma abordagem dialética que não faz sentido na perspectiva foucaultiana, para a qual a pergunta deve se dar em torno dos processos que estabelecem uma verdade.

A pesquisa pós-crítica rejeita a lógica totalizadora de verdade do currículo para investigar como e em que condições esta verdade chegou a ser legitimada, quais as condições que possibilitaram a construção de tal verdade e que efeitos de verdade sobre os sujeitos que cria e assujeita. Analisa os enunciados dos discursos curriculares colocando-os pelo avesso e destaca deles outras redes de significação (CORAZZA, 2001b).

O poder se estabelece em coisas ditas e ocultas, em anunciações exigidas e proibidas, com variantes e efeitos diferentes a depender também de quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra, com o que comporta de deslocamentos e de reutilizações de um mesmo discurso para objetivos opostos (FOUCAULT, 2018). Assim, nos currículos analisados temos que atentar para os locais de produção, as formas como são legitimados, os desejos de governo, as intenções de produção de sujeitos, as necessidades que justificam sua fabricação, os discursos mobilizados, para buscar compreender como gênero e sexualidade se colocam nesses documentos curriculares.

A partir do pensamento foucaultiano em práticas de investigação de currículos, Cunha (2011) aponta as possibilidades de compreender que o poder deixa marcas do seu exercício nas mais diferentes instâncias e práticas sociais criando as condições pelas quais posições de sujeito são disponibilizadas. Para ver o poder em ação no currículo, diz o autor, podemos tomar o discurso enquanto prática articuladora de elementos - que se constituem em táticas, estratégias, técnicas, mecanismos e tecnologias em ação nos fragmentos discursivos - por meio dos quais efeitos de poder são traduzidos em fabricações de sujeitos. Assim, olhamos para os currículos das licenciaturas para buscar as relações de força que emergem dos discursos que estão em disputa quando da reformulação curricular.

Os discursos como os silêncios compõem um jogo complexo e instável em que “o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, 2018, p.110). Dessa forma, o silêncio mantém o poder e suas interdições, mas, também dá margem a formas de tolerância.

Para Rose (2001), são importantes as divisões e as relações estabelecidas entre modalidades para o governo da conduta às quais se concede o status de políticas ou não-políticas, a depender das formas de autoridade e aparatos utilizados. Esse governo das condutas é concebido, se utilizando de Foucault, como os programas e estratégias por parte de autoridades de diferentes tipos que se referem a conduta da conduta, que gerenciam as questões de cada um e de todos para o alcance de certos objetivos desejáveis (subjetividades desejadas). Os regimes de subjetivação são diversos e as formas de governar os outros estão vinculadas não apenas à subjetivação do governado, mas também à subjetivação daqueles que governam a conduta.

Entendemos como Corazza (2001b) que ao conceber o currículo como modo de subjetivação, a análise de seus elementos se vincula às relações de saber e de poder que

atravessam os corpos e se fixam nas consciências. Para investigar o currículo como prática subjetivadora, estudamos a dimensão da subjetividade, as práticas de subjetivação a partir das técnicas de produção de objetos e de direção dos humanos através do governo.

Compreender os anseios desses currículos que analisamos nos ajuda a identificar as subjetivações de docente e discente pretendidas no processo de sua produção. Diz-nos Popkewitz (1994) que a historicização dos meios pelos quais os objetos escolares têm sido construídos traz importantes consequências para as discussões contemporâneas da reforma escolar, já que os padrões discursivos da escolarização corporificam sistemas de regulação e poder, através de regras de expressão e diferenciação que não podem ser pressupostas, precisam ser historicizadas.

Os currículos de formação docente, neste contexto tem destaque, pois formam para a profissão legitimada socialmente e institucionalmente como especializada nas atividades pedagógicas, para a obtenção dos objetivos de aprendizagem que as diretrizes indicam e na produção de sujeitos sociais desejados. Isto também incide sobre a docência formadora das instituições de ensino superior que devem (re)produzir esse modelo de docente. Esse papel é destacado inclusive nas conclusões das pesquisas em gênero e sexualidade que levantamos, pois mesmo quando não se dirigiam à formação docente, geralmente descrita como ineficiente e normalizadora, apontavam o papel docente e seu pouco preparo para combater as violências de gênero e sexual, discutir os conteúdos de gênero e sexualidade ou compreender e se desfazer das práticas normalizadoras, a depender da perspectiva teórica adotada em cada trabalho de pesquisa.

Assim, a formação para a docência é sempre um dos aspectos importantes de qualquer conjunto de política educacional, guiadas pelos modelos de sujeito-docente que se deseja formar para atuar sobre os sujeitos-discentes que vão estar nas escolas-idealizadas. A etapa da formação inicial é a habilitação para o exercício profissional, assim é das etapas e possibilidades de formação a que deve mobilizar mais necessidade de controle e de consonância com o que é pretendido para a educação básica, enquanto a formação continuada pode assumir um lugar de atualização ou complemento a partir de novas demandas.

A formação de docentes é parte das necessidades do projeto moderno de educação que Dussel (2000) descreve a partir da emergência da escola moderna como espaço diferenciado de transmissão de cultura. Caracterizada inicialmente como um conjunto de regulamentos e manuais para o ensino com conselhos e regras para uniformizar a docência e preparar educadoras. No final do século XIX na França, a Escola Normal se tornou símbolo do progresso e da “ilustração” das pessoas, formando docentes enquanto funcionárias do Estado. Outro

caminho diferente ocorreu nos Estados Unidos, onde a ideia que prevaleceu no início do século XX foi a profissionalização do corpo docente, com as primeiras experiências de treinamento no nível universitário, apoiado por conhecimento científico comprovado e técnicas de ensino. A formação de docentes para o nível secundário na América Latina surgiu como um espaço educacional diferenciado apenas no início do século XX, em geral, pode-se dizer que na maioria dos países se aproximou do modelo do funcionalismo que da profissionalização, pelo menos até a década de 80 do século passado, quando o modelo passa a se inverter.

No Brasil também, de acordo com Garcia (2015), desde o final do século XIX e início do século XX, a pedagogia, as ciências da educação e as reformas no campo do currículo têm discutido e feito propostas de reformas que envolvem a profissão e profissionalização docente. Essas reformas educacionais e as políticas estabelecem condições e possibilidades para a emergência de certas formas de sensibilidade, estilos cognitivos e modos de agir na condução da carreira profissional docente.

Outro aspecto que queremos destacar brevemente, assumindo que os currículos são baseados em referenciais masculinos, brancos e eurocêntricos como aspectos do universal, é a recorrência na historiografia brasileira da profissão docente como uma profissão feminina, principalmente até o fim do século XX. Não porque assumimos essencialismos do ser mulher ou ser feminina que embasam os papéis de gênero, mas porque esse aspecto influencia as características do ser-professora constituídas enquanto necessárias à docência, principalmente a depender do nível de ensino a que se dirigem. Quanto mais inicial o nível do ensino, mais há predomínio das professoras mulheres (educação infantil e fundamental). Assim também, como apontam Ataíde e Nunes (2016), as médias salariais e o prestígio social associados a esses níveis de ensino revelam as desigualdades sociais entre professoras e professores, já que nos níveis mais básicos os salários são menores e nos níveis mais altos, como o ensino médio e superior com a maior presença dos homens o salário é melhor.

Segundo dados trazidos pelas autoras acima citadas, no Brasil do século XIX a docência estava ligada à desvalorização profissional dos mestres-escola que contribuiu para a saída de muitos homens da profissão. Diante da ausência de profissionais que assumissem o ofício docente, foi dado o acesso às mulheres à profissão que a partir daí começa a requerer docilidade, resignação e submissão que redefinem o magistério como profissão para mulheres. Nos níveis iniciais de ensino, principalmente, a associação às características ditas femininas se exacerba ao ponto de que a professora, tendo papel maternal como extensão das famílias, é chamada de tia. Esses aspectos de gênero relacionados aos currículos de formação docente, além dos já

colocados, podem ser identificados nos currículos e nas premissas das políticas e reformas curriculares.

Quando a formação é caracterizada, e frequentemente o é, como ineficiente para o cumprimento das pretensões de governo e/ou do Estado, o currículo precisa ser reformado. Popkewitz (1997) discute as reformas como um mecanismo de ajuste dos processos pedagógicos às demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade em transformação, transcendendo práticas individuais e institucionais em contextos específicos. O autor destaca a importância das relações que compõem a reforma para criar padrões institucionais, que são comumente aceitos como verdades absolutas e considerados como “parte natural das interações, da linguagem e das experiências diárias, mas que, no entanto, foram criados como respostas a tensões sociais complexas” (POPKEWITZ, 1997, p. 28).

De acordo com Garcia (2015) a educação e, especialmente, a educação reformada estão “associadas à superação da miséria e do atraso, à empregabilidade, à diminuição da violência e do risco social e das desigualdades sociais e culturais, à inclusão digital e ao desenvolvimento tecnológico” (p.59), atravessadas por um ideal salvacionista que envolve alianças heterogêneas entre órgãos e agentes diversos. Desde os anos 90, todos os níveis e modalidades da educação no país têm sido objeto de políticas e programas que seguem orientações e metas estabelecidas de modo exógeno.

Se o poder age sobre um objeto é porque se tornou possível investir sobre ele através de técnicas de saber e procedimentos discursivos. Ao mesmo tempo, se um objeto se constitui como um domínio de conhecimento é a partir das relações que o constituíram dessa forma. De acordo com Miller e Rose (2012), quando aspecto da conduta individual ou coletiva passa a ser considerado responsável por um problema, essa conduta precisa se tornar maleável à intervenção e estar suscetível a uma série de técnicas ou de instrumentos mais ou menos racionalizados que permitam agir sobre ela e transformá-la potencialmente. Assim, o problema deve ser moldado dentro de uma linguagem comum ou que permita o diálogo podendo posteriormente ser formulado em termos de conhecimento mais ou menos formalizado, como nos currículos oficiais.

A inclusão de conteúdos de gênero e sexualidade nas DCN aprovadas em 2015, foram vistos como resposta a reivindicações de movimentos sociais, representantes de grupos em defesa dos Direitos Humanos e de organizações específicas em prol de indivíduos historicamente marginalizados nas decisões políticas estatais que passaram a ter espaço e constituíram a própria administração pública, participando das equipes das secretarias

governamentais, estando, portanto, na condição de agentes legitimados, em posições de poder. Além dos representantes do governo e do Conselho, também pesquisadores da educação participaram das discussões dessa diretriz o que indica como as pesquisas na área e o fortalecimento e visibilidade de grupos historicamente à margem incidiram na aprovação de uma orientação para formação docente que destaca as diversidades postas socialmente como conteúdo básico dos cursos. Isso se deu também porque o racismo, a discriminação e a violência na escola foram caracterizadas como problemas da educação pública.

Assim, as políticas de formação são respostas ao enfrentamento dos problemas identificados como forma de governar os indivíduos na redução da discriminação e intolerância a partir e justificadas pela diversidade. Mais recentemente, as bases para o ensino básico que deveriam responder à má-qualidade da educação em 2018 e, como consequência, a BNC para a Formação Inicial de Professores em 2019 são políticas curriculares que correspondem aos desejos e necessidades que emergem no tempo de suas formulações e resultados dessas disputas de poder e pelo saber. Para Popkewitz (1997) as reformas educacionais não são um conjunto de ações progressistas, mas objeto das relações sociais que com princípios democráticos se tornam catalisadoras das reformas, restritivas à participação das pessoas.

Hypolito (2010) coloca como no bojo dos discursos neoliberais as reformas se colocam como uma necessidade natural, constituindo-se em parte inevitável da globalização, do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação. Mesmo nas reformas que buscam um currículo multicultural e uma sociedade mais equitativa, para Popkewitz (2001), as táticas da reforma educacional deixam de examinar a estrutura de ideias pedagógicas que dividem, organizam e contêm, fracassando por não considerar a maneira como as normas de realização, de competência e de salvação assumidas em suas práticas são efeitos de poder.

Ainda na análise do autor, os realizadores de reformas e os pesquisadores naturalizam o projeto do trabalho intelectual e seu papel como os responsáveis pela mudança social investidos no discurso científico e na especialização profissional. Assim, deixam de reconhecer que estão inseridas nessas estratégias de redenção reformista relações de poder historicamente construídas. Por isso, é importante que cada intelectual, através das análises realizadas no seu próprio campo, questione o que é postulado como evidente, perturbe os hábitos mentais das pessoas, descentralize a maneira como fazem e pensam as coisas, questionem o que é familiar

e aceito, examinem regras e instituições e, baseado nessa reproblemática, participe da formação de uma vontade política.

Foucault (1994) nos diz que analisar o caráter arbitrário das instituições também nos aponta qual é o espaço da liberdade que ainda dispomos. Assim, pode-se refletir sobre a importância de entender como se dá a tomada desses espaços diante de obrigações e proibições, silenciamentos e ênfases. Gore (1994) atenta para a necessidade de olhar outra vez para os mecanismos de nossas instituições educacionais, questionar a verdade de nossos próprios discursos, examinar o que faz com que sejamos o que somos, para abrir possibilidades de mudança.

Paraíso (2016) percebe nos currículos que analisa, que é por meio de relações de poder que condutas de meninos e meninas são produzidas, demarcadas, demandadas e divulgadas. Os que se diferenciam do seu grupo e do tipo de conduta e de aprendizagem esperado para o seu sexo acumulam sobre si raciocínios de falta e falha, tornando cada vez mais distantes as possibilidades de aprender. O currículo escolar diferencia e hierarquiza as crianças, por meio de práticas e exercícios que demarcam as posições de sujeitos a serem ocupadas, inclusive a de sujeitos genericados que se conduzam conforme o seu sexo biológico (CAMPOS e PARAÍSO, 2015). Toda e qualquer norma traz consigo a necessidade de classificação, de ordenamento e de hierarquização. A norma opera no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais. Ela age na definição de um modelo geral prévio frente ao qual todos devem ser referidos (LOPES, 2009).

Docentes têm como atribuição insistente fixar comportamentos para que nenhum garoto e nenhuma garota ultrapasse as fronteiras definidas para cada um (CARDOSO e NASCIMENTO, 2017). Assim, Paraíso (2016) destaca a necessidade de nos desfazermos das aprendizagens genericadas para mobilizarmos um aprender em que ser homem, mulher, travesti, de determinada raça, idade ou classe social não se constitua em dificultador para o aprender. Nesse sentido, os currículos, e aqui destaco os da formação docente, devem possibilitar a operacionalização de outros pensamentos e traçar outros caminhos de vida.

Paraíso (2015) discute como um currículo é matéria-forma que opera com a imitação, ilustração e representação com o objetivo de formatar, identificar e homogeneizar um determinado desempenho, produzir um certo sujeito. As formas dos currículos prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam e entristecem. Porém, se a forma paralisa o movimento e o fluxo vital, a força é deformadora das formas, mobilizadora da diferença. Assim, procura pensar um currículo como um vetor de matéria-força para o aprender, deformador das formas, mobilizador da diferença, instância condutora de movimentos que

permitem o deixar de ser. A pesquisadora se apoia em autores como Artaud, Deleuze e Spinoza para buscar possibilidades de insubordinação do currículo às formas, para pensar possibilidades de liberação das forças de um currículo. Para isso aposta na diferença que:

(...) nos move quando, no campo do currículo, nos preocupamos com os modos como se dão as práticas de identificação e separação; as estratégias de resistências e lutas; a produção de significados; as tecnologias de governo; as formas de representação; a visibilidade ou negação das culturas e dos saberes; os processos de inclusão/exclusão e de ensino e de aprendizagem nos currículos, nas pedagogias, nos diferentes artefatos culturais, nas escolas e em outros espaços sociais. (PARAÍSO, 2015, p. 50)

Em nossa pesquisa, inspiradas por essas análises e pelas imagens que produzimos a partir dos currículos investigados, procuramos identificar as formas que buscam manter o mesmo, o céu azul padrão desejado pela norma, o sujeito-padrão, o conhecimento universal, a neutralidade dos desejos. Assim também, buscamos identificar as forças que abrem brechas nesse campo e o deformam, que tensionam, que produzem potentes encontros, que alimentam a diferença “para encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar as suas dinâmicas, reforçá-las e problematizá-las” (PARAÍSO, 2015, p.55).

Diz-nos Corazza (2001a) que ao exercer nossa vontade criadora poderemos inventar, mais uma vez, a diferença. Para isso temos que perguntar se o que vimos e dissemos nas propostas curriculares é tudo o que pode ser visto e dito. Sabendo que se o que existe chegou até aqui assim, é porque, assim foi criado e poderá ser traçado de outros modos.

Se toda significação ocorre por compulsão à repetição, como discute Butler (2018), há possibilidade de uma variação dessa repetição. Se as normas não só restringem, mas permitem a possibilidade de campos alternativos de inteligibilidade cultural e de gênero que contestem o binarismo hierárquico, é no interior das práticas de significação repetitivas que se torna possível a mudança.

3.4 ABRINDO CAMINHOS ENTRE AS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Meu objetivo desde cedo foi saber de tudo quanto possível. Saber de tudo e contar para todo mundo o que havia descoberto. Não queria guardar, só tinha graça quanto podia distribuir. Minha pergunta preferida era: por quê? E eu não desistia de achar resposta, mesmo que as pessoas ao meu redor silenciassem.

Diferente dos meus quereres expressos na passagem acima, não tenho pretensão de que os caminhos escolhidos me levem a nenhuma realidade ou verdade, já que a realidade não é algo externo a ser capturado pela razão, mas sempre o produto de uma construção interessada. Como aponta Corazza (2002), a “realidade” só se constitui pelas perspectivas teóricas a partir das quais pensamos esta mesma realidade, nem mesmo existem enunciados que sejam mais adequados a esta “realidade”, não sendo possível encontrar a “verdade” da “realidade”, pois existem quantas realidades sejam possíveis enunciar, conhecer, discutir, pensar, disputar, tantas quantas temos condições históricas para descrever.

Uma das consequências dessa concepção para a pesquisa é que não importa o método utilizado para se chegar ao conhecimento, mas as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder (COSTA, 2002). Assim, não há sentido em trabalhar com um método único privilegiado por uma disciplina, nem mesmo com métodos reunidos em um compensado disciplinar em nome de um rigor metodológico, mas se utilizar de métodos múltiplos com os quais se devem estabelecer negociações complexas, sem ignorar que a teorização social contemporânea é mestiça intelectualmente (CORAZZA, 2002).

Os discursos produzidos nas pesquisas é um discurso parcial significado através das ferramentas teóricas-analíticas-descritivas utilizadas. Ao construir as metodologias nas teorias pós-críticas, podem ser utilizadas procedimentos e práticas de investigação já estabelecidas, mas sem gerar aprisionamento (PARAÍSO, 2012). A autora coloca ainda que no desenvolvimento das pesquisas:

Escolhemos conceitos que nos auxiliam a fazer perguntas, a interrogar nosso material, a multiplicar sentidos e a mostrar as contingências dos acontecimentos e a proliferação da diferença. Elegemos as ferramentas teóricas que nos possibilitam trabalhar sobre nosso material estabelecendo relações e mostrando seu funcionamento (p.38).

Partindo dos conceitos, das perguntas, dos sentidos e das relações que podemos estabelecer vamos construindo conhecimento nesta tese. O conhecimento, sendo total, não é determinístico e sendo local não é descritivista, é um conhecimento sobre as condições de possibilidade, constituído a partir de uma pluralidade de métodos, uma transgressão metodológica característica dessa revolução científica que vivemos. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada (SANTOS, 2008).

A partir do relato da minha memória com o qual iniciei essa subseção, já demonstro algumas felicidades e angústias que me atravessam desde a infância e que impactam a minha

pesquisa e os desafios que ela me coloca. Saber de tudo ou mesmo tudo sobre alguma coisa nunca foi possível, compartilhar o que eu sistematizei enquanto conhecimento também não se concretizou, pois ou não convencia, ou não interessava, ou ganhava novos sentidos que não os meus a partir do momento em que os enunciava.

Não ter respostas me angustiava, tê-las também. Na tentativa de desaprender e percebendo que as respostas não eram absolutas, mas se tratam de verdades produzidas, parciais e contingenciais, limitadas por tantos aspectos, inclusive pelas perguntas que as motivaram, tentava me refazer. Quando descobria “o que”, não sabia o porquê, com conformações do tipo “porque sim”. Porque sim, não pode ser resposta, já me dizia o Castelo Rá-Tim-Bum⁷. Então, transferei minhas perguntas para como esse sim chegou a ser o que é ou o que está sendo. E assim continuo compartilhando, não mais para que saibam o que sei, mas para que dividindo possa multiplicar e conhecendo possa me desconhecer. Buscando em Foucault (1984, p.13) inspiração, “de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?”

Vindo de um curso de graduação das ciências ditas puras, nas pesquisas, sempre busquei o maior rigor teórico-metodológico possível. Admito a dificuldade que tenho em me desprender das amarras que me foram colocadas ao longo da minha trajetória. Retomo Costa (2002) quando diz que a fragilidade intelectual e emocional que percebemos quando das escolhas metodológicas nas investigações é decorrente do endurecimento do pensamento do que denominamos ciência, impregnado de parâmetros homogeneizantes e que rivalizam o certo e o errado, o bem e o mal, o falso e o verdadeiro. Entre fragilidades e potencialidades apresentamos as etapas que pretendemos percorrer no tópico a seguir.

3.4.1 Algumas trilhas

“Sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho” (COSTA, 2002, p.19), é esse caminho que pretendemos traçar aqui neste tópico, tendo no horizonte a intenção de atender aos objetivos, estando atenta às necessidades que emergiam do campo neste percurso, sem fixidez nos passos.

Para compreender como gênero e sexualidade constituem os currículos das licenciaturas, antes buscamos discutir os contextos de produção e identificar quais conceitos

⁷ Meu programa preferido na infância, a série foi produzida pela TV Cultura entre 1994 e 1997 Para saber mais: <https://tvcultura.com.br/programas/castelo/>

emergem das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica e das DCN para os cursos de graduação em licenciatura de cada área. Corazza (2001a) justifica o uso de currículos formais e oficiais por entender o discurso curricular como tendo função governamental, que inscreve formas de ação sobre as condutas e relações individuais e coletivas, habilitam os indivíduos a viverem tipos particulares de experiências e a se tornarem determinados tipos de sujeitos, para atingir certos objetivos sociais e políticos.

Não se pode acreditar, porém, que os cursos aceitem ou incorporem, sem nenhum tipo de reflexão ou embate de forças, os desejos e a obrigatoriedade de inclusão de conteúdos e princípios colocados como necessários em seus currículos. A partir do documento oficial cada grupo e indivíduo compreende, negocia, associa, seleciona e realoca as necessidades do currículo às suas próprias crenças, valores e demandas, como também às do conjunto. Os seres humanos não são produtos unificados de algum regime coerente de governo que produza sujeitos da forma que imagina, pois eles vivem em um constante movimento entre diferentes práticas, as quais os subjetivam de diferentes maneiras (ROSE, 2001).

Inicialmente foi necessário selecionar os cursos de licenciatura a serem analisados, isto porque a UFS dispõe atualmente de vinte e nove cursos presenciais em três *campi* e cada um deles segue um ritmo nas reformulações dos projetos pedagógicos para a proposição de uma nova estrutura curricular. Assim, selecionamos alguns critérios para proceder com a análise. A estratégia foi utilizar os projetos pedagógicos das licenciaturas na área das Humanidades aprovados pelos Colegiados e produzidos pelos Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos ou grupos/comissões específicas ao longo de 2019 e 2020 e que já haviam gerado processos em âmbito administrativo para envio de seus PPCs ao Colegiado de Cursos do Centro (CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas). Isto porque nesse estágio o PPC já está aprovado pelo Colegiado de Curso, sendo necessárias possíveis adequações propostas pelo relator do Centro e posteriormente pelo DEAPE, porém, já contém a proposta do currículo de forma sistematizada. A opção pela restrição às Humanidades se deu pelo fato de que as licenciaturas das áreas das exatas e biológicas foram alvo de outra pesquisa semelhante em andamento, vinculada ao grupo do qual faço parte, além disso, a maioria das licenciaturas da UFS se ligam a essa área de conhecimento e são ofertadas no campus sede em São Cristóvão.

O CECH conta com dezesseis cursos de licenciatura, três deles ofertados em dois turnos. Para verificar o andamento dos processos de reformulação dos cursos e para identificarmos quais deles já estavam em processo adiantado de discussão para aprovação de seus novos PPCs, consideramos os dados públicos dispostos no Sistema Integrado de Patrimônio, Administração

e Contratos da UFS na aba para busca de processos. Consultamos os processos abertos com os assuntos “alteração de estrutura curricular” e “alteração de projeto pedagógico” filtrando apenas os das licenciaturas do CECH. A partir da busca realizada pela última vez em setembro de 2020 encontramos treze processos de reformulação curricular. A partir dessa informação, selecionamos os cursos com os quais faríamos a análise, excluindo dois de dupla habilitação em Letras pelo fato de que os princípios e componentes curriculares são basicamente os mesmos dos de habilitação única com acréscimo de conteúdos sobre língua portuguesa. O curso de Pedagogia também foi retirado da seleção por ter sido analisado por outra pesquisadora do programa em sua dissertação de mestrado, trata-se da pesquisa de Pires (2021). Restaram dez projetos pedagógico de curso para análise: Música, Teatro, Filosofia, Geografia, História, Ciências da Religião, Letras LIBRAS, Letras Espanhol, Letras Inglês e Artes Visuais.

Em uma primeira etapa da análise dos PPCs, para observarmos as alterações provocadas a partir do contexto atual de discussões sobre as relações de gênero e sexualidade nos currículos, avaliamos os antigos projetos pedagógicos dos cursos ou, melhor dizendo, os PPCs ainda em vigor, uma vez que, com a exceção dos cursos de Teatro e Letras LIBRAS, os novos PPCs ainda não foram aprovados pelo CONEPE e, portanto, não estão sendo ainda ofertados.

É importante ressaltar que, no âmbito da UFS, os NDE – Núcleos Docentes Estruturantes de cada curso geralmente são os responsáveis pela produção do Projeto Pedagógico e pela avaliação de seu desenvolvimento. Apesar disso, em alguns departamentos são criadas comissões específicas dentro do próprio NDE ou entre as demais docentes que se ocupam da produção da proposta de novo currículo. Para aprovação desse projeto é criado um processo eletrônico que deve conter: a minuta de resolução para alteração do projeto pedagógico; a minuta de alteração da departamentalização, que consiste no elenco de componentes curriculares ofertados pelo departamento ao qual curso se vincula; e o projeto pedagógico com a descrição e detalhamento de todos os itens necessários de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, os instrumentos para avaliação dos cursos de graduação disponibilizados pelo INEP e as normas internas da instituição⁸.

O DEAPE faz a análise desses processos, após a aprovação no âmbito do Colegiado e Coordenação de cursos do centro/campi, para produzir parecer e enviar ao CONEPE. Quando

⁸ Informações das Orientações para Elaboração e Atualização de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Sergipe disponíveis em: http://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/6604/Orienta__es_para__Elabora__o_e_Reformula__o_de_Projetos_Pedag_gicos_dos_Cursos_de_Gradua__o_da_UFS_-_2019.pdf

aprovado no CONEPE são publicadas as resoluções no sistema⁹, porém, o documento do projeto pedagógico na íntegra deve ser publicizado pelos departamentos e colegiados de curso e não ficam disponíveis no sistema. Muitas vezes, principalmente com o passar dos anos, o documento integral não é de fácil acesso nem para a própria coordenação de curso, sendo as resoluções as principais referências para discentes, docentes e demais interessadas.

Na época dos trâmites para a aprovação dos PPCs em vigor, antes da publicação das DCN 2015 e da BNC publicada em 2020, os processos ainda eram físicos, o que torna ainda mais complicado o acesso aos textos completos, atas, movimentações e demais documentos que possam ter sido anexados. Dessa forma, analisamos as últimas resoluções de aprovação ou alteração de projeto pedagógico publicadas para cada curso. Esses PPCs foram aprovados no período de 2009 a 2013 e serão citados nas seções posteriores com a instância que os publicou (CONEPE), ano de publicação e o curso a que se refere para facilitar a identificação. Iremos focar nos dez cursos de licenciatura selecionados em suas modalidades presenciais, pois geralmente os cursos EAD seguem o currículo dos presenciais com poucas alterações.

As análises se deram em torno do perfil, objetivos, competências e habilidades e de componentes curriculares específicos dos cursos. Nos componentes em que há referência direta às questões nas quais focamos foi feita a análise das ementas e do plano de curso, quando disponível, observando os objetivos, conteúdo programático, competências e habilidades previstas, destacando-os enquanto um lugar e momento escolhido para discutir especificamente essas relações que estão imbricadas em todos os aspectos da constituição e construção dos currículos e dos sujeitos.

Numa segunda etapa de análise, recorreremos aos PPCs que foram ou estavam sendo reformulados em virtude das novas diretrizes nacionais e das demandas específicas de revisão dos currículos pelos cursos. Para fazermos a leitura e análise da reformulação de curso, acessamos os documentos públicos contidos nos processos disponíveis no sistema como: os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), as resoluções que regulamentam o PPC e as atas de discussão e aprovação pelo Colegiado de Curso, pela Coordenação de Cursos do Centro, o relatório do parecerista daquela instância e demais atas e documentos que estiveram anexados ao processo e não foram classificados como sigilosos por quem criou e alterou o processo. Foi dada anuência do Pró-reitor de Graduação da UFS, responsável pelos cursos de graduação da UFS, e gestor da instância superior ao DEAPE no organograma da instituição, para a realização

⁹ As resoluções publicadas até 31 de outubro de 2017 ficam disponíveis no site: <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/resolucoes.jsf>. As publicadas posteriormente a essa data ficam disponíveis em: https://www.sipac.ufs.br/public/jsp/boletim_servico/busca_avancada.jsf

da pesquisa. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética através do projeto 33598320.9.0000.5546 e aprovada pelo parecer 4.334.116.

Diferente da análise das resoluções, nesta etapa temos acesso ao documento completo do PPC onde devem estar descritos: objetivos, justificativas, estrutura e corpo docente, competências e habilidades, perfil dos egressos, perfil do curso, formas de avaliação, metodologias de ensino-aprendizagem, estruturas curriculares, ementas e bibliografias de cada componente curricular. Através de todo o PPC, foram identificadas as formas como os currículos se referem a gênero e sexualidade, se fazem alguma relação dessas discussões com os conhecimentos específico das áreas de formação da licenciatura, visando perceber também o sujeito docente que o curso pretende produzir.

Não apenas os conceitos, enunciados e os discursos presentes nos documentos (diretriz, resoluções e PPC) produzidos estarão em análise, mas também os movimentos, os caminhos e embates que os levaram até suas aprovações, a partir de relatórios de instâncias da gestão como DELIB e DEAPE, orientações, relatos e anotações de reuniões de comissões, NDEs e Colegiados de Cursos. Para Veiga-Neto (2005), importa estabelecer relações entre os enunciados e o que eles descrevem para compreender a que poderes atendem tais enunciados e quais poderes estes enunciados ativam e colocam em circulação. Uma análise complexa de poder, que, como diz Weeks (2000), atua através de mecanismos muitas vezes contraditórios os quais produzem dominação e oposições, subordinação e resistências.

Para compreender melhor os desejos e demandas que motivaram as alterações dos currículos, relacionados com as construções em torno das relações de gênero e sexualidade envolvidas, realizamos entrevistas semiestruturadas com representantes dos grupos responsáveis pela elaboração dos currículos e posteriormente com docentes que foram apontadas ou selecionadas por articularem estudos e discussões de gênero em suas atuações em sala de aula ou em projetos específicos. As entrevistas semiestruturadas permitem que possamos construir uma gama de perguntas que usamos como base, mas que no decorrer da interação possamos ser flexíveis para adaptar o que foi planejado ao que se desenvolve no decorrer da entrevista complementando questões ou desconsiderando. Justificamos a utilização das entrevistas porque, como dito por Klein e Damico (2012), a realização de entrevistas pode servir ainda como um meio de ampliar fatos e interpretações que não foram possíveis captar nas demais etapas se constituindo em um importante instrumento de investigação na busca por informações ou sujeitos/informantes específicos.

No momento da realização das entrevistas, outro fator se colocou como definidor do método usado: o distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Não era o intuito inicial realizar as entrevistas de forma on-line. Porém, considerando a impossibilidade do encontro presencial, tivemos que adaptar desde o convite para a participação, que se deu por e-mail ou mensagem por aplicativo, passando pela assinatura dos termos de compromisso pelas participantes da pesquisa, que se deu com o envio do documento escaneado com a assinatura digital ou digitalizada por e-mail, até a forma de condução e a ferramenta utilizada.

Discutindo sobre pesquisa e entrevistas on-line Flick (2009) aponta a importância de considerar entre outras coisas a experiência da entrevistadora e das participantes com a utilização da tecnologia e as limitações e possibilidades do software. Quanto a isso escolhemos utilizar o *Google Meet* como meio de realização das entrevistas por meio de chamadas de vídeo pelo fato de ter sido essa a plataforma elencada pela UFS para as aulas síncronas durante o período de ensino remoto emergencial. Dessa forma, as docentes já tinham familiaridade com os recursos e comandos desse serviço de comunicação que permite a servidores e discentes da UFS a utilização de recursos como gravação das chamadas e download dos arquivos disponibilizados em drive. As entrevistas ocorreram então de forma síncrona, foram gravadas com a permissão das participantes, o que inclusive estava disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e posteriormente foram transcritas para melhor visualização e trabalho com os dados.

Essas adaptações trouxeram o que julgamos como vantagens e outras consequências que consideramos desvantajosas, das quais podemos destacar não lograr êxito nas tentativas de contato e resposta de algumas das professoras, mesmo recorrendo a diferentes abordagens, como: e-mail institucional, pessoal e departamental. Nesse sentido, buscamos também respeitar o limite entre a efetivação do contato e o direito da docente em não querer responder. Para os contatos por aplicativo de mensagem no telefone foi solicitado ou oferecido pela docente esse meio por ser mais rápido para a marcação de horário ou aviso de possíveis indisponibilidades momentâneas. Para o envio de documentos, links, apresentação e explicações era utilizado o e-mail. Algumas outras desvantagens foram alguns ruídos no som durante a entrevista, interrupções de pessoas ou de conexão, congelamento temporário de imagem, alguma, embora pouca, demora entre a emissão e a recepção das falas.

Entre as vantagens podemos listar a flexibilidade de horário, a não necessidade de deslocamento de nenhuma das partes, a gravação e o salvamento do arquivo de forma definitiva em vídeo, o que permite, como dito por Flick (2009), mais facilmente contextualizar as

declarações em contextos paralinguísticos como gestos e expressões. Em algumas das entrevistas foram apresentadas imagens como fotos, capas de livros e trabalhos acadêmicos que as docentes quiseram registrar.

Considerando os dez cursos selecionados, nove docentes que estiveram à frente do processo de reformulação dos projetos pedagógicos responderam positivamente e apenas para os cursos de Geografia Licenciatura não obtivemos resposta da chefia e vice-chefia do departamento para indicação do responsável ou de representantes da comissão de produção do documento. Das nove concordâncias de participação, um professor preferiu não fazer por chamada de vídeo e solicitou o envio do roteiro de perguntas por e-mail para que fosse respondido por escrito. Para isso, o roteiro de perguntas foi adaptado com outras questões e comentários colocados considerando as entrevistas já realizadas até aquele momento e as possíveis lacunas que poderiam existir nas respostas, já que não haveria a interação com a entrevistadora para qualquer complementação, solicitação ou elucidação.

As entrevistas com representantes do grupo que está realizando ou concluiu a reformulação curricular se deram entre 21 de outubro e 10 de novembro de 2020 com duração média de cinquenta minutos. Foi produzido um roteiro de entrevistas (Apêndice C), porém, cada um dos roteiros foi também único, pois aliava perguntas gerais às questões específicas geradas a partir da análise dos PPCs, atual, em reformulação ou reformulado. O roteiro serviu para orientar as entrevistas não como sequência rígida de questões, mas como guia de perguntas que poderiam ser feitas de modos e ordens variadas de acordo a percepção da oportunidade e da fluidez da conversa. Também contribuíram para a especificação da condução das entrevistas as atividades de pesquisa e extensão dos docentes de cada departamento disponíveis na página pública do curso no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA (Apêndice D) e um breve panorama feito das pesquisas em periódicos envolvendo a área de conhecimento de cada curso e os estudos de gênero e sexualidade. Essas informações permitiram tanto compreender melhor colocações e citações feitas pelas docentes, quanto direcionar perguntas relacionadas às características do curso, do corpo docente e do campo de estudo do qual falavam.

Além disso, durante as entrevistas com docentes responsáveis pela reforma curricular buscamos questioná-las sobre suas colegas e as atividades que desenvolvem buscando identificar as professoras que pesquisam, desenvolvem projetos de extensão e/ou ofertam componentes curriculares específicos como “o lugar das discussões de gênero e sexualidade nos cursos”, aliando esses apontamentos às informações disponíveis no SIGAA referentes à

oferta dos componentes curriculares que já estavam previstos nos currículos e nas informações sobre os projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos em cada departamento (Apêndice D). Essa segunda etapa de entrevistas teve como objetivo propiciar a compreensão dos conceitos e das abordagens dos conteúdos/questões/relações/estudos de gênero e sexualidade pelas docentes no desenvolvimento de suas atividades.

Para essas entrevistas, também foi elaborado um roteiro que era alterado com questões específicas direcionadas às atividades da docente selecionada. Apesar de terem sido enviados e-mails para indivíduos de todos os dez cursos, em alguns casos mais de um por curso, participaram oito docentes, não conseguimos contato com docentes de três cursos: Teatro, Letras LIBRAS e Geografia. As entrevistas foram realizadas de 13 de novembro a 02 de dezembro de 2020 com duração média de 60 minutos.

Essa divisão das duas etapas das entrevistas tem fronteiras nem sempre delimitáveis, pois tanto algumas das docentes selecionadas enquanto representantes do processo de reelaboração do currículo também abordavam e discutiam questões relacionadas a gênero e sexualidade em suas pesquisas, ações e nos componentes curriculares que ministravam, quanto docentes que foram indicadas como as que mais se familiarizavam com as discussões haviam feito parte do NDE ou das comissões criadas. Assim, ao perceber essas características mesclamos perguntas de ambos os roteiros, quando possível, na busca por obter a maior quantidade de informações que contribuíssem com a pesquisa. Dessa forma, afirmar que na segunda etapa não houve contato com professoras indicadas como especialistas ou mais afinadas às discussões de gênero e sexualidade não quer dizer que não existiu a possibilidade de analisar os conceitos e abordagens naquele curso, pois as docentes entrevistadas na primeira etapa prestaram informações relevantes. Apenas para o curso de Geografia isso não foi possível a partir de entrevistas, já que nas duas etapas não consegui resposta.

Outro ponto a discutir é que nem sempre havia docentes que claramente discutissem questões de gênero e sexualidade em suas atividades, sendo indicada a que mais se aproximava ou se interessava e, nesse caso, a diferença entre a entrevista da primeira etapa e da segunda não foi tão marcante. Além disso, nenhuma docente em nenhum dos cursos era especialista ou se detinha especificamente a estudar/pesquisar/abordar questões de gênero e sexualidade.

Olhamos para o currículo como um terreno onde um clima se forma a partir do que constitui aquele espaço, mas também sob influências de agentes que não lhe são próprios e que incidem sobre as movimentações e transformações nesse clima, que por sua vez permite as condições para que outros elementos proliferem. Considerando esse olhar, nomeamos as

docentes participantes da pesquisa como espécies vegetais. Essa escolha se deu pela analogia de que essas plantas fazem parte de um bioma-currículo, constitui suas características, estão em relação com os demais elementos que o compõem, se desenvolvem a partir das condições que lhe são dadas e produzem também as condições que o caracterizam, pois nas trocas gasosas que as plantas fazem com o ambiente, uma espécie e conseqüentemente, uma floresta, pode movimentar uma grande escala de água, sendo agentes ativas no clima.

Assim, caracterizamos as docentes participantes como partes constituintes, produtoras do currículo e agentes climáticas. São elas emissoras de vapores de água que podem contribuir nas chuvas que caem sobre esse terreno e o modificam. As falas das professoras estão destacadas no texto em *itálico* seguidas do nome dado a cada uma entre parênteses. Compreendendo o que foi narrado nas entrevistas em consonância com o que discute Andrade (2012), as informações obtidas não são dados prontos ou acabados, mas documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, no encontro entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa enquanto documentos que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância são agrupados e significados a partir das ferramentas pensadas para a análise e na articulação entre diferentes narrativas.

Além disso, queremos destacar que pesquisar e falar sobre o objeto da pesquisa durante as entrevistas gerou para as professoras um outro ou algum olhar sobre as relações de gênero e sexualidade em seus currículos levando as docentes a pesquisar, observar, questionar como essas questões estão presentes nos seus PPCs. Algumas delas se preparavam para o momento previamente analisando as propostas curriculares e o que era desenvolvido atualmente no curso, outras passavam a se questionar, mesmo por um instante, sobre questões de gênero e sexualidade, o que pode representar alguma força para uma possível inclusão ou discussão coletiva posterior.

3.4.2 – Exercícios das caminhadas

Os passos que planejamos dar ao adentrar esses terrenos curriculares foram pensados a partir da nossa visão do objeto e do contexto, tanto a inicial quanto a que foi se produzindo no decorrer da pesquisa observando os movimentos do próprio campo e das envolvidas, considerando também a minha experiência pessoal e profissional enquanto pesquisadora e como técnica em assuntos educacionais responsável por analisar projetos pedagógicos há mais de sete anos. Corazza (2002) nos ajudou a sustentar esta postura, condizente com as premissas teóricas, quando afirma que não escolhemos de um arsenal de métodos os que melhor nos

atende, mas somos escolhidas pelo que foi historicamente possível de ser enunciado, o que para nós adquiriu sentidos, nos subjetivou, nos (as) sujeitou.

Nesse processo de análise e produção de conhecimento sobre os PPCs dos cursos, foi difícil separar a pesquisa do trabalho enquanto técnica que analisa os PPCs no atendimento à legislação pertinente. Minha experiência em pesquisar nos sistemas da UFS e sites do MEC contribuiu para buscar informações de forma mais rápida, mas ao mesmo tempo pode ter limitado os documentos escolhidos como referência por utilizar o que é exigido para os cursos institucionalmente e não necessariamente de tudo que utilizam como base. Ao mesmo tempo que minha atividade técnica influenciou no modo como apresentei os projetos, a descrição e análise produzidas também mudou a forma como via os PPCs até o momento.

Essa relação próxima com meu campo de pesquisa se coloca também no contato com as professoras participantes antes, depois e no decorrer das entrevistas. Já havia tido algum tipo de contato com a maioria dessas docentes em virtude da minha atividade no DEAPE e foi inevitável, não que fosse uma intenção evitar, menções a algum momento em que estivemos interagindo sobre os projetos, informações, solicitações e sugestões que já havia prestado ou que acabei tendo que prestar durante o momento da entrevista. Isso me deixou mais à vontade e fez com que a entrevista ficasse mais informal e descontraída, assim como por imaginar o que eu poderia querer ou condenar de suas falas e procedimentos, senti algumas desconfianças, justificativas ou silenciamentos. Concordando com Klein e Damico (2012) ao nos apoiarmos nos estudos feministas e de gênero em uma perspectiva pós-estruturalista, entendemos que a pesquisadora não consegue estar em uma posição distante ou neutra do objeto, incluindo nas análises sua participação na condução do processo metodológico, em que as opções teóricas e metodológicas ficam explicitadas e implicadas no processo de realização do estudo.

Os dados produzidos a partir dos documentos e das entrevistas estão descritos de forma analítica e analisados de forma descritiva, como defendido por Paraíso (2012 p.40) “se a descrição que fazemos dos textos e discursos é sempre analítica, a análise que fazemos das relações de poder é sempre descritiva”. Descrever, para autora, é importante para mostrar as regras de aparecimento de um artefato, na busca por mapear a ligação entre o saber e as relações de poder. Será utilizada a metodologia da análise discursiva, de inspiração foucaultiana, que coloca o discurso não como um conjunto de signos, mas como práticas que formam os objetos de que falam (FOUCAULT, 2008a).

Apesar de ter definido aqui o quantitativo de cursos, e em alguns momentos da discussão e produção dos dados ser indicado a área do conhecimento ou o curso específico que gerou a

análise, a intenção não é personificar, restringir e localizar falas, mas analisar e discutir fatores, relações, forças, formas, discursos que produzem e são produzidos nesses currículos a partir das relações de gênero e sexualidade. Nesse sentido, a identidade dos participantes deverá ser preservada no texto mantendo a promessa de sigilo feita no TCLE e seguindo as normas éticas das pesquisas, as quais nos submetemos.

Esse entendimento parte da premissa já colocada nesta seção de que o sujeito não é prévio ao discurso, mas o próprio efeito da discursividade. Veiga-Neto (2005) corrobora indicando que uma análise de discurso nesta perspectiva não deve partir de um sujeito-autor anterior ao próprio discurso ou procurar sentidos profundos materializados em um ou outro autor ou instituição, pois quem enuncia um discurso traz em si uma instituição e manifesta uma ordem no qual está imerso.

Os textos não se configuram em realidades mudas, as quais, por um trabalho de interpretação e análise, seriam despertas, revelando sentidos ocultos, não são palavras silenciadas, as quais, se orientadas por uma certa iluminação teórica, mostrariam o que “realmente” seriam os ditos no texto. Na perspectiva de análise foucaultiana os textos seriam vistos na sua materialidade pura e simples, como experiências historicamente singulares, como produtos de um discurso que se transforma, pois está vivo em múltiplos jogos de poder (FISCHER, 2002).

A análise do discurso, a partir de Foucault (2014), não consiste em revelar as representações por trás dos discursos, mas tratá-los como séries regulares e distintas de acontecimentos, reconhecer uma engrenagem que permite introduzir na raiz do pensamento o acaso, a descontinuidade e materialidade. A análise do discurso não desvenda a universalidade de um sentido, mostra o jogo da rarefação imposta, como um poder fundamental de afirmação. Assim, assumir essa perspectiva e, como aponta Maknamara (2012), operar com esse tipo de análise implica estar atento a como determinados discursos vão se configurando em meio a relações de poder, questionando sobre as condições de possibilidade e as regularidades a partir das quais determinados discursos competem para exercer poder e produzir posições de sujeito.

A partir dessa noção de discurso e de sujeito, bem como de linguagem, cultura, currículos, gênero e sexualidade dispostas ao longo desta seção e das anteriores, que partimos para as seções analíticas que se seguem. Nelas, compomos analogias-conceitos para movimentar pensamentos e sensações ao analisar documentos normativos oficiais, projetos pedagógicos de curso antigos, atuais e em reformulação, projetos de pesquisa e extensão, ementas, entrevistas, confissões, desabafos, experiências, atritos, reuniões, negociações.

4 CURRÍCULOS-BÚSSOLA: DIVERSIDADE E DIFERENÇA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Para compreender as relações de poder-saber entre os objetivos das DCN quanto às diversidades e diferenças de gênero e sexual e o processo de produção dos currículos das licenciaturas, sentimos a necessidade de discutir inicialmente essas políticas públicas curriculares para a formação docente para perceber como os cursos entendem e negociam discursos e desejos presentes nas políticas na reforma de seus próprios currículos. Entendendo esses discursos curriculares como base do que se legitima como verdade a ser ratificada ou contestada no terreno da formação docente, os consideramos currículos-bússola por apontar um norte, aonde nem todos querem chegar, mas para o qual devem olhar, podem ser também mapas que mostram caminhos, através dos quais deverá ser produzida a docência desejável.

Considerando o que iniciamos no tópico “As primeiras percepções sobre o ponto de partida” como um movimento de localização e historicização dos currículos que fomentam a formação docente atualmente, pretendemos discutir como estão dispostas a diversidade e a diferença nas DCN aprovadas em 2015 em seus princípios gerais, desejos de governo e de produção de docentes e discentes nesta política pública e como se colocam na BNC-Formação de 2019. Algumas questões se colocam neste debate: É possível um sujeito curricular comum? O que constituiria o sujeito-docente-diversidade? Quais possibilidades se abrem para o sujeito-docente-diferença?

As DCN para Formação de Professores de 2015 foram um marco por alterarem, em parte, a lógica que estruturava as regulamentações que fomentavam as políticas de formação de educadores até o início dos anos 2000. Isso se deu também em relação a conteúdos como direitos humanos, diversidade e diferença que foram bastante debatidos e questionados quando incorporados às políticas públicas educacionais nos últimos anos (CARDOSO et. al, 2019). Como currículo oficial, essas DCN vinham orientando as reformulações dos cursos de licenciatura, quando foi revogada, sem consulta pública prévia, por supostamente não estar de acordo com os desejos e propostas de grupos que se tornaram dominantes politicamente.

Nesta seção argumentamo que apesar de não estar restrita à tolerância, à valorização e ao respeito à diversidade, as DCN-2015 não buscam produzir um sujeito-docente-diferença que aponta para a multiplicidade. Apesar dos avanços em relação às DCN-2002 e que caracterizam a BNC-2019 como retrocesso, tal documento enquanto tecnologia de governo que amplia os sujeitos a serem considerados e governados, traz um sujeito-docente-diversidade, adicionando identidades outras, sem, necessariamente, questionar as relações que produziram o existente e

impuseram o diverso e o diferente como tal, por mais que as inconclusas adições possam desestabilizar esse centro. Discutimos as implicações de assumir a diversidade como princípio, ativando os desejos de tolerância e respeito para com os que são diversos do padrão, dentre os quais os sujeitos generificados e sexualizados, que continuam por sustentar processos de exclusão e inclusão não permitindo que a diferença prolifere.

Analisamos as diretrizes curriculares, assim como os pareceres que as subsidiam e outros documentos legais que direcionam as políticas públicas em educação nesse momento, para mapear os discursos que acionam, bem como os sujeitos e os efeitos demandados como política curricular. Nos tópicos que se seguem discutimos os desejos de governo e de subjetivação das DCN, para a seguir problematizarmos como diversidade e diferença se incorporam a esses currículos oficiais.

4.1 SUBJETIVIDADES E GOVERNO DOCENTE NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE FORMAÇÃO

A Lei 9.131, de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu entre as atribuições desse órgão, deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas para os cursos de graduação pelo MEC. As DCN substituíram os Currículos Mínimos (CM), que prezavam pela uniformidade mínima dos cursos na vigência da legislação. Os CM foram revogados pela LDB para permitir maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras (BRASIL, 1997).

Desde a LDB, muitas diretrizes, planos e bases curriculares foram discutidas e aprovadas no final da década de 1990 e nos anos 2000. De acordo com Silva (2010a), esse conjunto de ações se justificaram na necessidade de adequar a educação brasileira às mudanças do cenário econômico mundial e local. A partir disso, tecnologias, competências, habilidades e adequação ao mundo do trabalho são categorias centrais nas proposições das reformas curriculares.

Na primeira diretriz de 2002, as competências tinham importância nuclear e os conteúdos deveriam estar de acordo com a seleção do conhecimento necessário ao ensino na educação básica, além de conhecimentos sobre a educação, pedagógicos, sobre discentes e os da experiência. O papel da formação para as DCN-2002 seria garantir “a constituição das competências objetivadas na educação básica” (BRASIL, 2002, p.2). Essas DCN tratavam os conhecimentos exigidos nos cursos de formação de forma mais generalista e técnica, indicando o debate de questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre desenvolvimento humano e docência para a constituição de competências. Não há entre os conteúdos e

competências a serem desenvolvidas questões de diversidade ou aspectos que sejam inerentes ao contexto das escolas ou de discentes, apenas menciona, repetindo o que há na LDB, o acolhimento e o trato da diversidade.

Garcia (2015) coloca que os currículos da formação docente nesse período são de cunho gerencialista em que a docência é reduzida à tarefa de execução eficiente de currículos e pacotes instrucionais previamente estabelecidos para obtenção de resultados pelos quais as docentes serão cobradas e podem ser recompensadas. Esses resultados deveriam estar expressos em índices de desempenho discente, medidos por sistemas de avaliação padronizados com características regulatórias e conservadoras. Para a autora, o discurso curricular oficial consagra uma pedagogia centrada nas competências do saber-fazer, nas ações e formas de atuação, na resolução de problemas no âmbito do ensino e da aprendizagem, na forma de conhecimentos e habilidades aplicadas.

O sujeito docente preconizado pelas DCN-2002 é de um docente-técnico, um sujeito que tem apagada qualquer característica própria ou particular, é um sujeito universal-qualquer-comum que a partir da formação se constitui especialista, técnico e aplicador do seu conhecimento, específico da área de formação e o conhecimento pedagógico, na escola. Apesar de não serem considerados nas DCN-2002, já estavam aprovados o PNE em 2001 e os PCN em 1997 documentos que introduziam oficialmente questões de gênero e orientação sexual na educação básica. Por serem políticas para a educação básica à qual a formação docente deveria se dirigir, podem ter impactado os currículos das licenciaturas e planos estaduais e municipais, como alguns artigos e produções acadêmicas apontam.

Algumas resoluções que surgiram, principalmente após o ano de 2004, trouxeram para as políticas públicas em Educação sujeitos e grupos que antes não estavam “representados”, principalmente a partir da ascensão de um governo que se reconhece mais à esquerda. As DCN de 2015 reúnem muitas das premissas desses documentos legais que as antecederam, dos quais podemos destacar: DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos aprovadas em 2012; as DCN para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica de 2012; as DCN para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, e; as Diretrizes para Formação de Professores Indígenas, ambas em 2012, entre outras. Algumas tinham fundamentos já formulados em documentos legais anteriores, mas foram mais estruturadas através dessas diretrizes específicas.

Acreditamos ser importante considerar que nesse movimento de incorporação há um determinado sujeito, ou como mencionado nos documentos legais, “uma identidade sociocultural” que é ativada enquanto norma e centro do qual parte a diversidade. Ela é, como diz Silva (2000), a forma privilegiada na hierarquização das identidades e das diferenças que nem sequer é vista como uma identidade em torno da qual as outras são construídas como tais, mas simplesmente como A identidade de forma tão homogeneizadora que se torna invisível.

Em nossa busca por esse sempre incompleto e inconcluso sujeito das políticas públicas educacionais, temos que destacar que, como nos diz Miller e Rose (2012), não há sujeitos universais de governo, mas subjetivações, como um estilo de ação sobre a ação, pois os que devem ser governados precisam ser sempre concebidos como crianças a serem educadas ou sujeitos sociais aos quais devem ser concedidos direitos e deveres, indivíduos autônomos a serem assistidos. A nossa própria ideia do sujeito humano como individuado, capaz de escolhas, com aptidões de autorreflexão e em busca de autonomia, é um resultado de práticas de subjetivação, não a base histórica para criticar tais práticas.

As políticas públicas, na visão de Macedo e Ranniery (2018), atuam no sentido de tornar hegemônicas certas posições particulares, delimitando quem tem direito a ser reconhecido e produzindo efeitos como identificações subjetivas ou endereçamentos. Essa definição do sujeito padrão a ser formado nas políticas públicas brasileiras, de acordo com os autores, é marcada por uma mesmidade que marca o público como endereçamento das políticas curriculares recentes definida prioritariamente na própria decisão sobre como as políticas públicas devem agir mediante normas centralizadas direcionadas a todos.

As DCN-2015 remontam os princípios e fundamentos da Constituição da República de 1988 que estão presentes na LDB de 1996 tendo como centros comuns: a igualdade, a liberdade, a tolerância, a democracia, a preparação para trabalho e as práticas sociais. A resolução traz a consideração do currículo como um conjunto de valores que produz, socializa significados e “contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho” (BRASIL, 2015a, p.2). Mesmo na busca por reconhecer e valorizar a diversidade como “princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino” (BRASIL, 2015a, p.2), continua vinculada aos princípios da universalidade do “todos” enquanto público-alvo e aos interesses gerais de formação de sujeitos-padrão, a partir de identidades definidas a priori.

O sujeito padrão deve ser universal e inquestionavelmente um cidadão, democrático e trabalhador. Macedo e Ranniery (2018) apontam que quando se dirige ao cidadão, ao trabalhador e ao homem as políticas de Estado demonstram seus vínculos com tradições da Modernidade, revelando a construção do seu público-alvo por sucessivos projetos de educação e escola. Gallo (2018) percebe como nos últimos trinta anos a democracia e o trabalho são centrais nos documentos da política educacional, mesmo com diferentes partidos políticos ocupando o executivo federal, o que demonstra como o projeto político da governamentalidade democrática não é uma ação partidária, mas de governo. A cidadania entra para sustentar a necessidade de uma estrutura democrática participativa, após sair de décadas de regime de exceção. Assim, “somos subjetivados como cidadãos para que possamos ser, democraticamente governados” (GALLO, 2018, p. 219).

O sujeito-cidadão, para Bampi (2000) se constitui a partir de técnicas de governo ligadas a seus desejos e anseios por progresso, que produz sujeitos de necessidades, de aspirações, mas também objetos de governo, regulados em suas condutas através da ativação de ideais, esperanças e temores. Os indivíduos se autogovernam como certos tipos de sujeitos de saber, objetivados e guiados pelas sedutoras promessas de cidadania, de liberdade, de um mundo sem arrogância, sem injustiça, sem discriminação.

Considerando o neoliberalismo em que a cidadania se define ainda mais em termos de mercado a figura do trabalhador aparece como face importante do sujeito-cidadão. Trabalhar para ser útil à sociedade e à nação, se insere posteriormente, a partir das transformações das relações econômicas e sociais, na lógica do mercado regida por princípios globais e competitivos. O trabalhador passa a ser alguém ativo que precisa se autogerir na busca e construção de sua própria felicidade. Miller e Rose (2012) abordam como o neoliberalismo delimita “novos” sujeitos de governo como indivíduos ativos em busca de empreender a si mesmos, maximizar sua qualidade de vida, felicidade e realização através de escolhas que darão significado e valor à vida, enquanto criaturas de liberdade, independência e autonomia.

Na Diretriz Curricular de 2015, que priorizaremos na análise por ser a referência da maioria dos cursos de licenciatura na reformulação de seus currículos, além do direcionamento para a cidadania, a democracia e a preparação para o trabalho, outras características são adicionadas para definir o aluno deve ser ou possuir (digo no masculino, pois assim se refere o documento) a ser produzido. Emergem das DCN analisadas e de outros textos legais desse período temporal necessidades que não estavam presentes na LDB, nem na DCN-2002 como:

emancipação (BRASIL, 2015a, p.4); autonomia (p.7); criticidade (p.6); criatividade (p.6); liderança (p.6); e inovação (p.6).

Vemos então, entre os objetivos do documento, a preocupação de que ação docente deva possibilitar condições para o exercício do pensamento crítico, da resolução de problemas, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da criatividade, da inovação, da liderança e da autonomia, características tão caras ao sujeito neoliberal. Um casamento entre neoliberalismo e cidadania para formar sujeitos governáveis.

A resolução de 2015 se liga fortemente às necessidades do mercado em relação ao sujeito que deve ser produzido e governado de modo a se encaixar em novas demandas e necessidades, atualizando sob a roupagem da liberdade e autonomia o sujeito neoliberal que deve agir sobre si mesmo na busca para ser líder, criativo, crítico e emancipado. As duas últimas características remontam à promessa de libertação e emancipação através do exercício da criticidade proposta pelas teorias críticas ainda hegemônicas, especialmente no campo da educação brasileira, das quais falaremos um pouco mais adiante.

O aluno para quem a docência deve se dirigir nas DCN-2015 é subjetivado enquanto criança, adolescente, jovem ou adulto (p.4); indivíduos com “diferentes fases de desenvolvimento humano” (p.8) a serem conhecidas “nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial” (p.10); como alguém que constrói sua identidade sociocultural (p.2), que deve ser valorizado em sua diversidade e respeitado em suas diferenças (p.6).

Para governar os sujeitos, é importante conhecê-los, é preciso criar estratégias que os tornem efeitos dos processos de subjetivação do currículo. Para isso, o sujeito deve se reconhecer nele para melhor aderir à verdade que os constitui, constituir verdades sobre si mesmo e dirigir sua própria conduta e a dos outros a partir dos desejos de governo e subjetivação desse currículo. Gallo (2018), a partir de Foucault, nos fornece elementos para pensar como a educação é um espaço privilegiado do manejo das técnicas para subjetivação de estudantes a partir da governamentalidade que se dá na articulação das técnicas de dominação e técnicas de si. A educação sujeita, produz sujeitos que também devem agir sobre si mesmos, no próprio processo de assujeitamento, produzindo ações de subjetivação.

A docência que se pretende nas DCN e que deve agir sobre discentes a partir desse currículo, necessita de “conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos” (BRASIL, 2015a, p.3); deve possuir “sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender” (p.3); pode trabalhar na “gestão educacional” (p.4); possui uma “formação mínima exigida por

legislação” (p.4); tem “visão ampla do processo formativo” (p.6); usa de forma “competente as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)” (p.6); planeja, executa, acompanha e avalia políticas, projetos e programas educacionais (p.8); contribui “para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva” (p.4); promove “a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (p.4); identifica “questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva” (p.8); *pesquisa e conhece seus “estudantes e suas realidades socioculturais”* (p.8); domina “os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”(p.8); utiliza “instrumentos de pesquisa adequados” (p.8); possui conhecimento sobre o ser humano e práticas educativas, “incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial” (p.10); faz “diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação” (p.10); reflete criticamente sobre a própria prática e a aperfeiçoa (p.14); é valorizado enquanto profissional e tem um plano de carreira (p.15).

Dentre os elementos que devem constituir essa especialista docente continuam se colocando como centrais a cidadania e democracia, justiça, emancipação, autonomia, entre outros já discutidos. Para além deles, destacamos, nas citações em itálico, trechos que refletem duas características que se referem à necessidade de escrutinar o alunado para escolher as estratégias que permita medi-los como objetos de saber que podem ser administrados e regulados. A primeira a ser discutida são os aspectos psicológicos, cognitivos e emocionais, que já estavam presentes nas DCN de 2002, e os aspectos sociais e culturais de discentes que também devem ser averiguados, questionados e considerados, pontencializados pelas teorias críticas em educação.

O conhecimento de conteúdos de conhecimentos da psicologia e dos estágios do desenvolvimento coloca docentes em posição de especialistas, o que, segundo Varela (2000), limita o controle das alunas sobre sua aprendizagem, pois seus avanços, retrocessos e interesses ficam distantes e alheios. Assim, na promoção da criatividade, liberação e autonomia de discentes são potencializadas a dependência e a subordinação. O psicopoder “baseia-se em tecnologias cuja aplicação implica em uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditam” (Varela, 2000, p.102). O que se pretende, ainda segundo a autora, é a produção de personalidades flexíveis sensíveis, polivalentes e capazes de autocorrigir-se e autoavaliar-se funcionais a um neoliberalismo consumista que

precisa de sujeitos moldáveis e diversificados em um mercado de trabalho instável e flexível que precisa de trabalhadoras preparadas e disponíveis para funcionar.

Quando a diretriz pede que os conteúdos e as abordagens devam estar adequados “às diferentes fases do desenvolvimento humano” possibilita uma íntima conexão entre as práticas e o conjunto de pressupostos sobre aprendizagem e ensino com o desenvolvimento da criança. Como nos diz Walkerdine (1998), mesmo que as asserções de verdade e os aparatos não sejam homogêneos, as práticas pedagógicas estão saturadas com a noção de sequência normalizada de desenvolvimento da criança de forma que aquelas práticas ajudam a produzir a criança como objeto do seu olhar. Para Popkewitz (1997) a psicologia educacional oferece as tecnologias de formação, manipulação e predição do self, capaz de transferir ao indivíduo os problemas e de ocultar o dilema social da educação numa sociedade heterogênea e diferenciada.

Na esfera educacional as pedagogias *psi* se inscrevem em um contexto mais extenso de pedagogias libertárias, autonomistas e emancipatórias, baseadas na oposição entre as estruturas de poder e dominação versus a ação autônoma livre do indivíduo ou grupo. Assim, o papel das pedagogias emancipatórias seria o desbloqueamento da consciência e ação do sujeito (o que para as pedagogias pós-críticas seria questionável, já que o sujeito é aquilo que se faz dele) (SILVA, 1998). Para Corazza e Tadeu (2003), a promessa de emancipação reintroduz, por outro viés, a fantasia de um sujeito soberano no comando de seus atos e capaz de uma consciência plena, restaurando uma essência que foi corrompida e alienada.

Para isso, essas teorias sugerem, segundo Bampi (2000), que ao falar de sua opressão e reconhecer sua condição de subordinado, o indivíduo pode trilhar o caminho para o esclarecimento, para a libertação, via uma pedagogia. Assim, incitam a vontade dos indivíduos de transformar e mudar a sociedade, mas também os modificam. Elas põem em funcionamento técnicas de governamentalidade que desempenham um papel constitutivo na produção de sua subjetividade. É necessário conhecer as realidades socioculturais das discentes, neste exercício de pedagogização do cotidiano dos indivíduos docentes viabilizam os meios pelos quais suas condutas podem ser socializadas, maximizadas e moldadas, envolvendo efeitos sedutores, libertadores e emancipatórios que fundamentam as teorias pedagógicas críticas.

Como discutido por Cardoso (2012), os sujeitos pedagógicos buscam conhecer-se e passam a valer-se das mesmas ferramentas para tentar enxergar “sua essência”, para ampliar seu interior, para produzir retratos de si. Nesse processo, comparam suas imagens para posicionarem-se, governarem-se e perceberem-se como a continuação do externo que o

compõe. Essa construção discursiva se dá em meio a exercícios de poder-saber de um currículo que deseja governar, docilizar e controlar sujeitos.

Cabe ainda colocar que, como analisa Popkewitz (2001), o normal não é examinado, analisado, escrutinado, mas feito parecer natural. Quando o não normal é classificado e definido, essa inclusão/exclusão opera através da definição de ausências e presenças no plano da subjetividade. A pedagogia transforma conjuntos específicos de normas locais em normas globais e universais que estabelecem a média. Diz-nos o autor ainda, associando ao que foi falado sobre os discursos da psicologia, que a tecnologia social do ensino e o currículo incorporam uma normatividade sobre as presenças/ausências para o desenvolvimento de subjetividades apropriadas.

Esses e os demais elementos constituintes do sujeito-docente das DCN-2015 ativam algumas das características do sujeito-docente-técnico que era central nas DCN de 2002, mas as atualiza a partir das teorias educacionais críticas, além de o deslocar para um sujeito-docente-diversidade-comum que parte do sujeito-docente-técnico, pois as dimensões técnicas e especializadas das teorias pedagógicas tradicionais parecem ter sido legitimadas enquanto necessárias ao docente natural. Sendo o endereçamento comum parte do que foi delimitado enquanto necessidade para qualquer política pública até agora, o comum será retirado dos termos que caracterizam esse sujeito e no próximo subtópico passaremos a mapear mais detalhadamente, pois alguns elementos já apareceram neste momento, como o sujeito-docente-diversidade a que se propõe. Antes traçaremos alguns aspectos sobre o sujeito-docente da BNC-Formação.

Gestada após o golpe que culminou no processo de impeachment da presidenta eleita e com a ascensão de grupos mais conservadores ao poder, a BNC-Formação reafirma a centralidade do desenvolvimento de competências, sendo mais prescritiva, pragmática e técnica. De acordo com Silva (2010a) a organização com base em competências a serem desenvolvidas, compõem uma perspectiva funcionalista dos processos de escolarização que se assemelham às teorias pedagógicas em voga desde os anos 60 e que reduzem a formação humana por desconsiderar sua dimensão histórico-cultural. Assim como é a BNC, a autora afirma que os textos oficiais que produzem listagens de competências com bases genéricas conduzem a uma confusão quanto ao sentido, finalidade e natureza da educação.

Macedo (2019) discute como a aprendizagem por competências se expandiu no cenário internacional pós-1990, a partir de documentos da Unesco, como aprendizado ao longo da vida e sociedade do aprendizado, assim como apoiada nos pilares – aprender a conhecer, aprender a

fazer, aprender a viver junto e aprender a ser –, que foram comuns nas políticas públicas do fim do século XX. Essa noção, ao ser utilizada nos currículos nacionais, se liga ao contexto em que a OCDE busca ampliar sua governança, por números, comparações, mas também por conceitos que se aproximam dos do material destinado a docentes para aplicação da BNCC. O Pisa apresenta os dados obtidos na avaliação para a formulação das políticas nacionais, legitimando a nova agenda educacional a favor de mais reformas escolares. Para Hypolito (2010), a centralidade dos aspectos econômicos nessas políticas e os modelos gerenciais apregoados pelo mercado provocam um deslocamento do que era considerado como direito do cidadão e dever do Estado, que passa a ser considerado como possibilidade de escolha a partir do que é mensurado como eficiente ou ineficiente.

É o que discutem Zanotto e Sandri (2018) quando apontam que o modelo de competências, transposto da fábrica para o currículo escolar, é retomado pela BNCC como possibilidade de reafirmação de uma concepção de formação humana que ajusta a relação entre educação e gerencialismo, por meio de uma padronização curricular de amplitude nacional. A BNC se coloca como solução para o problema da educação atual, um problema desenhado a partir de estudos, estatísticas e indicadores internacionais que apontam a falta de qualidade do ensino brasileiro e a atuação docente como um dos pilares do problema/solução.

O sujeito-docente-técnico das DCN de 2002 se atualiza para o sujeito-docente-empresarial na BNC de 2019, que não apenas possui as técnicas, mas as coloca em prática da melhor forma possível para atingir os objetivos das políticas públicas e serem capazes de produzir sujeitos autogovernáveis e empreendedores de si, assim como ele. Entre as poucas considerações que dão início aos documentos na BNC há a centralidade de “aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento” (BRASIL, 2020, p.1). O uso do conceito de efetividade não se dá por acaso, mas porque se repete continuamente na BNC (BRASIL, 2020) como quando almeja a “aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem” (p.6); o planejamento de “ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens” (p.13, p17); a proposição “efetivamente” do “desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes” (p.19).

A promoção da efetividade se articula com discursos da administração e gestão empresarial que aproxima os resultados dos atos educacionais a dados mensuráveis. A efetividade, nos discursos da gestão administrativa, é a capacidade de fazer uma coisa ou atingir um objetivo, que seria a eficácia, da melhor maneira possível, com os melhores recursos e

meios, o que define eficiência. Mais recentemente, a literatura especializada incorporou esse terceiro conceito (efetividade), mais complexo que a eficiência e a eficácia combinando os dois para se concentrar na qualidade do resultado e na necessidade de certas ações públicas (CASTRO, 2006). Na BNC a efetividade da formação docente pode ser mensurada por dados que representariam a qualidade.

Quando os objetivos educacionais se mobilizam no sentido da preponderância do mercado, este se torna delimitador das relações sociais. Assim, a crença geral no mercado, como elemento de equilíbrio e eficiência social, é assimilada pela educação, aumentando seu vínculo com a racionalidade instrumental. Lopes (2009) aponta como na sociedade de seguridade ou de controle, o processo de educação deve ser continuado, ultrapassa um mínimo obrigatório e a própria institucionalização do ensino. Há uma movimentação da escola fortemente constituída por práticas típicas de uma sociedade disciplinar para a empresa cada vez mais constituída por práticas de controle, onde mecanismos educam a partir daquilo que mobilizam nos indivíduos. Para estarmos e permanecermos dentro das redes produtivas nós mesmos criamos as condições necessárias.

O princípio mais relevante dessa política é “uma educação de qualidade” para a qual se faz necessário a “garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes” (BRASIL, 2020, p.3). O que deve ser atestado por avaliações “da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que demonstrem as evidências de melhoria na qualidade da formação” (BRASIL, 2020, p.4). Para garantia dessa qualidade, encontramos na BNC (BRASIL, 2020) a responsabilidade não do sistema educacional, das políticas, da sociedade, da formação, mas do sujeito-docente-empendedor-efetivo de buscar os conhecimentos e experiências “que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (p.13).

A BNC convoca docentes a serem responsáveis, resilientes, flexíveis, autônomos baseando suas decisões “em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores” (p.13). Assim como deve construir sua autonomia, também deve apoiar “o estudante na construção de sua autonomia como aprendente” (p.15). Dessa forma, busca legitimar a necessidade de que docentes se responsabilizem pela sua formação contínua e sua atuação de forma a garantir a execução dos objetivos de ensino elencados pela BNCC e o desenvolvimento das competências e habilidades que possam garantir “efetivas aprendizagens”.

A docência para a BNC deve ser aplicadora, especialista, analisadora da sua prática, de discentes e de si mesma para desenvolver estratégias que garantam o desenvolvimento das competências e habilidades selecionadas e para atender às demandas de mercado por profissionais “adequados” baseadas em parâmetros internacionais. Concordamos com Pires e Cardoso (2020) ao afirmarem que o perfil docente esperado pela BNC, o que chamamos aqui de docente-efetivo, é o prático, sem aporte teórico para refletir sobre a realidade e questioná-la. Resumimos em sujeito-docente-empendedor-efetivo assumindo que a resiliência, responsabilidade e autonomia são valores a serem empreendidos pelo sujeito para a aplicação das técnicas e princípios com efetividade.

Podemos ver como ainda mais que sua antecessora, essa diretriz deseja fortemente a autonomia docente com forte apelo à responsabilização pela sua própria formação e pela produção de estudantes autônomos, a partir de princípios, valores, qualidades pessoais. O discurso do empreendedorismo que permeia a BNC, aciona a efetividade, a qualidade, a autonomia, a responsabilidade, a criatividade para garantir a qualidade que deve ser expressa em avaliações que atestem aprendizagens específicas.

Como analisa Figueiredo (2018), o discurso do protagonismo docente relaciona professor e qualidade da educação, reforçando o que chama de gerencialismo docente. No sentido do gerencialismo, a responsabilização do professor é relacionada aos resultados de desempenho da educação e à demanda por uma ação docente técnica. Para a autora, o controle assume centralidade nas cadeias discursivas significando a professora como principal agente a operar no alcance da demanda pela qualidade. As políticas neoliberais, pautadas no gerencialismo docente, na racionalidade técnica, na utilização de mecanismos próprios da lógica do mercado representam o controle sobre o currículo, sobre o ensino, sobre a docência para produção de resultados (mensurados também pelas aprendizagens), de performance, para atendimento às necessidades do mundo produtivo, para conformação das subjetividades.

Podemos relacionar essa dimensão da BNC com o que como discutimos anteriormente com Gallo (2018) na utilização ainda mais contundente das técnicas do governo de si para empreender-se enquanto profissional e indivíduo, destituído de contexto social, cultural, político, econômico, para mudanças de certas atitudes e condutas. Para Larrosa (1994), a experiência de si, as formas de relação da pessoa consigo mesma, atravessam os discursos e práticas pedagógicas que podem ser lugares de mediação nos quais a pessoa encontra os recursos para o desenvolvimento de sua autoconsciência e sua autodeterminação. Seriam então espaços institucionalizados onde a verdadeira natureza humana pode desenvolver-se e/ou

recuperar-se, ocultando o papel das práticas educativas e sociais na constituição de subjetividades. A responsabilização docente por sua atuação, pelo cultivo de seus valores e atitudes, não denota uma ausência do Estado nas estratégias de governo. Estabelecendo uma relação entre o neoliberalismo norte-americano com o que vivemos no Brasil, Lopes (2009) descreve como o investimento do Estado brasileiro em políticas que promovem o empresariamento de si indicam sua expansão, no sentido de estar cada vez mais onipresente, incentivando políticas sociais de assistência, educacionais e inclusivas. Isso não significa seu enfraquecimento, mas sua presença em cada prática institucionalizada ou não. O Estado está em cada sujeito, não há como fugir à sua captura, cada vez mais sutil e eficiente.

Mas, a partir do que vimos até agora, que espaço a diversidade e a diferença tem na BNC? Como diversidade e diferença são acionadas nas estratégias de governo desses currículos? O que permite a “inclusão” das diversidades na DCN-2015? São essas considerações que passaremos a discutir a seguir.

4.2 DO SUJEITO-DOCENTE-DIVERSIDADE AO SUJEITO-DOCENTE-EMPREENDEDOR-EFETIVO

Como já mencionado, a Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015 introduziu alguns conteúdos obrigatórios ainda não citados na antiga diretriz de formação de professores de 2002, como direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional. Essa incorporação revela um movimento que acontecia no momento de sua produção de busca por “abarcas” outros indivíduos e grupos antes não considerados nas políticas públicas em educação.

Aliado às aptidões já elencadas para o sujeito-docente da DCN-2015 ele também é apontado no documento como alguém que se “atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade, é contrário a toda forma de discriminação” (BRASIL, 2015a, p.4); é um agente formativo de cultura (p.5); contribui “para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras” (p.8); tem “consciência da diversidade; respeita as diferenças” (p.8).

Além de docentes das escolas-padrão que aliam as competências gerais ao respeito à diversidade, existem os outros de escolas diferenciadas: os indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola. Esses professores devem considerar todas as aptidões descritas para o sujeito-docente-padrão e ainda, “dada a particularidade das populações com que trabalham e da

situação em que atuam”, devem ser agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

Assim, para além das ofertas regulares de educação há especificações para as modalidades de educação escolar indígena, do campo e quilombola no documento, que nas DCN de 2002 não havia. A educação escolar indígena deve considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, o que já se encontrava na LDB. Para a educação escolar do campo e quilombola define considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade. Dessa forma, a resolução de 2015 apresenta avanços que estão expressos no próprio parecer que a subsidiou, o qual afirma que tais diretrizes devam fazer repensar a educação básica e suas políticas para que sejam pautadas na diversidade, direitos humanos e inclusão, reconhecendo a “educação básica como direito universal, espaço de construção identitária dos sujeitos, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2015b, p.9).

O parecer ressalta ainda que o processo formativo exige a liberdade e pluralidade, através do reconhecimento e valorização das diferenças nas suas diversas dimensões, em especial à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional como princípios de equidade, além das diferenças cognitivas e físicas, não devendo se limitar ao respeito e à tolerância, mas como parte do processo formativo que deve impactar o currículo, a prática pedagógica e a gestão escolar (BRASIL, 2015b).

Ao considerar as diversidades e as diferenças não apenas no sentido da tolerância, mas da valorização e respeito às diferenças, as DCN superam, ao menos teoricamente, algumas das críticas que têm sido feitas aos documentos de órgãos e instituições que vêm “incluindo” as diversidades em seus programas, projetos e reformas educacionais. Já que configura a diversidade enquanto parte constituinte e que reflete no processo de formação, as DCN passam a pretender um sujeito-docente-diversidade.

Silva (2000) discute que se o multiculturalismo em educação for abordado como questão de tolerância e respeito, as diferenças culturais são retratadas como questão de consenso, de diálogo ou comunicação, o que impede que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social que envolvem relações de poder. O autor aponta algumas estratégias que constantemente são adotadas nas escolas em referência às diversidades e diferenças culturais. Uma delas chamada de liberal consistiria em apresentar as expressões culturais como movimentos inerentes à dimensão do humano sem abordar as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a diferença. Outra abordagem seria a terapêutica

para correção de atitudes individuais consideradas inadequadas como o preconceito e a discriminação, através de atividades de conscientização. A estratégia, que acredita ser a mais utilizada, consiste em apresentar uma visão superficial e distante das diferentes culturas como algo curioso e exótico, o que reforça o “lugar do outro”. Para além destas estratégias, Silva (2000) advoga por uma política pedagógica e curricular que permita não apenas reconhecer e celebrar a diferença e identidade, mas questioná-las.

A diversidade entra nas políticas públicas brasileiras em educação modificando princípios, mas ainda mantendo algumas bases dos sujeitos-padrão envolvidos na escolarização e na ação docente. Essa abordagem pode mudar quem é representado, mas não as regras de classificação e normalização. Esses sujeitos se inserem nos desejos e nas relações de poder que operam na educação ainda como “o outro” que ao se incorporar na lógica universal podem permitir formas de governo mais efetivas a partir do apaziguamento dos conflitos inerentes às desigualdades e forçando um aparente consenso.

Rodrigues e Abramowicz (2013), ao debaterem a diversidade e diferença em políticas públicas em educação, afirmam que o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas atravessado pela tolerância significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico. Dessa forma, a diversidade pode ser entendida como uma forma de governo exercida pela política pública no campo da cultura, como uma estratégia de apaziguamento das desigualdades e de esvaziamento do campo da diferença que teria como função borrar as identidades e quebrar as hegemonias.

É nesse sentido que Walsh (2009) discute a existência de uma interculturalidade, que chama de funcional, a serviço do multiculturalismo neoliberal presente nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais na América Latina, que desde os anos 90 do século passado passaram a ter como tema a diversidade cultural. Mesmo vista como resultado das lutas dos movimentos sociais-ancestrais em suas demandas por reconhecimento e direitos, esta incorporação tem se ligado aos desenhos globais do poder, capital e mercado, permitindo que órgãos e Estados possam agir sobre povos e territórios, sob o pretexto da inclusão, para apagar as diferenças e dirimir conflitos, agindo junto às comunidades e incorporando aspectos de sua diversidade cultural em estratégias de desenvolvimento baseadas na coesão social, no individualismo e na competitividade em prol de um mercado global e ideais universalizados.

Conhecer o diverso, criar formas de medi-lo, examiná-lo, de identificar dimensões e especificidades antes não consideradas são tecnologias de governo que agem a partir da diversidade para fabricar currículos. Para César (2014), sem questionar a importância das

conquistas jurídicas e políticas, cabe interrogar os projetos sociais e educacionais que vêm se estabelecendo a partir do princípio do direito dos múltiplos sujeitos abarcados por categorias identitárias, pois, no interior do modelo identitário, indivíduos e experiências inclassificáveis e ininteligíveis, de corpo e gênero, permanecem excluídos ou são incluídos sob o preço de sua domesticação normalizada.

Podemos pensar que a diversidade, enquanto resposta à problemas a serem considerados na diretriz curricular, se alia às técnicas de governo já acionadas através desses currículos, ampliando seus limites. Groppa (2015) atenta para como a biopolítica, como lógica estratégica de um tipo de governo populacional flexível e ininterrupto tem nas práticas educacionais um braço forte. Como uma espécie de cruzada normalizadora de todo e qualquer gesto humano, por toda a extensão da vida, busca anular as chances de recusa ou contestação, já que está abençoada pelo refrão ambíguo do respeito à diversidade e diferenças. O governo biopolítico vale-se essencialmente de ações de cunho pedagógico para se efetivar, um governo de tipo instrucional que abrange as mais recônditas esferas da vida.

Governar biopoliticamente, normalizar e disciplinar os indivíduos responde a necessidades complexas que ao se utilizar da diversidade, de práticas de tolerância e respeito acionam modos de se governar e governar os outros. Nos diz o relatório da UNESCO (2009) que o impacto econômico da violência contra as crianças e adolescentes é um fator a ser considerado pois, de acordo com o estudo, estima-se que só no Brasil a violência entre os jovens acarrete o custo de aproximadamente 19 bilhões de dólares por ano, dos quais 943 milhões podem estar associados à violência na escola. Só a violência escolar e baseada em gênero pode estar associada à perda do primeiro ano escolar, que corresponde ao custo anual de aproximadamente 17 bilhões de dólares nos países de baixa e média renda.

Nesse processo de direcionamento a todos a multiplicidade precisa ser controlada para que a dispersão não seja um perigo. Ao mesmo tempo em que a multiplicidade se torna uma estratégia interessante ao neoliberalismo para que ele possa se firmar como forma de organização de formas de vida, ela também se constitui como uma ameaça à governamentalidade de um tipo de Estado (LOPES, 2009). Como defendido pela autora, a questão não é estar dentro ou fora das normas, já que a normalização própria da sociedade da seguridade (de controle) naturaliza a presença dos desviantes no contexto social, mas parece estar na produtividade da multiplicidade para os Estados que partilham formas de vida engendradas em princípios globalizados. “A inclusão, via políticas de inclusão escolares,

sociais, assistenciais e de trabalho, funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações” (LOPES, 2009, p.156).

Pois esse Outro, ao ser considerado, caso sejam expostos os modos pelos quais foram produzidos enquanto O diferente, também pode revelar a existência e o processo de fabricação desse centro para multiplicá-lo infinitamente e, quem sabe, implodi-lo. A afirmação da multiplicidade para as políticas, ou ainda o reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades a partir de variadas identidades, podem trazer possibilidades outras e potencialidades que possam multiplicar os desejos de um sujeito-docente-diferença. Macedo e Ranniery (2018, p.752) declaram que:

Se esses enredamentos parecem arriscar as estruturas fantasmáticas do universalismo abstrato, atualizadas pelo neoliberalismo globalizado, é porque dessacralizam as políticas públicas quando as transformam em um emaranhado vital de escalas, tempos e seres heterogêneos localmente entrelaçados, nunca plenamente formados, sempre constituídos em relação.

Seguindo na ideia dos autores, esse emaranhado de seres e de vidas pode permitir a rearticulação das políticas em educação para o desfazer do cidadão humano trabalhador abstrato e tornar cada vez mais, mas nunca permanentemente, problemáticos os compromissos das políticas curriculares com a normatividade. Os elementos que permitem discutir como essas diretrizes foram interpretadas para a produção de currículos nos programas de formação docente, ao menos nos que analisaremos, é o que procuraremos discutir na próxima seção.

As DCN-2015 não definem os conceitos de diversidade e de diferença ou como se relacionam com a identidade. Ao analisar como estes termos operam em alguns trechos, podemos buscar identificar algum tipo de fundamento, como na resolução quando trata do “respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras”(BRASIL, 2015a, p.6), para depois marcar muito do que aponta como diversidade enquanto diferenças: “respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (BRASIL, 2015a, p.8).

A diversidade aparece como dimensão da diferença, também como aparente sinônimo ou ainda como complemento dos marcadores de diversidade, o que reforça a afirmação de Silva (2000) que identidade e diferença foram reconhecidas como objetos de conhecimento nas normativas legais, mesmo na ausência de uma teoria que fundamentasse esses conceitos. A partir do que as DCN de 2015 enumeram enquanto formas, tipos, possibilidades e marcadores

de diferença e diversidade, podemos perceber que as diversidades estão mais ligadas a questões sexuais, de gênero, raciais, religiosas e geracionais, enquanto a diferença inclui classe social, natureza ambiental-ecológica, necessidades especiais e diferenças cognitivas e físicas.

Podemos inferir que as diversidades se relacionam mais diretamente, a partir das DCN, com marcadores individuais e “identitários” e a diferença aparece mais ligada a marcadores socioespaciais ou características biológicas. O que poderia indicar que a menção à diferença não se dá no sentido das teorias que desafiam a identidade, mas que se refere aos diferentes marcadores identitários, incluindo os que tem relação com deficiências, características do corpo ou do espaço que o indivíduo ocupa, ampliando as formas em que se apresentam as diferenças para além do que define como diversidade.

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) dividem em três linhas as noções e concepções de diversidade e diferença. A primeira trata as diferenças e/ou diversidades como contradições que podem ser apaziguadas, a partir da tolerância como uma das formas de apaziguamento, sendo sintetizadas pelo multiculturalismo. A segunda, liberal ou neoliberal, usa a palavra diferença ou diversidade como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades. A última enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de contradições. Apontam as autoras, que a indiferenciação conceitual entre diferença e diversidade esconde as desigualdades, e fundamentalmente as diferenças, retira a diferença da diversidade.

A ausência de bases que problematizassem a diferença e suas condições de produção dentro das relações de poder, em um momento visto como de avanços e vitórias de grupos e indivíduos até então marginalizados nas políticas, inclusive nas educacionais, não deu conta de perceber e de impedir o avanço dos que buscaram frear o processo das conquistas, ainda incipientes e ancoradas em bases não sólidas. Assim, uma outra Diretriz foi aprovada buscando efetivamente apaziguar os conflitos que produzem desigualdades e negar os processos de produção das diferenças, naturalizando e reforçando às normatizações que as invisibilizam. Não queremos dizer, porém, que as possibilidades para a proliferação das diferenças estejam definitivamente minadas ou nunca tenham ocorrido, em algum momento, espaço, instituição, em currículos oficiais específicos ou em currículos menores, principalmente.

Contudo, não deixaremos de enfatizar as buscas pelo apagamento da diversidade na BNC que substitui o sujeito-docente-diversidade pelo “neutro” sujeito-docente-efetividade-empresendedor. Assim, é na direção da responsabilização do professor para sua atuação que a diversidade é citada, enquanto dado que deve ser observado pelo docente cuja ação deve ter

“compromisso com formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade” (BRASIL, 2020, p.5); como “recurso enriquecedor da aprendizagem” (p.8).

A diversidade, vista como dado natural, não se apresenta com dimensões indicadas ou processos de produção (gênero apenas se refere a gênero textual e sexualidade não aparece), mas como recurso de aprendizagem enquanto formas de ser criativo ou inovador. Ela também aparece enquanto característica inerente à condição humana a ser observada por docentes no cuidado de si, da sua saúde física e emocional, assim como no desenvolvimento do “autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (p.13) no lidar com suas emoções e com as emoções alheias. Para isso, defende que docentes devem:

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2020, p.13)

Nesse sentido, a consideração da diversidade vai em direção à promoção de atitudes não preconceituosas e parece advogar pelas estratégias descritas a partir de Silva (2000): a estratégia liberal e abordagem terapêutica. Cabendo à docente desenvolver em si e em seu alunado, como responsabilidades individuais, atitudes e valores de respeito e acolhimento a indivíduos e sociedades diversas para resolver os problemas da intolerância. A BNC corresponde às críticas feitas pelos autores que discutimos em torno do uso da diversidade em prol da tentativa de apaziguar e apagar os conflitos inerentes à produção das desigualdades e das diferenças, para permitir um ambiente harmônico, pacífico e colaborativo, sem tensões de nenhuma natureza, que mantém intactas as normas impostas e perpetua as formas de normatização no ambiente escolar a partir da produção de sujeitos dóceis e governáveis.

Remetendo à BNCC para o ensino básico, já que a BNC foi formulada com a justificativa de formar docentes para o trabalho com a base, percebemos que a BNC-Formação se alinha ao entendimento e aos princípios da BNCC para a diversidade, gênero e sexualidade e diferença. Encontramos na BNCC o reconhecimento à diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças, principalmente citando a diversidade humana e cultural. Em alguns momentos, cita a diversidade étnico-cultural e a inclusão de discentes da educação especial.

A diversidade remonta saberes e vivências culturais, conhecimentos e experiências, escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade,

autonomia, consciência crítica e responsabilidade, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018). Essas competências são copiadas para a BNC-Formação que coloca na docência a responsabilidade para que discentes possam:

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.10)

Isso está presente nas competências gerais. Ao longo do documento há a caracterização das competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares, sendo cada uma delas produzida por equipes diferentes, apesar de regidas pelas competências gerais, sem espaços para modificações substanciais por parte da consulta pública realizada, vemos algumas menções um pouco mais complexas que nos princípios gerais da base aplicados às áreas de conhecimento.

Na área de Ciências Humanas, especificamente História para o ensino fundamental, encontramos a importância do debate sobre Direitos Humanos para trabalhar pluralidades e diversidades na atualidade, a partir da identificação e discussão das “diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência” (BRASIL, 2018, p.433). Apenas na etapa do Ensino Médio há a menção de não simplesmente nomear o diferente ou semelhante em cada cultura ou enunciar uma diferença, mas explicar o que produz a diversidade.

Portanto, analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e desenvolvimento no tempo e no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala, e as relações de poder no interior da sociedade ou no contexto mundial são algumas das aprendizagens propostas pela área para o Ensino Médio. (BRASIL, 2018, p.563)

Porém, essa diferença e diversidade são características de um povo ou um grupo, não como marcas de um sujeito. Formas de viver o gênero e a sexualidade não se colocam como expressão de identidade, marcador de diversidade ou traço de diferença. Isso se repete nas outras competências específicas por área, nas linguagens e artes a diversidade está relacionada a formas de expressão de valores e identidades, enquanto pluralidade de ideias e posições para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades; nas ciências naturais enquanto diversidade étnica e cultural humana a ser valorizada e respeitada na aplicação dos princípios da evolução biológica e no cuidado com o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação,

segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.

A palavra gênero na BNCC aparece apenas como textual/ discursivo/ midiático/ literário/ artístico/ jornalístico/ publicitário entre outras caracterizações ligadas às linguagens, não da forma que discutimos aqui. Já sexualidade aparece nos anos finais do ensino fundamental na área de Ciências naturais como tema relacionado à reprodução e no autocuidado com seu corpo na perspectiva de saúde sexual e reprodutiva ligado ao objeto de conhecimento “mecanismos reprodutivos e sexualidade”, a partir do qual estudantes devem ser hábeis em comparar os diversos métodos contraceptivos, para saber escolher o método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). Entre as habilidades está também a seleção de argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

A dimensão da sexualidade na BNCC está novamente restrita ao trinômio corpo/saúde/doença e à educação sexual, que desta vez se dirige ainda mais ao autocuidado e ao exame de si como forma de autogoverno, numa perspectiva higienista. Quando a BNC-Formação reserva metade da carga horária de 3200 horas para a aprendizagem e domínio pedagógico dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, ela abre um espaço considerável para que o conteúdo do ensino básico possa se tornar a base dos cursos de licenciatura.

Apesar da força aparente das normativas, Macedo (2019) discute o espaço entre a produção e a implementação curricular que são tomados como momentos distintos. A própria base admite que a escola é um espaço em que o currículo é instituído e isso permite que a etapa de implantação seja vivida de forma menos linear. A autora aponta, nos trabalhos que desenvolve junto a vários municípios, muita resistência aos currículos elaborados centralmente. Já que eles não são os únicos discursos em circulação, são parte da luta por significar educação e escola no momento em que a Base é implementada. Esse mesmo movimento de estados e municípios pode ocorrer nos cursos de licenciatura, embasados inclusive pelas notas de repúdio à BNC de entidades nacionais¹⁰ como a ANPEd, ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ABdC - Associação Brasileira de Currículo, ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação, CNTE - Confederação

¹⁰ Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015 e contra a descaracterização da Formação de Professores. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/contradecaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>

Nacional dos Trabalhadores em Educação junto a um conjunto de outras entidades e a COGRAD/ANDIFES - Colégio de Pró-Reitores de Graduação¹¹.

Ficam algumas, entre tantas, perguntas a partir da comparação entre as duas diretrizes: Após a consideração das diversidades e diferença na DCN-2015, que abriu espaço demarcado para algum tipo de discussão nos currículos das licenciaturas, o apagamento dessas dimensões na BNC e BNCC ocultará esse lugar antes contestado? Há como não se molhar em meio a tempestade das contestações em torno dessas questões? Já que até recentemente buscava-se discutir como abordar as diversidades e a diferença, entre essas as de gênero e sexuais, na formação docente, os intentos serão abandonados diante da não necessidade? Em meio às disputas em torno dessas questões, poderíamos identificar nos currículos produzidos os discursos e as relações de poder que envolvem a legitimidade e a contestação das relações de gênero e sexualidade enquanto conteúdo da formação docente e da educação básica? É possível que os currículos considerem a diferença como parte do processo formativo que deve ser problematizada e discutida? Essas perguntas ajudarão a guiar as análises que pretendemos fazer nos currículos selecionados, a partir do que vimos nesses currículos bússolas e seus nortes.

Até aqui o que pudemos perceber é que, enquanto artefato cultural de produção de sujeitos, as DCN se colocam também enquanto produto das relações de poder que estiveram envolvidas no contexto de sua fabricação e revelam os desejos desse currículo para a subjetivação de docentes e discentes. Para realizar tal propósito, esses currículos se apresentam enquanto dispositivos de governmentação que também através da diversidade, buscam subjetivar e assujeitar os indivíduos envolvidos no processo educativo enquanto cidadãos, democráticos e trabalhadores, livres, emancipados, autônomos, críticos, criativos, líderes e inovadores, posteriormente também responsáveis, empreendedores de si e autogovernáveis.

Compreender como as instituições e cursos de formação docente negociam as determinações a que devem atender deve contribuir para localizar as formas de resistências ou as conformações a essas normativas e aos discursos que produziram e foram produzidos nessas diretrizes. Os processos de formatação de um currículo, seus anseios, desejos de governo e de subjetivação nos auxiliam a desnaturalizar seus princípios, seus objetivos e suas normas para dar espaço à invenção de um “currículo como espaço de possibilidades e como território onde forças possam ‘deformar’ as formas de um currículo, instaurando o movimento que é

¹¹ Posição do COGRAD/ANDIFES. Disponível em <<http://apub.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Manifestac%CC%A7a%CC%83o-COGRAD-DCNs-formac%CC%A7a%CC%83o-de-professores.pdf>>.

fundamental para o aprender” (PARÁISO, 2015, p.50), comprometendo irreversivelmente a compulsão por bases e diretrizes comuns com desejos de unificação e fixidez.

As bases e diretrizes enquanto discursos que limitam o que pensamos, dizemos e fazemos, como bússolas que definem nossos objetivos e direcionamentos, não podem ser vistas como necessárias e inevitáveis, mas acontecimentos históricos como qualquer outro. Nenhum poder é fundado em direito ou necessidade. A partir da evidência da fragilidade de uma contingência histórica que nos faz ser o que somos podemos ter a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar isso que nós somos, fazemos ou pensamos (FOUCAULT, 2011).

Nesse processo de busca por possibilidades outras, currículos deformados, diferentes formas de vida, nos perguntamos se há como sermos ingovernáveis. Butler (2013) coloca que a crítica começa com a presunção da governamentalização e a totalização do sujeito que visa conhecer e sujeitar a partir de meios fictícios e fabricados. Assim, a partir das teorizações de Foucault, a questão não é a anarquia total ou como nos tornamos totalmente ingovernáveis, mas como não ser governado por uma forma de governo específica, não aceitar leis que são injustas ou escondem uma ilegitimidade fundamental que a crítica escancara.

Diz-nos Foucault (1990) que se a governamentalização é o movimento pelo qual os indivíduos são sujeitados por mecanismos de poder que reclamam de uma verdade, a crítica se coloca como possibilidade para o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade. Seria a crítica a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. Uma arte da existência que se caracteriza por uma relação de cuidado de si, pela produção de sujeitos que buscam transformar a si próprios não pelos princípios dos discursos de verdade já colocados, mas pela própria reflexividade que toma para si a tarefa de formação e de criação.

Encontramos nas discussões de César (2014) como esse processo ético de auto constituição pode se dar por meio das práticas de resistência que questionam o primado das identidades sociais, abrindo o sujeito para novas formas de relação consigo, com os demais e com o mundo. Não apenas nos defender, mas também nos afirmar enquanto força criativa como defende Foucault. Assim, através de uma reflexão ética-estética-política pode ser possível tornar centrais as experiências e as práticas dos sujeitos para produzir processos de inclusão não identitários e escapar do binômio inclusão/exclusão, que fundamentam tanto os movimentos sociais como o campo educacional. Podemos acrescentar também fugir do binarismo masculino/feminino que a ênfase e redução do gênero ao corpo biológico e da sexualidade à reprodução e prevenção de doenças que a BNC e BNCC promovem.

5 ANTES DA TEMPESTADE, A APARENTE CALMARIA: GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PPCS VIGENTES DOS CURSOS

“Depois da tempestade vem a bonança” Esse é um ditado utilizado geralmente para dar esperanças em um momento ruim. Se é só depois da tormenta que algo bom pode vir, deveríamos amar mais tempestade a que a calmaria?

Considerando que vamos analisar o processo de reformulação curricular de cursos quanto às relações de gênero e sexualidade, é necessário delinear antes como estão atualmente estabelecidas nos projetos pedagógicos em vigor, antes de toda a movimentação de forças de afirmações e contestações em torno das políticas públicas educacionais que discutimos, em que gênero e sexualidade estão, nos parece, no “olho do furacão” que pode varrer os currículos. Esses PPCs que regem os cursos foram formulados com base nas diretrizes curriculares para a formação de professores de 2002, assim como nas diretrizes específicas para cada área de graduação aprovadas, a maioria delas, também nesse período entre 2002 e 2004, com a exceção de Ciências da Religião que teve suas DCN aprovadas apenas em 2018.

A partir disso, escrevemos esta seção que deve apontar o lugar das questões de gênero e sexualidade nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFS, na área de humanidades, antes das DCN para formação de professores de 2015, dos debates em torno da retirada dos termos na BNCC para a educação básica, e, mais recentemente, do silenciamento sobre essas questões na BNC para a formação de professores de 2019, a qual eles terão que considerar atender ou não neste momento. Importante destacar que as DCN específicas das áreas dos cursos não sofreram alterações recentes e muitos desses projetos pedagógicos foram aprovados antes de outras Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas no início da década de 2010, que apontavam para grupos chamados de minoritários, os quais anteriormente não eram mencionados nos documentos oficiais para a educação.

O que chamamos de aparente calmaria em torno de questões de gênero e sexualidade é aquele momento de produção dos currículos em que não estavam ainda delineadas como significantes e questionáveis nas políticas públicas e na produção acadêmica antes das últimas duas décadas (CARDOSO et. al., 2019). Apesar de aparecerem nos PCN e PNE, o foco na preocupação higienista do controle de comportamentos e relacionamentos sexuais se efetivavam melhor em disciplinas das ciências naturais como Biologia e não se estendeu a outras áreas de forma a se configurar questões ou conteúdo. Assim, no campo das

Humanidades, alguns fatores mantiveram o fenômeno que os meteorologistas chamam de anticiclone, associado a céu limpo e temperaturas amenas. Essas áreas são de alta pressão atmosférica, ou seja, áreas onde o ar faz muita força sobre a superfície. Quando os sistemas de ar são de alta pressão, sendo os sistemas de ar grandes quantidades de ar que se movem de forma organizada, acabam por expulsar os ventos, dificultando o processo necessário para a formação de nuvens e chuvas.¹²

Essa calma e amenidade se mantém na aposta e no reforço de normas e fenômenos que expulsam os ventos que poderiam trazer os debates em torno de gênero e sexualidade enquanto constituidores dos currículos da formação docente fazendo movimentar uma educação para a diferença. Também aposta na produção de sujeitos pelas instituições educativas como campo plano onde nenhuma alteração, nessa analogia representada pelas diferentes altitudes de um terreno, poderia afetar a temperatura e provocar precipitações. A partir desse entendimento, alguns questionamentos nos guiaram: Nos cursos de Humanidades, como se consolida nos projetos pedagógicos o silêncio sobre a generificação e a heteronormatividade que os fundamentam? Como os conhecimentos de áreas específicas, expressos nas DCN se relacionam com as questões de gênero e sexualidade nos currículos? Qual deve ser a docência pretendida pelos currículos e como deve agir diante da diferença que se expressa nas escolas?

Nesta seção analítica, argumentamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas na área de Humanidades da primeira década do século XXI, atravessadas por discursos da ciência e educação modernas, os quais permitiram importantes conquistas e garantias de legitimidade, se materializam nos currículos estudados partindo de pressupostos de cenários estáveis quanto à gênero e sexualidade e investindo neles. Eram tempos de ventos brandos, de uma aparente calma cultural, enquanto diferentes pressões temporais já anunciavam a chegada das tormentas que se movimentaram a partir das margens. Se é depois da tormenta que vem a bonança, o que pode nos trazer a calma?

5.1 O MAPA CLIMÁTICO: DCN ESPECÍFICAS DOS CURSOS E SUAS IMPLICAÇÕES (A) TEMPORAIS

No início de um novo governo presidencial, de direita, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1995, que deveria deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas

¹² Informação retiradas da reportagem “O que são ciclones e tempestades tropicais?” disponível no site: <http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infol=706&sid=9#:~:text=Os%20meteorologistas%20chamam%20de%20ciclones,sobre%20os%20mares%20dos%20tr%C3%B3picos.&text=Quando%20os%20ventos%20giram%20entre,ultrapassam%20os%20120%20km%20h>.

para os cursos de graduação pelo MEC e a substituição dos Currículos Mínimos (CM) pelas DCN a partir da LDB em 1996, o parecer CNE/CES 776/97 estabeleceu orientações gerais para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e a partir daí se iniciou o processo de discussão e aprovação das DCN de cada área de graduação, impulsionado e fundamentado também no PNE que definiu entre os objetivos e metas para a educação superior:

“11. estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.” (BRASIL, 2001a)

Assim, em 2001 se iniciaram as discussões e aprovações no CNE de pareceres para cada área ou curso específico, que muitas vezes eram aprovadas em blocos, a partir de recomendações gerais e resoluções mais pontuais apenas contendo as partes que deveriam compor obrigatoriamente os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação das instituições, com poucas variações em seus itens, mas que, no geral, apontavam: perfil do egresso; competência/habilidades/atitudes; conteúdos curriculares; organização do curso; estágios e atividades complementares, e; acompanhamento e avaliação.

Dos dez cursos que selecionamos para análise dos respectivos processos de reformulação, como foi descrito na subseção metodológica, seis deles (ressaltando que três são da área de Letras, portanto regulamentados pela mesma DCN) tiveram suas DCN publicadas em 13 de março de 2002 fundamentadas nos mesmos Pareceres que reuniram vários cursos – Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001. São elas: a Resolução CNE/CES 12/2002 para os cursos de Filosofia; a Resolução CNE/CES 13/2002 para os cursos de História; a Resolução CNE/CES 14/2002 para os cursos de Geografia, e; a Resolução CNE/CES 18/2002 para os cursos de Letras. As DCN de Música e Teatro, Resoluções CNE/CES 2/2004 e 4/2004 respectivamente, foram aprovadas em 8 de março de 2004 e as DCN de Artes Visuais, Resolução CNE/CES 1/2009, foi aprovada em 16 de janeiro de 2009.

O contexto de aprovação desses documentos remete ao que discutimos com a aprovação das DCN para formação de professores em fevereiro de 2002 baseada nas competências necessárias à vida em sociedade, cidadania e à inserção no trabalho e alinhada com as necessidades e parâmetros do mercado internacional. Como as resoluções citadas para os cursos de Filosofia, História, Letras e Geografia apenas expõem os itens que o projeto pedagógico deverá contemplar e remetem ao Parecer CNE/CES 492/2001 recorreremos a ele para descrever

os princípios da formação para cada área. Destacamos que essas DCN abordam tanto os cursos de bacharelado quanto às licenciaturas e suas especificidades.

As DCN para o curso de Ciências da Religião foram aprovadas apenas em 28 de dezembro de 2018 e já se referem, quase que replicam, nas suas considerações à Resolução CNE/CP nº 2/2015. Esse é um aspecto interessante na análise das DCN específicas para os cursos, pois mesmo que a resolução de 2015 tenha sido revogada, seus princípios estão ativos nas recomendações legais que vieram no momento e após sua aprovação, sem que essas percam o efeito. Importante apontar que, em 2011, na época da construção do PPC do curso de licenciatura em Ciências da Religião em vigor na UFS não havia DCN área, assim, o PPC atual do curso se pautou apenas nas resoluções que estabeleciam os princípios e a carga horária das licenciaturas.

Nas resoluções e pareceres que orientam os currículos dos cursos de graduação nas Humanidades o foco está no conhecimento de técnicas, fundamentos e metodologias necessárias para o exercício profissional, havendo um destaque para o domínio das tecnologias, como grande propulsor e motivação para as mudanças de currículo. A profissional egressa deve ainda zelar pela participação, integração e intervenção social a partir de uma visão crítica, reflexiva e atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho. A inserção social e as relações com o outro ganham destaque nas diretrizes para os cursos de Letras que se pautam na abordagem intercultural. O princípio da cidadania também orientou a maioria das diretrizes, como vemos para os cursos de Filosofia quando requerem “relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos” (BRASIL, 2001b, p. 03).

De acordo com Cardoso et. al. (2019), a defesa dos direitos humanos, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, se dá na percepção do indivíduo como sujeito de direitos internacionais e influenciou o ordenamento jurídico de vários países, inclusive do Brasil, como a Constituição Federal de 1988. Também se proliferou para leis e políticas como a LDB e documentos referenciais para a educação. O exercício de direitos e deveres se incorpora à cidadania, princípio que já discutimos na seção anterior, como valor necessário ao sujeito alvo das políticas de educação. Esses direitos naturais, iguais e universais devem ser garantidos ao homem ou mulher, definidos pelo sexo biológico, que tem a família como núcleo natural e fundamental a ser protegida pela sociedade e Estado.

Embora a discussão sobre Direitos Humanos tenha aberto possibilidades nas políticas para incorporação das diversidades, nesse momento isso ainda não está referido nos textos

legais analisados. Quando a DCN de Letras se baseia na interculturalidade, colocando como objetivo dos cursos “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens” (BRASIL, 2001b, p.30) podemos pensar em autores que como Candau (2012) apostam na reconceitualização dos direitos humanos como interculturais. Segundo a autora, a interculturalidade e a educação intercultural admitem diversas leituras e se ancoram em múltiplos referenciais teóricos. Em geral, a educação intercultural se compromete com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que integram os sistemas educativos (CANDAUI, 2012). Nesse aspecto, esse pode e deve ser um espaço propício ao menos para a discussão das diversidades, entre elas as de gênero e sexualidade.

Assim, como vimos também em Walsh (2009), a depender da perspectiva, a interculturalidade supera a visão multicultural do reconhecimento da diversidade, mas pode apenas promover o diálogo e a tolerância sem tocar nas causas da assimetria social e cultural vigentes e assim se torna funcional. Caso possibilite o questionamento das diferenças e desigualdades construídas entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, pode se caracterizar como crítica. Porém, avalia a autora, as reformas educacionais na América Latina desde os anos 90 reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas baseadas nesse interculturalismo funcional regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado.

No caso das Letras, a interculturalidade parece inerente à área de conhecimento para “ter consciência das variedades lingüísticas e culturais” (BRASIL, 2001b, p.30) no domínio da língua ou das línguas. Por serem linguagens que se articulam com aspectos culturais de cada povo, inclusive os que falam idiomas diferentes. Discutem esse aspecto de interculturalidade visando a consciência da existência da diversidade, “a percepção de diferentes contextos interculturais”, mas não questionam o modelo e as normas, inclusive de gênero e sexuais. A incorporação de discussões sobre direitos humanos, a partir do reconhecimento, apesar de serem ventos que movimentam discussões acabam por soprar no sentido de garantir o clima de calma e deixar mais ameno o embate de forças que produziram essas diferenças. Nas DCN fica indicado que essa abordagem intercultural “concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade” (BRASIL, 2001b, p.31). A diferença é um valor inerente ao humano, mas não produtor de desigualdades e do diferente.

Podemos pensar em como a consideração de grupos e indivíduos, reconhecidos agora como sujeitos de direitos universais, assim como, a consideração da diversidade e pluralidade,

podem permitir um melhor enquadramento desses grupos e indivíduos a partir de categorias universais. Permitem também o exame de suas “peculiaridades” para que possam ser incluídas a partir de uma lógica que não é a sua, mas a do “normal”. De acordo com Rodrigues e Abramowicz (2013), a partir do campo da cultura o reconhecimento das diversidades e a tolerância mantem as hierarquias do hegemônico e possibilita ampliar o campo do capital, para penetrar cada vez mais em subjetividades antes não atingidas.

Assumir a noção de uma ciência, universal, objetiva e superior, assim como de um currículo neutro que enumera e dispõe conhecimentos teóricos, técnicos e metodológicos próprios de uma especialidade, permite que se justifique e se naturalize as desigualdades, que se apaziguem os conflitos, que se mantenha o anticiclone que controla e desconsidera ventos que podem desestabilizá-lo, já que não são questionados os conhecimentos considerados como legítimos ao seu discurso próprio. Assim, o possível choque das diversas massas de ar é evitado e o que nos resta observar como apreciadores a partir de padrões éticos, estéticos e benevolentes é uma bela e bucólica paisagem intocada na qual os efeitos não passam de uma garoa que não afeta ou destoa da paisagem, mas se harmoniza com ela, a embeleza e enriquece.

As contradições que produziram essa falsa universalidade, é o que nos chama a atenção Walsh (2009) quando defende que uma política epistêmica da interculturalidade em uma perspectiva crítica deveria, no campo educativo, focalizar o problema da maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribuiu para o estabelecimento e manutenção de hierarquias. Assim, novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais deveriam ser construídos para discutir as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos. Porém, assim como a autora destaca, podemos ver que não foi essa perspectiva que encontrou lugar nas reformas educacionais em nosso continente e não se mostra nas DCN de Letras e ainda menos nas demais, pois nem consideram a pluralidade de conhecimentos e formas de viver.

Retornando às DCN que embasaram os PPCs dos cursos em vigor, vemos na introdução de algumas das áreas dos cursos de graduação no Parecer CNE/CES 492/2001 as motivações, as necessidades e os aspectos que foram observados para estabelecer os fundamentos dessas diretrizes curriculares. Um deles é o engessamento dos antigos currículos mínimos que não permitiriam o acompanhamento das transformações sociais, acadêmicas, metodológicas, tecnológicas, no mercado de trabalho, nas condições de exercício profissional e nas áreas do conhecimento, ocorridas desde a década de 1960 e do fortalecimento das pesquisas e cursos de

pós-graduação. Há para os cursos em geral a menção ao domínio dos conhecimentos da área de estudo, capacidade de reflexão crítica, domínio das tecnologias, de fundamentos, metodologias, técnicas e a aplicação desses conhecimentos em seu exercício profissional e na pesquisa. As competências e habilidades descritas para esses cursos detalham o que deve ser desenvolvido para atingir o perfil profissional desejado. Além disso, são bastante semelhantes variando em alguns aspectos específicos e na menção à área de conhecimento em cada uma das competências.

Em todas essas DCN percebemos que para a licenciatura são colocadas as mesmas competências e habilidades do bacharelado, adicionadas às competências e às habilidades para o ensino desses conhecimentos. Os sujeitos dessas DCN são técnicos-especialistas que a partir dos cursos de licenciatura e de suas necessidades se atualizam para técnicos-especialistas-docentes. As competências para o ensino devem ser definidas pelas DCN de formação docente, sendo citadas pontualmente em algumas delas. Essa adição que ocorre para os cursos de licenciatura quanto às competências e habilidades ocorre também nos conteúdos necessários para os cursos de graduação que ao final da exposição indica que, no caso das licenciaturas, “deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (BRASIL, 2001b, p.09, p.12 e p.31).

Assim, o perfil profissional do bacharel (no masculino como é trazido nas diretrizes) enquanto alguém que possui os conteúdos de uma área de estudo específica e domina as técnicas e metodologias próprias aplicáveis, é acrescido das competências e habilidades que devem formar o professor-pesquisador o professor-reflexivo, o professor que resolve problemas, o professor-democrático, o professor-que se autodesenvolve, o professor-tecnológico, o professor que conhece seu alunado e a realidade da escola para interferir efetivamente (no masculino pelo mesmo motivo descrito para o bacharel). Os cursos de licenciatura se configuram como produtos da negociação entre os desejos para formação profissional especializada específica e para formação de docentes. Esses currículos “posicionam o professor como um especialista na gestão da aprendizagem de seus alunos, submetem o profissionalismo e a profissionalidade docente às metas oficiais para a educação básica” (GARCIA, 2015 p.62).

Avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, objetivos, ensino, aprendizagem, são conceitos que, para Silva (2010b), são centrais nas teorias tradicionais de currículo e são preocupações que nortearam a constituição desse campo de estudos com um campo especializado, dentro da necessidade de especificar os resultados que se pretendia obter, os métodos para obtê-los de forma precisa e sua mensuração.

Nesse sentido se constroem essas DCN, como currículos que organizam a formação de profissionais e estabelece metas a serem alcançadas e avaliadas. Os conhecimentos selecionados para a formação docente ainda se ancoram no processo de busca por consolidação das Ciências da Educação a partir de sua interseção com disciplinas como Psicologia, Sociologia e Filosofia e na definição de métodos aplicáveis inspirados nas Ciências Naturais.

Varela (1994) discorre como a disciplinarização interna dos saberes e sujeitos que permitiram o nascimento da Ciências Humanas, em conexão com o processo de pedagogização dos conhecimentos, tentam evitar que os conflitos sociais ocorram e ocupem seu lugar nas instituições acadêmicas e no campo do saber. Essas classificações e hierarquias de sujeitos e saberes, que vemos aqui consolidados nas diretrizes como currículos fundamentalmente disciplinares, continuam a ser aceitas como naturais, razão pela qual seu reconhecimento contribui para aprofundar sua lógica de funcionamento. Assim, aponta a autora, deixa de fora, divide e coloca em competição certos saberes e sujeitos face a outros tornando possível a fantasia de neutralidade científica, naturalizando e legitimando as relações de força e dominação de determinados grupos sociais sobre outros.

A apresentação dos conteúdos nas DCN não revela, discute ou aponta o processo de fabricação do conhecimento a partir de construções sociais como processos de escolha permeados por relações de poder, apesar de admitir isso em alguns princípios do parecer. A seleção do que se configura conhecimento em cada área se apresenta como algo factível, neutro, inquestionável e quase imutável, apenas sendo atualizado diante das transformações sociais e tecnológicas, da complexificação do mercado e da atuação profissional e o aprofundamento dos estudos e pesquisas que descobrem e revelam novas verdades sobre objetos do conhecimento. Pelo próprio objeto do conhecimento das ciências humanas e das disciplinas que aqui discutimos, há uma forte ligação entre o conhecimento e as transitoriedades da história, da sociedade e da cultura, mas não são discutidas as nuances dos processos de produção desse sujeito histórico, social ou cultural. Dito isso, é importante ressaltar que “não podemos considerar que existam ciências que não sejam humanas: não existem ciências e tecnologias que não sejam construções humanas, sociais” (COSTA e FELTRIN, 2016 p.2)

Nas teorizações críticas sobre educação e currículo aprendemos que currículo é um espaço de poder, uma invenção, uma construção social, resultado de processos históricos, de disputa e de conflitos que consolidaram tais formas curriculares e não outras. As teorias pós-críticas ampliam a perspectiva das teorias críticas ao descentrar o poder das relações econômicas para outros processos de subjetivação centrados na raça, etnia, gênero e

sexualidade. O próprio conhecimento é parte inerente do poder (SILVA, 2010b). Essas teorias, alimentadas também pelos estudos de gênero, começam a desestabilizar o clima de calmaria no campo do currículo e questionar a formação da paisagem única que ele permite proliferar. São ventos que podem compor as tormentas que varrem o terreno a fim de produzir novas possibilidades, mas que ainda não encontram condições de possibilidade nesse momento para se firmar nas DCN, talvez como leves brisas e passageiras garoas, no campo em que a tradição acabou por se afirmar e exercer pressão.

A omissão reforça a existência de um homem e uma humanidade padrão e única ou como se as disputas pela constituição dos saberes e das narrativas fosse algo pacífico e natural, desconsiderando os aspectos de exclusão e silenciamento como ocorre com as questões de gênero e sexualidade. Assim, entre as competências para a docência em História está a de conhecer as informações básicas referentes às distintas épocas históricas nas várias tradições civilizatórias, assim como sua interrelação (BRASIL, 2001b, p. 09). Nesse sentido, o que importa é conhecer as informações já dadas sobre sociedades selecionadas como padrão na sua inter-relação naturalizada com outras e não questionar quem, como, em que condições, com que intenções foi escrita a história (do homem). O que parece importar no processo educativo é transmitir a sabedoria acumulada e produzida pela espécie humana, o que possibilitaria ações mais racionais e mediadas por valores e saberes fundados sobre o esclarecimento.

No campo do currículo, Silva (2010b) aponta como os arranjos sociais e as formas de conhecimento existentes são aparentemente apenas humanos. Eles refletem a história e a experiência do ser humano em geral, sem distinção de gênero. Em sua análise, os estudos feministas questionam essa aparente neutralidade do mundo social afirmando que não existe nada mais masculino do que a própria ciência. A ciência reflete uma perspectiva eminentemente masculina e uma forma de conhecer que supõe uma separação rígida entre sujeito e objeto que não admite a implicação da perspectiva do sujeito em suas produções. Essa análise de masculinidade da ciência pode ser estendida para praticamente qualquer campo ou instituição social e provoca uma reviravolta epistemológica que torna a perspectiva feminista importante para a teoria curricular. O currículo é entre outras coisas um artefato de gênero que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero.

O modelo de ciência que vemos nas DCN é o modelo de racionalidade que segundo Santos (2008) preside a ciência moderna, a partir da revolução científica do século XVI, desenvolvido no século seguinte e que chegou no domínio das ciências sociais só no século XIX. Por esse modelo totalitário, todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos

seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas não têm caráter racional. Como está expresso no parecer que rege as DCN para Geografia, essa área “do conhecimento, veio consolidando teoricamente sua posição como uma ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza” (BRASIL, 2001b, p. 10). Nas DCN as áreas do conhecimento defendem seu papel enquanto ciência racional, ressaltando a introdução e aprofundamento de metodologias e tecnologias, seu acervo teórico e metodológico em nível de pesquisa básica e aplicada para justificar e embasar a possibilidade de uso desses conteúdos e técnicas “em percursos possíveis para a formação do pesquisador e profissional” (BRASIL, 2001b, p. 10) e sua legitimidade em explicar fenômenos humanos e sociais.

De acordo com Santos (2008), se formaram duas vertentes principais nas ciências sociais, a primeira, inicialmente dominante, consistiu em aplicar ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos do estudo da natureza desde o século XVI. A segunda, durante muito tempo marginal, constituiu em reivindicar para ações sociais um estatuto próprio com base na especificidade do ser humano. Por mais que essas duas concepções tenham sido consideradas antagônicas, a fronteira que estabelece entre o estudo do ser humano e o estudo da natureza não deixa de ser prisioneira do reconhecimento da prioridade cognitiva das ciências naturais.

Ambas as concepções de ciência social pertencem ao paradigma da ciência moderna ainda que a segunda concepção mencionada aponte sinais de crise do paradigma e contenha alguns dos componentes da transição para um outro paradigma científico emergente (SANTOS, 2008). Nas DCN das áreas de estudo específicas, vemos a busca por legitimidade dentro do campo científico que se expressa tanto na linguagem e tentativa de definição de conteúdos, objetos e métodos racionais e delimitados no sentido de se igualar à “cientificidade” alcançada pelas ciências naturais, quanto o apontamento de métodos próprios ressaltando o humano enquanto especificidade dessas ciências. Entretanto, não se apresentam a transitoriedade dos conhecimentos e das verdades que as fundamentam, as intenções e as condições de possibilidade para que esses e não outros conhecimentos estivessem presentes nos currículos, o que poderia tornar questionável seu status científico.

A crise de paradigma discutida pelo autor é resultado do aprofundamento do conhecimento que permitiu ver a fragilidade dos pilares em que ele se funda. As prioridades científicas estão ligadas aos poderes econômico, social e político, assim como a produção de conhecimento e o uso das tecnologias aprofundou em termos de desenvolvimento as desigualdades entre países centrais e periféricos (SANTOS, 2008). Portanto, diferente dos

anseios modernos das DCN, a produção de conhecimento não garante o que se esperava em torno da igualdade, liberdade e cidadania que o desenvolvimento científico prometeu.

Muitas críticas vêm sendo feitas a esse modelo de ciência inclusive as trazidas pelo próprio texto de Santos (2008) que aponta para crise do modelo de ciência vigente fundamentada. Como descreve Matos (2008), durante muitos séculos, as ciências, em especial as ciências físicas e naturais, construíram para si a ilusão de que o conhecimento científico não era produzido por pessoas/cientistas, mas pelas próprias coisas/objetos. Agora esse processo evidente e flagrante de construção e significação e mútua imbricação foi escancarado restando-nos indagar sobre o que objetivamos continuar a construir e significar.

Para a crítica feminista, qualquer forma de ciência que seja proposta como universal deve ser criticada, uma vez que fixam parâmetros permanentes fundamentados, como descreve Bandeira (2008), em argumentos naturalistas, de neutralidade, com perspectiva masculinista e linguagem androcêntrica, na dimensão universal e no caráter progressista da racionalidade científica. Como apontam Costa e Feltrin (2016), é crescente o número de feministas historiadoras, sociólogas, antropólogas, biólogas, entre outras, que apresenta uma produção expressiva de crítica às ciências e tecnologias, incorporando perspectivas de gênero nesse debate. Segundo Bandeira (2008), as feministas não foram as primeiras e nem as únicas a elaborar uma crítica à ciência moderna, mas enfatizaram questões específicas que revelam a associação hegemônica entre masculinidade e pensamento científico.

A consolidação de gênero como uma categoria analítica fundamenta novas/outras práticas de produzir ciência. Nesse sentido, nos diz a autora, supera os determinismos biológicos, geográficos e sociais e rompe com o pensamento centrado nas díades: sujeito/objeto, razão/emoção ou imaginação, natureza/cultura incompatíveis com a dimensão ontológica da condição do humano, pois as dualidades negam as possibilidades de interdependências e de historicidade. Ao contrário, reconhecem a existência de sujeitos sexuais, etnicizados, racializados e situados configurando-se como outra construção ontológica no proceder da pesquisa. As mudanças provocadas pela crítica feminista, a partir da noção de gênero, produziram novos ângulos e modos cognitivos de ver o mundo, uma vez que a história social e natural foi organizada em termos dos significados de gênero, em cujo contexto foram edificadas as instituições que incorporaram os sentidos de gênero (BANDEIRA, 2008)

Para Haraway (1995), a questão da ciência para o feminismo traz a objetividade como racionalidade posicionada. Argumenta a favor de políticas e epistemologias de alocação, posicionamento e situação nas quais parcialidade e não universalidade é a condição de ser

ouvido nas propostas de conhecimento racional. São propostas a respeito da vida das pessoas, a visão desde um corpo complexo, contraditório, estruturante e estruturado, versus a visão de cima, de lugar nenhum, do simplismo.

Pensando a partir dessas autoras e autores, podemos ver como apostar no modelo de ciência moderno e de conhecimento hegemônico acarreta consequências para as desigualdades de gênero e para a naturalização das relações que produzem os currículos, não deixando ver que ele é pensado e elaborado a partir de padrões normatizados e generificados. Essa visão de ciência e conhecimento científico neutro e universal delinea um sujeito genérico com um tipo social específico “o cabeça de família, o masculino ocidental, o homem de classe abastada, heterossexual e sempre branco” (BANDEIRA, 2008 p. 218). Assim, não abre espaço para a diversidade, muito menos para a diferença, assim como para os aspectos que a constituem como gênero, sexualidade, etnia, raça, idade, religião, crenças, região, entre outras. Pois, considerar a diferença seria questionar o padrão normalizante e universal no qual se pauta e agravar a crise, baixar a pressão e deixar entrar as diversas outras massas de ar que ocasionariam tormentas.

Ao analisar e discutir os documentos, argumentamos que a partir da adoção desse modelo e dos fundamentos da ciência moderna, das concepções tradicionais de currículo e de educação se garantiu a alta pressão, o anticilone, que controla e expulsa ventos que podem desestabilizá-lo, não questionando os conhecimentos que reforçam seus discursos e possibilitando as temperaturas amenas de calmaria em torno das questões de gênero e sexualidade nas políticas de formação docente em Humanidades. A partir dos questionamentos trazidos pelo fortalecimento das teorias críticas – que aparecem de forma pulverizada e ainda pontual nas DCN - dos estudos de gênero, das críticas feministas e das teorias pós-críticas no campo do currículo como massas de ar que se avolumam, se movimentam, se inserem e acabam por se chocar com outras de diferentes temperaturas para formar as chuvas. Essas massas de ar em choque, em condições “ideais”, podem ocasionar tempestades que desestabilizam, acirram as disputas, inundam e produzem novas paisagens.

Esse terreno do campo educacional e especificamente da formação docente é estratégico nesse campo de forças que incidem sobre o clima. Nesse momento da produção das DCN, percebemos a docente-técnica-especialista como representante da ciência e aplicadora de técnicas pedagógicas que, como disse Louro (2001), não respondem à diferença que constitui os sujeitos escolares e aos embates que agora emergem mais contundentemente nas práticas escolares a partir das disputas envolvendo os grupos historicamente colocados como minorias.

Apesar dos PCN e do PNE de 2001 já terem sido aprovados com a incorporação de questões de gênero e sexualidade na perspectiva do respeito ou mesmo baseada na relação corpo e saúde, como dissemos anteriormente, não se consolidaram nas DCN de 2002 para a formação de professores e não impactaram as DCN das áreas específicas que possuem cursos que habilitam para a licenciaturas em humanidades. Nenhum dos pareceres ou resoluções faz qualquer referência a diversidades, diferenças (além do que falamos sobre a de Letras), gênero e sexualidade. Vimos que nesse momento de tranquilidade que a neutralidade nos oferecia, gênero e sexualidade ainda não se colocavam enquanto problema para os currículos. Nesse sentido, nos perguntamos: Quais as consequências da atuação docente não direcionada para a diferença? Quais os efeitos de uma formação que não discute gênero e sexualidade?

Podemos retornar ao levantamento de artigos, teses e dissertações que fizemos, já que essas produções trazem questões da atuação profissional docente no que se refere às discussões de gênero e sexualidade nas escolas associando, quase sempre, a uma formação que desconsidera esses aspectos. No espaço temporal delimitado pelas produções, podemos ver alguns dos efeitos da atuação de docentes que foram formadas dentro dos cursos de graduação.

Assim, podemos perceber entre os resultados das pesquisas como a prática pedagógica da escola articula os trabalhos educacionais segundo um modelo de família e papel parental ideal, com base nas divisões de sexo e gênero; como normas de gênero atuam na escola para produzir a dicotomia entre corpos-meninos-alunos e corpos de meninas-alunas, assim como para produzir os dissidentes; como o processo de construção do gênero traz implicações no processo de alfabetização gerando sentimentos de falhas e exclusão; como a atuação e cumplicidade de docentes no currículo escolar podem ocultar a homofobia e favorecer violências (CARVALHO, 2004; REIS, PARAÍSO, 2014; CALDEIRA, PARAÍSO, 2016; DINIS, 2011).

No levantamento feito por Santos (2020) vemos também entre os resultados de produções acadêmicas que abordam gênero, sexualidade em práticas pedagógicas e curriculares na educação básica, a produção de desigualdades na escola e o currículo como artefato implicado na produção de corpos e sujeitos generificados, a partir da assunção do binarismo homem/mulher, tendo a masculinidade e heteronormatividade como padrão, centradas na abordagem médica/biológica/essencialista/moralista/higienista/patologizante. O que reforça a necessidade de pensar em novas possibilidades de produções culturais das subjetividades sem as marcas da subalternidade, do ridículo, da injúria, da violência, dos limites fixos e das fronteiras que limitam as possibilidades outras.

Após a análise de todas as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas e do que já discutimos na seção anterior sobre as DCN de formação docente, nos questionamos como os discursos que as produziram estão presentes na produção dos PPCs dos cursos que hoje estão em vigor na UFS. Considerando que gênero e sexualidade não se constituíam problemáticas a serem consideradas pela formação de licenciados nas áreas específicas no momento da produção desses PPCs, como se colocam para os currículos? A calmaria permite, negligencia, impede, dificulta essas discussões na formação docente? Considerando toda essa problemática da formação docente que não possibilita combater as exclusões, as violências e as opressões, que acaba por reiterar das normas de gênero e sexuais, desconsiderando os que estão fora desse padrão normativo, que desconsidera as questões LGBTQIA+ na promoção de cidadania e democracia, que não forma pela/para a diferença, como os PPCs reforçam ou divergem das diretrizes, assumindo, resistindo e produzindo os discursos que a constituíram? Esses questionamentos nos guiarão no tópico seguinte e nos ajudarão posteriormente a compreender como gênero e sexualidade se colocam no contexto das reformas curriculares que estão sendo feitas, após essa calmaria finalmente ter sido minimamente perturbada.

5.2 EFEITOS E CAUSAS DA CALMARIA: OS PPCs VIGENTES DOS CURSOS

Utilizar as palavras efeitos e causas no título pode parecer que assumimos um determinismo diante da classificação dos currículos dos cursos como efeito das DCN e causa das manutenções dos padrões generificados nas escolas, mas essa não é a ideia, o que queremos é pensar as implicações da calmaria que discutimos até aqui na produção desses currículos de licenciatura ao assumirem e produzirem discursos que mantêm esse clima ameno, apaziguado e pacífico que a universalidade finge nos proporcionar e que apaga e desconsidera as questões de gênero sexualidade enquanto constituidoras do próprio conhecimento, das instituições, das relações, e dos sujeitos.

Souza (2012), ao analisar currículos de licenciatura em suas reformulações, coloca que pensar a reforma das licenciaturas por um viés enunciativo é refletir sobre os documentos que as materializam, considerando que seus enunciados trazem em si marcas de um contexto sócio-histórico singular que sustentam certas concepções de ensino, aprendizagem, formação acadêmica e atuação docente. Nos subtópicos que se seguem discutimos os currículos, a partir do perfil, objetivos, competências e habilidades expressos nos projetos pedagógicos dos cursos analisados, e como se relacionam com as questões de gênero e sexualidade. Em seguida, avaliamos possibilidades para questionamentos das relações de gênero e sexualidade nos

currículos, por meio de componentes curriculares específicos identificados nos projetos pedagógicos dos cursos.

5.2.1 Desejos de produção do sujeito-docente-técnico-especialista

Para caracterizar os cursos, traremos algumas informações gerais sobre os turnos de funcionamento, ano de criação e modalidades. Entretanto, como essas informações não serão utilizadas diretamente na análise de suas características, construímos um quadro (Apêndice B) para que a busca por esse detalhamento seja possível, se necessário. No quadro também está detalhada a distribuição de carga horária nos eixos de formação de cada curso. Assim como fizemos com as DCN, vamos apontar nos projetos pedagógicos o perfil desejado, objetivos, princípios e as competências e habilidades que pretendem desenvolver em suas relações com o sujeito pretendido pelas DCN específica e pelas DCN de formação de professores de 2002.

Para os cursos de licenciatura em Geografia, a resolução n° 35/2009/CONEPE que aprova também a estrutura do curso de bacharelado, enfatiza nos objetivos gerais e princípios a “democracia cidadã”, mesmo que nas suas DCN específicas não sejam citadas a democracia e a cidadania, que são expressas mais fortemente na LDB e nas demais políticas públicas educacionais, que a partir da década de 90, como discutimos antes em consonância com o Gallo (2018), delineiam o projeto político da governamentalidade democrática que requer o cidadão participativo. Assim, entre os objetivos para a formação em geografia está “propiciar o desenvolvimento da cidadania por meio do conhecimento, uso e produção histórica dos direitos e deveres do cidadão, compreendendo a cidadania como participação social e política, adotando atitudes de solidariedade e cooperação” (CONEPE, 2009, p. 1 – PPC GEOGRAFIA). O curso deverá ainda promover, de acordo com seus objetivos, a formação de consciências críticas, éticas e humanistas, com engajamento social e político, habilitando a profissional, a atender os anseios da sociedade.

A profissional da Geografia, além de democrática, cidadã, crítica, ética e humanista, o que também é reativado no elenco de princípios do curso, deve respeitar a pluralidade de indivíduos, ter habilidades para desenvolver práticas específicas de laboratório, ter formação para prosseguir sua aprendizagem e se atualizar. Para a licenciatura em Geografia, o objetivo manifestado pelo curso é formar docentes que investigam, pesquisam a prática, que resolve os problemas da sala de aula, que reformula suas concepções para romper com práticas tradicionais, apesar de se basear nessas mesmas práticas. A democracia e a cidadania como princípios do curso não se expressam em aspectos de inclusão, pois parte de um sujeito padrão

que tem garantida sua participação social pelo “desenvolvimento da cidadania por meio do conhecimento, uso e produção histórica dos direitos e deveres do cidadão” (CONEPE, 2009, p. 1 – PPC GEOGRAFIA). Assim, a diversidade, a diferença, gênero e sexualidade não são questões que parecem constituir os conhecimentos da área de Geografia, de seu ensino ou da Educação.

Que conhecimento é esse que garante a cidadania? Quem egressa do curso deve ter uma visão geral do conhecimento geográfico, compreendê-lo e utilizá-lo no desenvolvimento intelectual de estudantes para despertar o interesse científico em crianças e adolescentes, estando assim habilitada para o exercício da prática docente. Observando a distribuição dos eixos de formação, vemos que a licenciada em Geografia é uma geógrafa com menor aprofundamento em planejamento territorial, regional e ambiental, delimitação e manejo de áreas que a bacharela e com noções básicas de psicologia e didática, enquanto conhecimentos necessários ao campo da Educação.

O curso de História licenciatura segue o PPC aprovado através da Resolução 65/2011/CONEPE. Nos objetivos do curso percebemos o foco para a atuação pedagógica de uma docência capaz, apta, executora, investigadora, que aborde cientificamente os temas históricos com rigor metodológico, que compreenda os contextos sociais, políticos e institucionais das práticas escolares. O perfil da licenciada em História, de acordo com o PPC, deve ser de uma profissional competente e criativa “com conhecimentos sólidos e atualizados em História, dominando tanto os seus aspectos conceituais, como os históricos e epistemológicos e em Educação” (CONEPE, 2011, p.2 – PPC HISTÓRIA), que dissemina os conhecimentos desenvolvidos pela História, enquanto instrumento de leitura da realidade e construção da cidadania, produzindo novos conhecimentos.

As competências e habilidades estão subdivididas em três tipos: essenciais, gerais e específicas. As competências essenciais se relacionam com o domínio do conhecimento historiográfico e histórico, uso dos métodos e técnicas de pesquisa e análise de fontes, ética profissional e responsabilidade social. As competências gerais se referem ao uso da linguagem científica, computacional e apresentação de trabalhos científicos. As competências específicas se relacionam com a atuação profissional no âmbito pedagógico como planejamento e desenvolvimento de experiências didáticas, materiais didáticos, uso dos equipamentos de informática, promoção de pesquisas bibliográficas, visitas a instituições de caráter histórico e cultural e participação em eventos científicos e culturais (CONEPE, 2011 – PPC HISTÓRIA).

O sujeito pretendido pelo currículo de história é de um historiador-acadêmico-docente, ainda que as controvérsias em torno da profissão de historiador tenham culminado na extinção do curso de bacharelado, o que direcionou os objetivos do curso para a atuação pedagógica, ao menos nas competências do PPC. Apesar disso, na divisão da carga horária do curso ainda continuaram dois núcleos de formação bem diferenciados com tempo dedicado às competências do ensino reduzido. Abordar cientificamente os temas da História com rigor metodológico, planejar e desenvolver experiências didáticas parece garantir a execução do trabalho pedagógico. Nesse sentido, educar pela/para a diferença e às questões de gênero e sexuais não são necessárias, já que a garantia da cidadania se dá pela disseminação de conhecimento e leitura da realidade pincelada em perspectiva crítica.

O curso de Filosofia teve seu último PPC aprovado na Resolução 68/2012/CONEPE. Os objetivos se voltam para formar profissionais críticas que reavaliam pontos de vista e certezas acerca do homem e de suas instituições, das ciências e das conclusões do questionamento filosófico, reconhecem e viabilizam na atividade pedagógica a semelhança com a atividade filosófica e, idêntico ao que é citado no de História, que compreendam os contextos sociais, políticos e institucionais das práticas escolares.

Nos objetivos específicos identificamos um indivíduo que tem os instrumentos para filosofar e nos demais objetivos exatamente o que é previsto para a docente de história, com inspiração nas DCN-2002: estar apto a executar e elaborar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; desenvolver a prática pedagógica como uma ação investigadora, e, apropriar-se de metodologia e de procedimentos facilitadores do trabalho docente (CONEPE, 2012 - PPC FILOSOFIA). Apesar de apontar para a necessidade de reavaliar aspectos da ciência e da própria filosofia o PPC não apresenta essa reelaboração e assume praticamente todo o texto das DCN. A intenção de facilitar o trabalho docente pela apropriação de metodologias e procedimentos simplifica a atuação docente e deixa de considerar a complexidade dos processos educativos, nos quais a diferença não parece ter lugar.

Os três PPCs de Letras tem muito semelhantes os objetivos e perfis com poucas alterações apenas na língua a que se refere e, no caso de Inglês, a substituição de educação linguística por ensino-aprendizagem de línguas em seus objetivos. No perfil, o mesmo que se coloca para as DCN específicas. A esses acrescenta a reflexão sobre prática docente no curso de Inglês e pesquisa sobre a prática docente ou educação nos cursos de Letras Inglês e LIBRAS.

O objetivo geral dos cursos remete ao que prega a DCN quanto à formação de profissionais interculturalmente competentes no lidar de forma crítica com as linguagens. No

PPC de espanhol ao intercultural é acrescentado o conceito de multicultural. Essas expressões são omitidas pelo curso de LIBRAS. Nos objetivos específicos articulam-se conhecimentos linguísticos às práticas docentes que atendam às necessidades de comunicação e às necessidades e diferenças do alunado, para a formação de cidadãos críticos. Por partir de uma perspectiva intercultural, o PPC se refere às diferenças pelas diferenças culturais marcadas na linguagem e pelas deficiências na direção de uma educação inclusiva, motivada também pela criação do curso de LIBRAS que trabalha com/para a educação dos surdos.

De acordo com Silva (2011b), a interculturalidade nos cursos de Letras, está ligada à expansão da noção de competência comunicativa que traz à tona as diferenças culturais dos sujeitos da comunicação e as dificuldades de comunicação intercultural em um mundo globalizado. Nas Letras Estrangeiras está também associada ao fato de aprender e ensinar outra língua e os aspectos culturais que permeiam a fluência da língua sem ser um falante nativo. Segundo o autor, as DCN evidenciam a importância da atitude intercultural acima de aspectos meramente linguísticos. Esse aspecto intercultural entre linguagens de que fala o autor, aparece fortemente na LIBRAS como língua nativa de pessoas surdas, enquanto o português para esses é a segunda língua, aliada à inclusão de pessoas surdas nos contextos educacional e social.

Analisar a inserção da perspectiva multicultural e intercultural nos cursos de Letras Espanhol e LIBRAS retoma a discussão sobre como a inclusão ocorre a partir de certos aspectos que exclui outras questões. Como nos diz César (2014), a identidade é sempre uma construção objetificadora do sujeito e, deste modo, é sempre potencialmente excludente. Como no PPC de LIBRAS em que a inclusão do sujeito surdo pelo próprio objeto da formação, não aponta outras nuances da constituição de linguagens e expressões culturais, enfatizando relações entre dois ou mais “tipos” de indivíduos ou culturas. Porém, para a inclusão de todos os indivíduos é necessária a recusa dos princípios de normalização envolvidos na definição do sujeito de direitos e de sua identidade para que seja possível a dissolução da gênese do processo de formação de abjeções, anomalias e anormalidades no universo educacional (CÉSAR, 2014).

O uso do multicultural aliado ao intercultural gerou interesse para buscar entender o porquê desse acréscimo, uma vez que na antiga resolução de Letras Espanhol aparecia apenas o intercultural. Candau (2012) diz que para alguns autores, estes termos se contrapõem, o multiculturalismo sendo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e o interculturalismo se centrando nas inter-relações entre os diversos grupos culturais. Outros usam estas palavras como quase sinônimos, o termo multiculturalismo sendo mais próprio da produção acadêmica do mundo anglo-saxão e a interculturalidade nos países de línguas

neolatinas. Além disso, o termo é polissêmico, sendo necessárias adjetivações. No PPC dos cursos eles não são definidos, diferenciados, sendo utilizados como sinônimos ou complementares.

Jhonson (2000) descreve como os Estudos Culturais exercem grande influência sobre disciplinas acadêmicas, especialmente sobre os estudos literários, a sociologia, os estudos de mídia e comunicação, a linguística e a história. Sendo os primeiros encontros, na história dos estudos culturais, com a crítica literária. Para além das teorias críticas, de acordo com o autor, os estudos culturais examinam os processos sociais a partir de um outro ponto de vista: as formas através das quais os seres humanos vivem, tornam-se conscientes e se sustentam subjetivamente. Assim, ressaltam as formas que subjetivamente ocupamos como a linguagem, os signos, as ideologias, os discursos, os mitos. Nesse sentido, essas discussões nos cursos podem abrir o espaço para inclusão de identidades mais plurais, diversidades, questões de gênero e sexualidade, discussões sobre a historicidade e transitoriedade dos conhecimentos, processos de subjetivação e diferença. Apesar de, por enquanto, enfatizar possibilidades ainda como “Outras”. No PPC de Letras Inglês encontramos mais descritivamente essas inclusões enquanto diferenças.

As competências e habilidades para a licenciatura em Inglês são as mesmas elencadas pelas DCN específicas. O PPC acrescenta na percepção de diferentes contextos interculturais, proposto pelas DCN, a consideração das diferenças étnicas, regionais, econômicas, de gênero e culturais. Encontramos nesse PPC as diferenças de gênero, juntamente com outros marcadores, indicando como qualquer questionamento e abertura para pluralidade pode abrir possibilidade em um campo que já começa a se modificar com as teorias críticas e os estudos culturais.

Para as competências e habilidades, nas resoluções dos PPCs de Espanhol e LIBRAS não está colocada a consideração com as diferenças. Elas fazem uma separação entre as competências com relação à formação pessoal, ao campo linguístico e ao ensino, elencando as mesmas competências para os dois cursos apenas alterando a língua a que se refere. As competências e habilidades pessoais incluem conhecimento sólido, análise crítica, comportamento ético, formação humanística, identificação dos aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade, entendendo o conhecimento como processo humano em construção. Entre as do campo linguístico estão compreender, avaliar, interpretar e produzir textos e enunciados, apreender criticamente as obras literárias, investigar e conhecer os fundamentos da pesquisa. As do ensino indicam a elaboração e aplicação de metodologias, elaboração e avaliação de recursos didáticos e instrucionais, reflexão sobre a prática, compreensão e

avaliação crítica dos aspectos sociais, tecnológicos, culturais, políticos e éticos relacionados à educação linguística, conhecimento de teorias pedagógicas, fundamentos, natureza e princípios da pesquisa em educação, utilização dos recursos das novas tecnologias, consciência da importância social do papel docente e atuar de acordo com a legislação.

O PPC de Música foi aprovado pela Resolução 42/2010/CONEPE e o de Teatro na Resolução 107/2011/CONEPE, sendo alterado em 2014 apenas para a transferência do curso que funcionava no campus em Laranjeiras para o CECH em São Cristóvão. Os objetivos gerais dos cursos são iguais, trocando apenas a área do ensino, entre eles: habilitar docentes para o ensino de música/teatro e contribuir para o desenvolvimento artístico-cultural do Estado de Sergipe, desenvolvendo estudos que possibilitem a ampliação do conhecimento na área e sua aplicação em projetos educacionais (CONEPE, 2010 - PPC MÚSICA; CONEPE, 2011 - PPC TEATRO).

Os objetivos específicos são muito semelhantes e apontam para o desenvolvimento: da cidadania por meio do conhecimento, uso e produção histórica e artística dos direitos e deveres do cidadão (apenas no PPC de Teatro), da prática pedagógica como uma ação investigadora, da resolução de problemas de sala de aula a partir da apropriação de metodologia de ação e de procedimentos, da compreensão dos contextos artísticos, sociais, políticos e institucionais, na configuração das práticas escolares, da apropriação da produção da pesquisa e atuação de forma articulada na educação básica.

As competências e habilidades gerais para o curso de Música são as mesmas enumeradas em suas DCN que apontam para a atuação nas manifestações culturais, estímulo à produção musical e pesquisa. As competências específicas elencadas prezam pela capacidade de produzir conhecimento, domínio dos métodos, técnicas, recursos e equipamentos à prática pedagógica, pela consciência e crítica do papel social e político e a adoção de uma postura investigativa, reflexiva e criativa diante das atividades.

As competências e habilidades selecionadas no PPC de Teatro também citam as de suas DCN específicas como o conhecimento da linguagem teatral e de princípios gerais de educação e dos processos pedagógicos, domínio do corpo, capacidade de autoaprendizagem contínua, procedimentos de investigação, análise e crítica, capacidade de coordenar o processo educacional e ter conhecimentos teóricos e práticos. Além dessas, também cita algumas das competências gerais apontadas pelo PPC e DCN de Música adaptadas para o contexto do Teatro: viabilizar pesquisa científica e tecnológica, visando a criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento e estimular criação e montagem de espetáculos. A última

competência, que não estava presente nos demais documentos, é o reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos.

O último PPC de Artes Visuais licenciatura foi aprovado em 2011 através da resolução 110/2011/CONEPE e pretende como perfil “um profissional com conhecimentos sólidos e atualizados, com domínio dos conceitos e dos processos que envolvem a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais” (CONEPE, 2011 - PPC ARTES VISUAIS p.1). As competências e habilidades são dispostas em três subdivisões: essenciais, que dizem respeito aos conhecimentos científicos e artísticos, técnicas, análise de obras e atuação ética; gerais, que se referem à produção de conhecimento e utilização dos recursos de informática; e as específicas que se relacionam com o desenvolvimento de atividades didáticas, como elaboração de materiais e atividades educativas, além de pesquisa e coordenação de visitas à instituições artístico-culturais.

O curso de Ciências da Religião licenciatura teve início em 2011 e ainda não passou por alterações curriculares. Como não tinham DCN específicas se pautou nas normas e propostas internas da instituição e nas DCN de formação de professores de 2002. O objetivo geral do curso é formar profissionalmente para o exercício da docência na disciplina ensino religioso. Por ser considerada uma nova área nos cursos de graduação, o PPC reforça bastante o potencial de estudos e pesquisas do “fenômeno religioso como característica cultural dos povos e patrimônio da humanidade” (CONEPE, 2011, p.1 – PPC CIÊNCIAS DA RELIGIÃO). Os objetivos específicos são apresentar informações gerais e fomentar o debate para combater a intolerância sobre o tema. Além desses, apresenta objetivos recorrentes nos demais PPCs como desenvolvimento da cidadania por meio do conhecimento, uso e produção histórica dos direitos e deveres do cidadão, resolução de problemas de sala de aula e apropriação da pesquisa sobre educação e ensino de religião.

O perfil aponta para a superação das dicotomias e dualismos das abordagens. São esses: o especialista e o generalista; o pensar global e local; subjetividade e objetividade; agente e sujeito de sua formação; exercitar a interdisciplinaridade no sentido contrário à compartimentalização do conhecimento; exercício do olhar pluridimensional em detrimento das explicações unidimensionais; ética nas práticas sociais; competência no desempenho do exercício profissional, e; estímulo a reflexão crítica. As competências e habilidades a serem adquiridas são: identificar, questionar e se posicionar frente aos problemas religiosos; compreender os conflitos socioculturais e religiosos; reflexão crítica; habilidades e

competências necessárias para o ensino de temas e textos religiosos (CONEPE, 2011– PPC CIÊNCIAS DA RELIGIÃO).

Ao analisarmos o que está previsto em todos esses PPCs vemos que a cidadania figura em seus princípios, objetivos e/ou competências a serem desenvolvidas, sem exceção, mesmo que as DCN específicas não apontem para isso. A democracia, nem sempre aparece, mas por ser uma dimensão da cidadania parece implícita nesse discurso. Além de princípio, a cidadania se coloca como um fim, pois o conhecimento e a prática pedagógica estão a serviço da construção da cidadania, assim se torna o objetivo final e resultado da ação na sociedade. O sujeito pretendido pelos currículos é o de um especialista-cidadão, que exerce a cidadania a partir do que conhece, pesquisa, domina, reflete, aplica, divulga e transmite em sua atuação profissional na sociedade. Quando a cidadania e democracia se definem a partir de um conhecimento (racional, neutro, generalista e universal) e a prática pedagógica é garantida por princípios técnicos e metodológicos que não contemplam a complexidade das relações que se colocam na sociedade e na escola elas não se atualizam em termos de inclusão, diversidade e diferença que depois são reivindicadas.

Muitos dos itens que compõem os objetivos, as competências e até o perfil dos cursos se repetem exatamente ou semelhantes entre os PPCs, esse é um apontamento interessante que como pesquisadora percebi mais atentamente nessa análise, mas que no meu trabalho no DEAPE já havia identificado em muitos casos. Isso fica mais forte em currículos da mesma área, mas também houve similaridade ou igualdade de itens entre quase todos os PPCs, inclusive de afirmações que não estavam em nenhuma das DCN. Isso pode resultar de vários fatores, mas não denotam que o mais antigo aqui apresentado foi o modelo para o mais recente, até porque muitas vezes os itens do PPC atual já estavam presentes em sua resolução anterior. Assim, não faremos o papel de rastrear a origem de cada coisa nos documentos. Porém, o que importa para nós é perceber que os discursos se repetem na reiteração de verdades que se colocam para a formação de docentes e de profissionais: geógrafas, historiadoras, linguistas, musicistas, filósofas, atrizes etc.

Por mais que as resoluções sejam utilizadas como decalque para outras, o que se seleciona é o discurso que faz sentido para o modelo docente desejado. Não se pode negar que o que mais se repete é aquilo que já está de algum modo colocado nas DCN de formação de professores ou nas DCN específicas, que têm itens literalmente copiados para os PPCs. Essas reiterações apontam para a importância que tem as Diretrizes Curriculares na seleção, no reforço ou no silenciamento de princípios que irão nortear os currículos dos cursos, pois a partir

do que ela define os cursos selecionam e negociam o que irão considerar fazendo supressões e acréscimos dentro também das relações de poder que produzem o mais e o menos verdadeiro, o mais urgente e o menos importante. Pois, alguns pontos são frequentemente considerados e outros são esquecidos como o acolhimento e o trato da diversidade que a Resolução CNE/CP 1/2002 cita como orientação, mas que não foi previsto nos PPCs dos cursos, a não ser no de Letras na perspectiva da interculturalidade em virtude de suas DCN próprias.

Assim, vemos recorrentemente docentes que investigam, dominam conhecimentos, consideram o contexto em que ocorre sua prática, gerenciam seu próprio desenvolvimento profissional, conhecem metodologias e estratégias de ensino para solucionar problemas da sala de aula, mas não a docência-pluralidade, a docência-diversidade, a docência-diferença. Antes, desenhados como as pressões do mercado e a adoção de avaliações a partir de parâmetros internacionais de qualidade ajudaram a moldar o docente-técnico responsável por atingir os níveis desejados. Seguindo outra direção dos mesmos caminhos, a atuação docente foi traçada em alguns níveis: ter conhecimento do que ensina e de como se ensina, agir tecnicamente, refletir sobre sua prática e redefinir sua ação a partir de investigação e pesquisa, sendo autorresponsável por seu desenvolvimento e atualização. Quem é a docente que o currículo quer formar (a qual se refere sempre no masculino)? A que sabe, a que detém conhecimento e técnicas específicas e por isso está autorizada a transmitir, a que está munida de ferramentas que permitem observar, interpretar, planejar e intervir na sociedade seguindo as etapas do método científico padrão aplicado também à prática docente, a que deseja transformar e atuar sobre si mesmo e seus estudantes em busca do desenvolvimento comum e da cidadania que todos devem querer e poder exercer.

Dessa forma, a docência poderia ser a solução do problema, qual seja, estudantes precisam aprender. Aprender os conteúdos necessários as levaria a atingir os parâmetros estabelecidos e se tornarem cidadãs inseridas no mercado global, o sujeito neoliberal padrão. Todas essas características do sujeito-docente-técnico, e posso acrescentar para as áreas específicas da licenciatura, o sujeito-docente-técnico-especialista na área de formação, estão de acordo com o que orienta as DCN – 2002 que também apontam a necessidade do uso de tecnologias da informação e da comunicação, o que foi citado em todos os PPCs, enquanto “nova” necessidade. O conhecimento do que envolve ser docente é trabalhado no espaço restrito dos conhecimentos ditos pedagógicos. Mesmo as DCN de formação de professores de 2002 exigem um quinto da carga horária dedicada a essa dimensão, o que permite que na formação inicial essa proporção seja bastante desigual quando comparadas aos de conhecimentos

específicos. Em alguns dos PPCs analisados a carga horária não atende nem a esse mínimo estipulado.

Além disso, todas as competências e conteúdos necessários à formação da bacharela ou que são dispostos nas DCN específicas que abrangem as duas modalidades são citadas no PPCs de alguma forma, enquanto as da DCN de formação de professores, nem sempre são consideradas e incorporadas aos objetivos/perfil/competências. Isso legitima os conhecimentos específicos como mais importantes e a ideia de que conhecer, dominar e aplicar conhecimentos específicos é suficiente para promover o ensino e garantir a aprendizagem se aliados a alguns conhecimentos técnicos de didáticas específicas e o aperfeiçoamento de práticas e atitudes. Como analisado por Popkewitz (2010) a ciência, aplicada à educação, se utilizou dos estudos psicológicos, que dão atenção ao modo constituir a experiência, a reflexão e a ação, introduzindo noções de desenvolvimento infantil cujos valores incorporavam determinadas narrativas de salvação como meio de atingir a autossatisfação através de uma vida moral. As teorias interacionistas psicológicas e sociais forneceram ferramentas para pensar sobre o si como biografia planejada em busca de progresso interno e melhoramento social. Podemos pensar que a formação docente se dá na aquisição de conhecimentos especializados e técnicas para agir sobre si e os outros em direção à produção do cidadão moral.

A partir disso, nos perguntamos quais poderão ser os efeitos de DCN de formação de docentes que incluam e posteriormente outras que silenciem as questões de gênero e sexualidade nas licenciaturas em Humanidades que analisamos se as DCN específicas das áreas de formação parecem ser mais privilegiadas quando da incorporação de conteúdos e quanto ao tempo dedicado ao desenvolvimento profissional? A consideração para com essas questões poderia ser mais legítima se os fundamentos científicos das áreas de formação fossem também ou principalmente questionados?

Os conhecimentos que compõem os PPCs são selecionados e dispostos em um fluxo dentro da premissa de que seguem uma sequência lógica, racional e necessária aos currículos. Faz parecer que a possibilidade apresentada de estrutura curricular é a mais correta, ou a única possível, quando da consideração do campo da ciência e das necessidades em torno da profissional que irá nele atuar. É o que se espera da lógica da ciência moderna e da atuação de especialistas legitimados para reconhecer e diferenciar entre outros (falsos) os verdadeiros conhecimentos técnico-científicos que deverão compor o arcabouço racional de futuras especialistas.

Lopes (2008) define um currículo disciplinar como consequência de princípios de organização curricular baseado na lógica das ciências ou na natureza do conhecimento. Cunha (1998) destaca como a influência da concepção positivista do conhecimento está muito presente nos currículos do ensino superior que se estabelece de forma disciplinar. Interessante colocar que a consolidação de disciplinas universitárias, como trazido por Goodson (2008) se relaciona com as disciplinas curriculares e sua legitimação nos currículos escolares, o que se implica ainda mais na formação de professores que atuarão nas escolas trabalhando com esses conhecimentos em outra instância educacional com relações próprias.

Cunha (1998) descreve em sua análise o que vemos nesses currículos, a saber: a forma linear de organização do conhecimento acadêmico, que como descreve a autora vai do geral para o particular, do teórico para o prático, do básico para o ciclo profissionalizante. Esses currículos trabalham com o conhecimento já legitimado pela ciência na perspectiva de formação de uma profissional pronta e competente para o trabalho. Dentro do paradigma da ciência moderna, esse conhecimento derivado de um método científico deve moldar a sociedade, porém, não deve se reger por seus desejos interessados. Como analisa Varela (1994), na luta por legitimidade científica os saberes tiveram que historicamente, principalmente a partir do século XIX, se ver submetidos a regras internas, em que cada campo delimitou o falso e o não saber a partir da definição de critérios de cientificidade. Nesse processo, se constituíram as disciplinas dentro do campo científico global que dificilmente dão lugar aos saberes à margem das instituições consideradas legítimas como as universidades.

As teorias pedagógicas e de currículo nas quais os PPCs, em geral, se baseiam são as tradicionais e tecnocráticas, assim como ocorre com as DCN até aquele momento. Nas considerações iniciais de muitas das resoluções das Letras, Música, Teatro, Ciências da Religião e História o currículo é definido como um processo de construção que visa propiciar experiências para a compreensão das mudanças sociais e dos problemas delas decorrentes, já ventilando a incorporação de algumas críticas à ciência e às teorias tradicionais de currículo. O fato de ser construído não mira nas forças que envolvem essa construção, mas no objetivo pelo qual foi guiado como um fim que justifica os meios necessários. A produção do currículo, ao menos no que o documento final reflete, preza mais por enfatizar o caráter científico dos currículos o fazendo parecer uma organização burocrática, sem saber o quanto caberia em uma resolução que o currículo parecesse de outro modo. Talvez, no sentido do PPC de Filosofia, que afirma “toda a proposta curricular é uma construção social historicizada, dependente de numerosas condições, conflitos e interesses” (CONEPE, 2012, p. 1 – PPC FILOSOFIA). Pois,

o que vemos são escolhas baseadas em verdades e desejos que se atualizam e são negociados quando da construção dos PPCs que copiam, adaptam, apagam, enfatizam discursos dentro das possibilidades que circulam através das docentes que os produzem aceitam, rejeitam.

Nessas negociações, o currículo foi regado pelas águas da racionalidade científica que constituiu os conhecimentos de cada área, inclusive as da ciência da educação e do próprio campo de currículo. Nesse terreno puderam ainda se estabelecer princípios democráticos, de cidadania, dos direitos humanos e até alguns aspectos de inclusão, pluralidade e crítica que deve constituir as docentes em formação como ativistas (cidadãs) iluminadas, mas gênero e sexualidade não aparecem como questões importantes na produção curricular mantendo e reforçando as desigualdades na escola que já discutimos e ocultando a diferença como uma força a ser considerada.

Retomamos a pergunta de quem é essa docente que o currículo quer formar, já que as considerações sobre ela apontaram na direção do que deve saber e fazer com centralidade para os conhecimentos a serem apreendidos e aplicados. Assim como os saberes que constituem esses currículos, as futuras docentes, licenciandas dos cursos, se configuram também como objetos neutros, gerais, universais, racionais por excelência. Não são consideradas em suas subjetividades, não há diferença em suas existências e relações ou desigualdades que justifiquem importância no currículo. O que se estende para as discentes das escolas nas quais vão trabalhar. No máximo, por serem humanas, são, portanto, diversas, como algo que naturalmente é característico da humanidade e das relações sociais e deve ser respeitado, assim no que as difere são mencionados quase exclusivamente os contextos sociais e culturais.

5.2.2 Gênero e sexualidade, onde estão por mais que sempre estejam?

De acordo com as DCN-2002 os conteúdos são meio e suporte para a constituição das competências. No caso dos projetos, temos mais detalhes através das ementas dos componentes curriculares de como os conteúdos são dispostos e se há relação entre eles os objetivos, princípios e competências discutidas, assim como a consideração de relações de gênero e sexualidade. A partir disso, e considerando a organização do currículo a partir de disciplinas (componentes curriculares) independentes e delimitadas, buscaremos discutir se o que se apresenta como proposta se consolida e se desenvolve nos conteúdos de seus componentes ou possibilita o que ainda não foi dito.

O fato de estarem citados nas competências e objetivos do curso, em atendimento às DCN não significa que exista o debate em torno de conteúdos nas ementas que reforçam ou

abandonam a incorporação de certos princípios. Assim, ao analisar as ementas, até por alguns planos de ensino cadastrados, em geral, não encontramos nenhuma referência clara ou discussão proposta para desenvolver os princípios de democracia, cidadania, pluralidade, ética ou criticidade. Esses valores parecem ser inerentes ao desenvolvimento científico e acadêmico e ao próprio conhecimento, seu desenvolvimento, sua difusão e ensino.

Poucos são os pontos na leitura dos PPCs em que democracia, cidadania e ética se destacam, como no curso de Geografia apenas na disciplina de Filosofia da Educação que se configura apenas como optativa há a previsão de discussões que poderiam propiciar o desenvolvimento de algumas competências apontadas. É parte de sua ementa: “Dimensão política, ética e técnica do trabalho pedagógico. Filosofia da educação à cidadania. Educação libertadora no contexto de opressão da América latina.” (CONEPE, 2009, p. 27 – PPC GEOGRAFIA). O desenvolvimento da cidadania pode ser ainda resultado esperado da produção do conhecimento em uma atividade curricular como nos objetivos do desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso de todos os PPCs de Letras “o TCC como decorrente do processo de Educação Linguística, que objetiva formar um cidadão crítico e atuante” (CONEPE, 2013, p.33 – PPC LETRAS ESPANHOL) ou no estágio do curso de Artes Visuais que contribuiria “para o desenvolvimento da cidadania integrando a universidade com a comunidade” (CONEPE, 2011, p.19 – PPC ARTES VISUAIS).

Os fundamentos pedagógicos são trabalhados dentro dos currículos dos cursos a partir de componentes curriculares como “Didática”, “Estrutura e Funcionamento do Ensino” ou “Legislação e Ensino”, “Psicologia da Aprendizagem”, “Psicologia do Desenvolvimento” e disciplinas de metodologias e fundamentos específicas aplicadas a área de ensino do curso. Algumas outras disciplinas ainda aparecem com menos frequência como “Filosofia da Educação”, “Sociologia da Educação” e “Educação Inclusiva”. A disciplina de LIBRAS é obrigatória em todos os cursos de licenciatura e fonoaudiologia e optativa para os demais cursos de bacharelado, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 2005.

Os conhecimentos selecionados para essas disciplinas pedagógicas mais presentes nos currículos enfatizam a didática como prática fundamentada da ação docente, processos de ensino, planejamento didático, avaliação, organização e funcionamento da educação básica, diretrizes e financiamento da educação, teorias da aprendizagem e do desenvolvimento. Cada curso, exceto Filosofia, contava com pelo menos uma disciplina de metodologias, fundamentos ou didática aplicadas ao ensino de sua disciplina escolar, que se preocupa basicamente com teorias, modelos, métodos, estratégias e princípios do ensino dos conteúdos específicos.

Algumas abordam também os parâmetros curriculares, diretrizes, orientações e programas de ensino da sua área. Dentre os PPCs analisados, o do curso de Teatro contava com maior número de disciplinas pedagógicas, que além de aspectos técnico-metodológicos, envolviam aspectos socioculturais do trabalho docente.

Nessa seleção de conteúdo específico para a docência, vemos como, a partir de conhecimentos da Ciência da Educação, a transmissão de conhecimento e aplicação de técnicas permitiria o sucesso em um público e campo passivo e homogêneo que não apresenta diferenças ou resistências se bem gerido. Em alguns momentos, os aspectos sociais e culturais de estudantes e da escola são referidos, mais como aspectos utilizados para planejar melhor a ação docente e direcionados à aspectos econômicos de classe social. Porém, são as características biológicas de estudantes, enquanto organismos universais que se desenvolvem cognitivamente e aprendem que se colocam como conteúdos mais importantes e comuns. Nesse desenho de discente, de escola e de ensino parece mesmo não haver lugar para admitir a diferença e questões de gênero e sexualidade não se apresentam enquanto constituidoras dos sujeitos escolares e de seus currículos. Dessa forma, são nos componentes curriculares dos eixos da formação específica e entre os conteúdos da formação do especialista e não dos pedagógicos que discutir relações de gênero e sexualidade encontra maiores possibilidades.

Até o momento, vimos como nos currículos analisados a calma e estabilidade climática fizeram fertilizar e frutificar sementes no campo do padrão, do universal, da mesmidade, da homogeneidade, da neutralidade, da racionalidade moderna, da tradição, com algumas possibilidades para espécies de inclusão cuidadosamente selecionadas para conviver nesse terreno já estabelecido. Para se manter a calma é preciso ignorar, eliminar ou incorporar de forma pacífica qualquer fenômeno que possa desestabilizá-la. Se como nos diz Paraíso (2016) todo currículo ensina normas de gênero, pois “as normas reguladoras do gênero marcam sua presença para ensinar o certo, o errado, o esperado, o adequado, o inadequado, o normal, o anormal, o estranho e o ‘objeto’ em relação às condutas de gênero” (p.208), não discutir essas questões, nem as considerar na produção de currículos faz com que se destinem à materialização das normas prescritas para o seu sexo, definindo os corpos adequados e os que são colocados à margem das preocupações curriculares.

Que possibilidades podemos encontrar nos currículos? Nessa busca, mapeamos alguns descritores e suas variações de número e gênero, como: mulher, homem, feminino, masculino, gênero, sexual, sexualidade, diversidade, diferença, identidade e, pelo fato de estar expresso nos PPCs e DCN de Letras, interculturalidade. Porém, foi realizada uma leitura geral das

ementas dos componentes para verificar outras possibilidades além daquelas que delineamos inicialmente.

Na perspectiva da multiculturalidade encontramos no curso de História a disciplina optativa “História, Multiculturalismos e Identidades”. Essa disciplina aborda os conceitos de identidade e multiculturalismo, a ideia de alteridade e pluralidade cultural, tendo em vista o respeito às diferenças, o reconhecimento da diversidade e a inclusão de vozes que estiveram à margem. Traz em sua ementa também que “pretende exemplificar investigações sobre construção e reconstituição identitária onde se revela uma gama de possibilidades quanto às composições e acomodações dos diferentes elementos internos a um grupo ou mesmo a um indivíduo” (CONEPE, 2011, p.23 - PPC HISTÓRIA). Pode-se ver na disciplina a possibilidade da abordagem de gênero e sexualidade como constituidores da identidade e elementos marcadores de diferença entre grupos, mas isso não está indicado na ementa. Ainda que o multiculturalismo aponte para a constatação da presença de várias culturas, nesse caso direcionado ao respeito e o reconhecimento da diversidade para possibilidades de inclusão, esse pode vir a ser um terreno da discussão de gênero nessa ou em uma outra perspectiva, mas até o momento a disciplina só foi ofertada uma vez no ano letivo de 2016.

Ainda no curso de História temos no quinto semestre de curso a disciplina obrigatória “Temas de História de Sergipe II” que possui entre os temas de sua ementa “A vida social e cultural dos seguintes seguimentos sociais: índio, negro, mestiço, mulher, operário têxtil e homem pobre no século XIX até os anos de 1930” (CONEPE, 2011, p.19 – PPC HISTÓRIA). Em seu plano de curso estão dispostas obras que abordam as identidades numa perspectiva pós-moderna entre outras concepções. Afirma que um dos objetivos é entender que a identidade é construída historicamente e não biologicamente e discute identidade e diferença na desconstrução de uma cultura nacional. Apesar disso, não encontramos referências bibliográficas que tratem especificamente de gênero, ainda assim a reconhecemos como um espaço fértil para essas discussões. Há também a indicação na ementa da disciplina obrigatória do quinto semestre, “História do Brasil Colônia” um tópico de estudos descrito como “latifúndio e outras formas de propriedade da terra, escravidão e outras formas de trabalho, patriarcalismo, mulheres e família”, mas não há bibliografia disponível no sistema.

Também afirmando a interculturalidade, encontramos na Resolução do PPC de Ciências da Religião a disciplina optativa “Teorias da Educação e da Comunicação” que trabalha estudos de educação e comunicação numa perspectiva intercultural. Porém, não aponta que aspecto de constituição das culturas considera para os debates. Como a disciplina é obrigatória para

Pedagogia, ela é regularmente ofertada, podendo ser cursada pelas alunas do curso de Ciências da Religião. Porém, ao analisar seu programa, vemos que a abordagem é direcionada à Cibercultura e tecnologias. Também obrigatória para o curso de Pedagogia, temos para o curso de licenciatura em Artes Visuais a disciplina Antropologia na Educação, disposta como optativa. Sua ementa trata das “diversidades socioculturais: questões étnicas, de gênero e políticas” (CONEPE, 2011, p.16 - PPC ARTES VISUAIS). O fato de ter essas disciplinas como optativas marcam o lugar dessas discussões nos cursos, como algo menos importante, um anexo que pode ou não ser discutido, pois são questões menores na formação e atuação na escola ou na produção dos conhecimentos, do currículo e dos sujeitos.

A afirmação da perspectiva inter/multicultural e comunicativa como eixo norteador para a prática de LIBRAS se refere fortemente à cultura surda e inclusão de pessoas com deficiência, não há qualquer menção ou indicação de incorporação dos estudos de gênero e sexualidade. Assim como no PPC de Música, que analisa o aspecto multicultural na história da música, mas de forma específica quanto à cultura musical europeia. A multiculturalidade parece se aplicar melhor às propostas que consideram e reconhecem que existem culturas diferentes, como qualidade natural e inerente à condição humana e sem discussão de como foram produzidas.

Já nos componentes curriculares de Letras Espanhol e Letras Inglês, vemos as relações de gênero e estudos de gênero se colocarem de forma mais contundente. No curso de Letras Espanhol há a oferta da disciplina obrigatória “Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira III” ofertada no quinto semestre com carga horária de 60 horas, que tem como ementa: “Estudos sobre Identidade, Cultura e Ensino de Literatura e outras artes, explorando resultados de pesquisas na área. Interculturalidade: relações étnico-raciais, religiosas e de gênero” (CONEPE/PPC-LETRAS ESPANHOL, 2013, p.16). Mesmo que nas DCN não estivessem indicadas as relações que estabelecem diferenças, o gênero teve um espaço, em uma perspectiva que busca uma mútua compreensão e valorização das diferenças culturais. Isso reflete a importância das condições de possibilidade que permitiram nas DCN a incorporação de debates que se estende aos conteúdos selecionados pelos currículos e os debates em seus componentes.

A linguística, segundo Jhonson, (2000), parece ser uma caixa de tesouro para análise cultural, porém, ainda soterrada sob uma mística técnica e um profissionalismo acadêmico dos quais começa a emergir. Segundo suas análises, as feministas têm produzido novos objetos de estudo que levam à reformulação velhos objetos, a partir da crítica das formas acadêmicas dominantes. As feministas que trabalham com romance, por exemplo, têm analisado as

correspondências entre as formas narrativas de ficção romântica popular, os rituais públicos de casamento e, mesmo que apenas através de sua própria experiência, o trabalho subjetivo das resoluções simbólicas do amor romântico.

É o que vemos no curso de Letras Inglês, no qual não há a simultaneidade de multi/interculturalidade, mas na esteira das DCN eles se utilizam apenas do conceito de interculturalidade. Em suas competências e habilidades cita a “percepção de diferentes contextos interculturais, considerando-se as diferenças étnicas, regionais, econômicas, de gênero e culturais” (CONEPE, 2013, p.2 PPC - LETRAS INGLÊS). Essa competência é trabalhada, no aspecto das considerações das diferenças de gênero na disciplina obrigatória do sétimo semestre Literatura de Língua Inglesa IV de 60 horas, cuja ementa é a “Crítica literária de língua inglesa: estudos de gênero e outras tendências contemporâneas” (p.14).

No plano de ensino disponível no SIGAA encontramos que um dos objetivos da disciplina é discutir os princípios teóricos dos estudos de gênero, especialmente da crítica feminista em sua vertente anglo-americana. Entre os conteúdos encontramos a crítica literária feminista, o feminino na poesia romântica inglesa, leitura e discussão de obras de escritoras como Charlotte Bronte e Virginia Woolf.

As discussões de gênero são trazidas nesses cursos, sob a influência dos estudos literários feministas ligados aos Estudos Culturais. As discussões das diferenças ou diversidades, além da percepção de diferentes contextos interculturais, considerando-se as diferenças de gênero, se insere no campo da ciência específica, não se colocando como aspecto inerente ao trabalho docente em si, mas da análise e crítica literária. Os Estudos Culturais podem ser englobados nas tendências contemporâneas nas quais se colocam também os estudos de gênero, tendo como centro, não o texto, como coloca Jhonson (2000), mas a vida subjetiva das formas sociais em cada momento de sua circulação, incluindo suas corporificações textuais.

Quando buscamos discussões de gênero nos currículos estamos apontando, mas não assumindo, que as discussões sobre as relações de gênero têm destaque a partir do questionamento dos padrões generificados ou, pelo menos, do destaque aos papéis de gênero diferenciados. Quando não há o questionamento ou qualquer indicação é como se gênero não fosse constituidor dos currículos, por apostarem nas formas naturalizadas. Como dito por Silva (2000), a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da diferença, o normal é natural, desejável, único, assim as formas que escapam são colocadas como “outras” nessa relação, a sexualidade homossexual é sexualizada, não a heterossexual. A força homogeneizadora do normal é tão grande quanto sua invisibilidade.

Dessa forma, ainda que gênero e sexualidade não sejam referidos nos documentos direcionam a constituição dos sujeitos e dos currículos. Assim, apostar nas formas padrão de ciência e o conhecimento, traz entre seus produtos verdades sobre sociedade, escola, docente, discente e currículo como sempre tendo sido o que são, ou que se tornaram quem essencialmente deveriam e poderiam ser. Por isso, não merecem questionamento, merecem compreensão. São neutros, pois não são colocados em contraste com as relações que os produziram como tal.

Quanto às sexualidades encontramos no Curso de História entre a bibliografia básica da disciplina obrigatória de História Antiga I a indicação de uma obra que trata da homossexualidade na Grécia Antiga e na disciplina de História da Cultura Afro-Brasileira conteúdos sobre Escravidão e sexo no Brasil com indicação de bibliografias sobre as raízes históricas da homossexualidade nos países colonizados por Portugal, raça, gênero e relações sexual-afetivas na produção bibliográfica das ciências sociais brasileiras e sobre gênero e sexualidade nos processos de inquisição. Destacamos que apesar de estarem expressos nos planos de ensino, as ementas não contemplam essas questões e as bibliografias podem ser alteradas a cada oferta, assim as indicações de textos não garantem continuidade, mas indicam que há debates que envolvem relações de gênero e sexuais na constituição das sociedades e nos debates sobre a História.

No curso de Ciências da Religião há a disciplina optativa Religião e Sexualidade. A ementa dessa disciplina relaciona a sexualidade nas manifestações religiosas numa dimensão “antropológica da sexualidade humana” que aborda “a moral do comportamento ético-sexual, a sexualidade pré-conjugal e as novas expressões da sexualidade no mundo contemporâneo” (CONEPE, 2011, p. 15 – PPC CIÊNCIAS DA RELIGIÃO). Essa disciplina já foi ofertada por três vezes com um número regular de 30 discentes matriculadas, chegando em uma das turmas a 49 alunas. Porém, não há plano de ensino cadastrado no sistema para que possamos detalhar o programa da disciplina. A sexualidade enquanto dimensão que deve ser abordada no estudo sistemático das religiões, assim como a interculturalidade, está presente nas DCN de Ciências da Religião aprovadas sete anos após a produção desse atual PPC, que pode enfatizar o estudo da sexualidade nessa perspectiva no processo de reformulação.

A área de estudos parece ser campo fértil para a abordagem da sexualidade, o que faz sentido, diante do papel da religião na constituição de mitos, ritos, símbolos, interdições, institucionalizações, valores, dogmas, normas que definem comportamentos e práticas pessoais e coletivas que passam, necessariamente pelas práticas sexuais (e de gênero). Essa relação se

tornou ainda mais notável, no controle de representantes religiosos nos cargos do legislativo e executivo, em torno do uso dos termos diversidade sexual ou sexualidade em leis e diretrizes educacionais e em outros âmbitos como saúde e políticas de assistência social para populações LGBTQIA+ baseados em “valores” religiosos.

Como dito por Silva (2007), quando a religião se posiciona em um determinado tema, entre eles a sexualidade, explicita uma visão de mundo na qual perspectivas doutrinárias e cosmológicas estão em jogo além de tradições religiosas. Para o autor, a sexualidade desperta interesse às religiões de formas diferentes e é um ponto importante de preocupações éticas discutidas pelos teólogos. Questões a respeito da sexualidade como continência sexual, jejuns, peregrinações, messianismo, celibato, monogamia e virgindade estiveram nas bases de religiões, principalmente cristãs. A religião em relação à sexualidade tem sido um instrumento ideológico e político-social, de forma que tem orientado os indivíduos para uma moral específica. A partir do cristianismo, a copulação deveria se dirigir à procriação e “se a contracepção era considerada um pecado grave, a homossexualidade era um crime muito maior e, além de um perigo para a Igreja e um repúdio à moralidade cristã, foi também considerada um perigo para o Estado” (SILVA, 2007, p.10).

Como analisa Foucault (2018), a sexualidade não deve ser descrita como força submissa ao poder que tenta, sem constante sucesso, sujeitá-la. Ela é elemento utilizável no maior número de manobras, podendo servir de ponto de apoio e articulação às mais variadas estratégias. As tentativas de reduzi-la à função reprodutiva, heterossexual, adulta e à sua legitimidade matrimonial não explica os múltiplos objetivos visados e os inúmeros meios postos em ação nas políticas sexuais concernentes ao sexo. O casal legítimo e sua sexualidade regular acaba por definir as sexualidades periféricas que precisam ser interrogadas, escutadas, apesar de condenadas. Assim, na longa história de confissão cristã e judiciária, nos deslocamentos e transformações desta forma de saber-poder tão básica no Ocidente, é que a confissão passa a constituir um saber sobre o sujeito em função das táticas de poder imanes aos discursos sobre o sexo.

Os currículos dispõem de núcleos de conhecimentos básicos, profissionalizantes, de aprofundamento, entre outros em que estão elencados os conteúdos que formarão a futura docente. Nessa organização disciplinar, o que ganha destaque são os saberes especializados que diferenciam esse profissional de alguém que não tem legitimidade científica para atuar em sua área de formação. Assim, caso os debates de gênero e sexualidade não estejam entre os conteúdos ditos científicos e acadêmicos não parece haver espaço no documento oficial e nas

ementas dos componentes nas quais estão enumerados, conceitos, teorias, técnicas, práticas legitimadas na ciência e em cada área do conhecimento. Mesmo princípios de inclusão e cidadania, que poderiam dar algumas aberturas para discussão, não ganham espaço, já que parecem ser garantidos pela apreensão de saberes específicos e especializados, sua difusão e aplicação na sociedade e na escola. A consideração com questões de gênero e sexuais se coloca, em alguns casos, quando se incorporam à interpretação literária, histórica, de dogmas religiosos ou quando se referem a participação feminina ou de grupos específicos na vida social. Em outros casos, há a discussão de conceitos sobre identidade, alteridade, pluralidade, ainda como conteúdos recentes e menos consolidados, quase sempre em disciplinas optativas.

Ao construir imagens de currículos produtores de um sujeito-especialista-docente para uma escola de discentes-padrão fundados na neutralidade, cientificidade, racionalidade, universalidade e binaridade como um campo ensolarado, de clima ameno que desconsidera as forças que o constituíram enquanto tal, expulsa os debates, esconde as desigualdades, abrandando as possibilidades outras, apaga e silencia as questões de gênero e sexualidade enquanto constituidoras do próprio conhecimento, das instituições, das relações e dos sujeitos, esse cenário acaba por se opor à ideia de tempestades. Isso pode parecer estranho à nossa visão comum de uma tormenta associada a algo ruim que deve ser evitado, pois varre o solo, leva o que parecia enraizado, despedaça o que estava construído, erode as fundações. Mas, retomando a passagem inicial do capítulo, ao entender essas construções e fundações como excludentes, centralizadas e normalizadoras, podemos ver uma tempestade no campo do currículo como possibilidade, como geradora de transformação, de movimento, de desestabilização desse terreno curricular generificado.

Outra questão a ser colocada é que cumprir oficialmente uma diretriz pode parecer meramente obediência, prisão e submissão, mas é espaço aberto, de possibilidades, de potência, principalmente nos movimentos que envolvem a produção dos PPCs e dos currículos das práticas pedagógicas. O perigo dessa seção é ter desenhado o currículo como “máquina abstrata dirigida à formação de sujeito. Aos processos de significação interpretação de subjetivação” (TADEU, CORAZZA e ZORDAN, 2004, p. 200). Talvez por ter analisado documentos oficiais e finais e ter buscado suas conexões com diretrizes com as mesmas características, as similaridades e correspondências se destacaram, quem sabe por não ter conseguido, tanto a partir dos elementos quanto dos olhos que foram colocados, se atentar às fugas ou às resistências ou pelo fato de os discursos educacionais parecerem, em alguns momentos, tão consensuais em torno dessas subjetividades que parecem reproduções.

Porém, cabe notar que nem tudo que se coloca nas diretrizes é considerado no PPC, nem tudo que é considerado nos princípios do PPC é desenvolvido em seus componentes curriculares, nem tudo que é desenvolvido na descrição dos componentes curriculares é discutido pelas professoras, nem tudo que é discutido pelas professoras se consolida na prática de discentes. O que é o tudo? Nada tem de absoluto e delimitado. Nós desenhamos essas margens e selecionamos o que cabe e o que foge. Mas as imagens do que é diretriz, PPC, docente, conhecimento, discente, prática docente, ensino, aprendizagem e, também, gênero e sexualidade se colocam na produção desses currículos, tanto das DCN quanto dos PPCs, e dão visibilidade e força para algumas por mais que permitam outras possibilidades.

Buscar as conexões entre as DCN e os currículos dos cursos de licenciatura se mostrou uma rede importante de negociação de saberes. Quando um conteúdo/competência/objetivo é colocado em uma diretriz ele é produzido a partir das necessidades que se colocam no contexto de sua produção, dos problemas que foram formulados para serem por ela sanados e dos desejos de subjetivação que emergem para os sujeitos-alvo. O currículo não nasce de um descampado onde seus formuladores fazem florescer e frutificar novas espécies, mas seleciona todas as sementes e mudas que podem ser fertilizadas e as ervas daninhas que precisam ser eliminadas. Assim, os currículos oficiais são ao mesmo tempo mapa climático e terreno erodido e transformado pelas forças que sobre eles agem. As mesmas águas que evaporam para formar as massas de ar que provocam as chuvas são atingidas e alimentadas pelas torrentes que (se) formam. Quais os efeitos dessas precipitações? Para qual lado vai se movimentar? Há como se proteger? Que terrenos serão mais afetados? Como se deixar levar pelas águas que podem levar a um oceano de possibilidades? Tentaremos seguir essas nuvens até o território dos processos de reformulação dos PPCs, considerando que somos também ventos que sopram em certa direção.

6 ENFIM AS TEMPESTADES?!: REFORMULAÇÃO CURRICULAR EM MEIO AOS EMBATES DE MASSAS DE AR

“O mundo me lê no que eu leio o mundo. Tudo que passo a me interessar se repete tantas vezes diante dos meus olhos que chego à conclusão que nada tem de originais, são apenas coisas que não tinha pensado antes e por isso, não existiam para mim. O que posso pensar para existir?”

As tempestades parecem trazer novidades. Já nas pequenas chuvas que se anunciam, vemos os protestos “no meu tempo não tinha isso não”, “essa geração está perdida”, “agora tudo virou um problema, não se pode falar mais nada”, “não vejo nada demais”, “o povo que gosta de inventar moda”. Até que os problemas se constituam como tal, eles não existem. Assim que penso, assim que vejo, eles passam a existir e exigir uma tomada de posição. Prefiro não ver? Posso eliminar do meu olhar? Agora já não temos escolha, vemos em tudo o que nos interessa, o que nos incomoda e que sempre esteve aí, as lentes é que não nos permitiam distinguir. As relações de gênero e sexualidade estão nos currículos, mas para quem? Para que direção? Sob que forças? O que produzem? O que podemos pensar para que as tempestades permitam existir e frutificar?

Não somos só nós que botamos reparo nisso. Em uma direção diferente do nosso mirar, um dos ex-ministros da Educação no governo Bolsonaro, Velez Rodrigues, disse: “a agressiva promoção da ideologia de gênero somou-se à temática de derrubar nossas mais claras tradições”; também a pastora evangélica Damares Alves ao tomar posse como Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos profetizou: “acabou a doutrinação ideológica de crianças e adolescentes no país”. O Escola sem Partido, movimento que já mencionamos, propõe em seu projeto de lei a neutralidade de docentes de modo que não exponham sua opinião nas salas de aula e não estimulem discentes à participação política. Assim, estudantes devem denunciar docentes que estejam em desacordo, já que as convicções sobre educação moral, sexual e religiosa famílias devem ser prevalência das famílias em relação ao que for abordado na escola. Para os defensores do projeto, o poder público não deve se envolver no processo de amadurecimento sexual de crianças e adolescentes ou promover o dogmatismo em abordagens referentes a questões de gênero.¹³

¹³ Informações retiradas da reportagem “Entenda as polêmicas sobre Escola sem Partido e gênero na educação” de autoria de Paulo Saldaña e Flávia Faria, publicada na Folha de São Paulo, disponível em:

Na mesma reportagem da Folha de São Paulo, da qual retiramos as frases e informações citadas, há também o outro lado do embate: as defesas de estudiosos e de representantes de organizações sociais para que a escola aborde questões sobre identidade de gênero. O argumento é que os debates podem colaborar no combate a problemas como gravidez na adolescência, violência contra a mulher, machismo e homofobia. Para referendar apoiam-se em pesquisas que apontam a gravidez como o principal motivo de abandono escolar das meninas, que mais de 70% dos jovens entre 13 e 21 anos identificados como LGBT foram agredidos verbalmente nas escolas em 2015 por causa de sua orientação sexual e que mesmo diante desses dados 60% das escolas não trabalharam, nesse mesmo ano, com temas como machismo e homofobia, segundo diretores de escolas.

Nessas divergências sobre o papel da escola estão presentes os desejos de moralidade versus o combate à discriminação e violência aos “anormalizados” e “subalternizados”. O discurso da tolerância é acionado para manter as discussões sobre relações de gênero e sexualidade nos currículos como ponto de oposição ao conservadorismo que precisa manter o padrão de feminino e masculino dentro da heteronormatividade para a formação da família ideal como base para a sociedade. Paraíso (2018, p.25) discute como esses tempos de movimentos reacionários e de difusão de uma suposta ideologia de gênero se colocaram como tormenta “que busca inundar a todos e todas com moralismos, divisões naturalizadas, identidades fixas, generificações hierárquicas, silêncios interessados, ódios destruidores, omissões desastrosas, retrocessos inaceitáveis” despertando a necessidade de nos fortalecermos para o enfrentamento e buscar possibilidades para entrar nos currículos pelas ramificações.

Em meio ao caos e buscando as experimentações, a pesquisadora vê, nos currículos que analisa, como essa tempestade de contestações produz uma atitude para enfrentar os poderes que querem proibir as discussões sobre gênero e sexualidade na escola. Percebe que, na busca por despotencializar as conquistas desejadas pelos movimentos feministas, de dissidências sexuais e pelos estudos de gênero, são geradas consequências imprevisíveis. Pois, na tentativa de controlar os currículos e criminalizar docentes que trabalham esses temas, a repressão pode ser motor político para fazer do caos que existe em nós algo vivo e incentivo a explorar gênero e sexualidade nas salas de aula. Diante da incompatibilidade entre currículo e vida, “não resta outra saída senão experimentar para fazer do caos uma estrela dançarina” (PARAÍSO, 2018, p.37).

Não há como sair ileso desses embates de forças, não há como manter a calma diante do caos sem dispor de mecanismos para isso, sejam de controle ou resistência. É nesse sentido que utilizo aqui a previsão de tempestade como possibilidade para os currículos. *“Então você está no olho desse furacão em termos de política, de profissão, isso dá uma outra dimensão às coisas. O que eu posso fazer para não deixar esse projeto conservador vencer né?”* (ARAÇÁ). Por mais que essa imagem não seja exatamente a metáfora utilizada por Marluce Paraíso no texto citado, lê-lo potencializou as minhas forças e renovou minhas apostas subvertendo, complementando, expandindo ou borrando a análise da autora e me deixando inundar pelas possibilidades do uso desses fenômenos em meu olhar sobre os currículos das licenciaturas, considerando o contexto de produção e desejos de subjetivação e governo.

Como aclimatar o currículo? As disputas e embates, como encontros massas de ar de diferentes temperaturas, podem ser neutralizadas? Nesses embates são geradas chuvas intensas e rápidas, chuvas contínuas, mas brandas? Há possibilidades para tempestades e ciclones nesses currículos? É no processo de reformulação dos projetos pedagógicos que buscamos identificar alguns desses fatores nada naturais que agem sobre a produção de um currículo para permitir, silenciar ou potencializar (des)normalizações de gênero e sexualidade. Elas existem aos olhos dos produtores desses currículos?

O processo de re(elaboração) desses projetos envolve diversos e complexos fatores em que as relações de gênero e sexualidade estão imbricadas. Assim também, a formação de chuvas, tempestades e condições climáticas, a partir do meu pouco conhecimento em climatologia e meteorologia (lembrem que minha graduação é em Biologia), derivam de forças diversas e condições de possibilidades. A intenção não é explicar o tempo, enquanto condição momentânea da atmosfera, ou o clima, descrevendo fenômenos atmosféricos por um período longo, de forma fidedigna aos conhecimentos da área. Mas nos contagiar por esses eventos a partir dos quais também percebemos o dia, o mundo e a vida para “ler” os currículos, montando esquemas em que estejam algumas das forças, das formas, dos embates, das resistências, das dissidências, das brechas, das permanências que permeiam o campo curricular enquanto terreno e caminho proposto.

Nossas paisagens não são estáticas, nossas espécies não são endêmicas, nossos sistemas climáticos são abertos, trocam matéria e energia com seu entorno não em fluxo unidirecional de saída e entrada, mas em multiplicidade e reversibilidade, sem limite e estrutura definidos. Esperamos que não se possa ver nossas criações como capturas específicas e momentâneas, nem ciclos fechados e definitivos, mas como campo aberto com atmosfera sujeita à

desestabilidade, apesar de suas perenidades e constâncias. Temperatura, condensação, nuvens, massas de ar, zonas de confronto, intensidade, precipitação, inundação, todas essas palavras e as associações possíveis nos pareceram potencializar as análises, contribuir para delinear movimentações que produzem o “fazer chover” nos currículos e partir das quais podem germinar as sementes da diferença.

Chamaremos de massas de ar frias as formadas pelo conservadorismo, reacionárias, excludentes, normalizadoras pelo fato de o ar frio ficar mais próximo do solo, das bases. Já as massas quentes, sobem, se elevam e no nosso olhar ganham altitude e notoriedade, a depender da instabilidade atmosférica, longe das bases sólidas que formaram esse terreno. Assim, as massas de ar quentes são condensações das mudanças de fase dos movimentos sociais que representam grupos minoritários, dos estudos de gênero, do feminismo, das teorias pós e até das críticas que iniciaram um movimento de questionamento.

Entre as escolhas possíveis para compor esses esquemas, sobre os quais pretendemos discorrer ao longo da seção, elegemos alguns tipos de chuva, algumas imagens e fenômenos que agregassem, buscando não nos prender, perder e limitar a elas. Recorremos ainda, mais uma vez, a Paraíso (2015) para nos ajudar a traçar formas e forças que possam a vir compor esse esquema climático curricular, que não se pretende representativo ou fiel. Quisemos indicar as formas que mantem relevos, desigualdades, rotinas, neutralidades, generalizações, normalizações, amenidades e as forças que deformam regras, fundações e binarismos, que fazem proliferar bons encontros e novos frutos, que movimentam e que intensificam o fluxo da diferença, especialmente as diferenças de gênero e sexuais.

Estão os currículos na zona de contato ou zona de frente desses embates. Zonas de contato são os locais onde há encontro da massa de ar frio com a massa de ar quente, podendo originar uma chuva frontal que a depender da massa de ar predominante determinará se desse encontro resultará uma frente fria ou uma frente quente. De qualquer forma, a chuva abala o terreno do currículo trazendo para ele consequências e modificações que serão maiores a depender de sua intensidade e duração.

Buscamos não emitir julgamento dos currículos a partir de conceitos como certo ou errado, bom ou ruim, adequado ou não adequado. As intenções desta seção são, inicialmente, apontar os agentes motivadores para os cursos reformularem seus currículos e as necessidades identificadas como problemas a serem solucionados através de um novo PPC. Diante disso, podemos analisar se as relações de gênero e sexuais são questões para a formação docente, associando às políticas públicas para a formação e aos embates em torno de gênero e

sexualidade que se deram nesse contexto. O processo de reforma educacional, para Popkewitz (1997), pode ser interpretado como um fenômeno ecológico no qual se estabelecem relações com os diversos níveis de relações sociais, considerando os diferentes contextos nos quais se processa, sendo necessário analisar as maneiras pelas quais as relações estabelecem padrões que se tornam práticas institucionais.

A partir daí elencamos alguns fatores que se colocaram como formas e forças a manter ou erodir e desestabilizar o próprio campo a partir de questionamentos sobre as bases normalizadoras e hierarquizantes nas quais se fundaram esses currículos. Nesses movimentos vemos serem acionados enunciados sobre o papel e a atuação docente, sobre as características do campo de pesquisa e especialização, as demandas de organização e fluxo curricular, as “imposições” das diretrizes e normativas, as relações entre o campo do conhecimento científico específico e os estudos de gênero e sexualidade, os desejos das discentes, as pressões sociais e da escola enquanto campo prioritário do trabalho dessas futuras profissionais. Todos esses fatores se movimentam e se condensam através de seus “agentes” e a depender de como impactam o currículo se colocam como associados às formas ou impulsionadores de forças.

Argumentamos nesta seção que os agentes identificados como movimentadores da reformulação se integram às massas de ar quente ou fria a depender de seus desejos e implicações marcados por interesses conservadores, de tolerância e de (des)normalizações de gênero e sexualidade e atuam no processo de produção de novos projetos pedagógicos marcando esses currículos como chuvas, ainda brandas a cair sobre esses terrenos, permitindo forças de inclusão e questionamento, mas que principalmente ainda mantém as espécies endêmicas e as formas tradicionais nas quais foram fundadas as bases teóricas para a constituição dos conhecimentos acadêmicos especializados característicos dos cursos universitários de licenciatura.

6.1 O QUE NOS IMPULSIONA AO MOVIMENTO? AS NECESSIDADES E MOTIVAÇÕES DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR

Neste primeiro tópico da seção, optamos por discutir as motivações dos cursos para a reformulação dos seus projetos pedagógicos buscando o que os pressionou para revolver esse terreno curricular e como isso impacta o debate sobre gênero e sexualidade nos novos projetos. A depender da construção das necessidades, abre-se ou não espaço para questões, relações, conteúdos, temas no currículo. Para alguns cursos, a reformulação envolveu muita discussão, o que conseqüentemente gerou uma mudança bastante significativa na perspectiva do curso, no

perfil do egresso, nos objetivos, nas ementas, nos tópicos de conteúdo e na estrutura curricular. Para outros cursos, o debate se concentrou em pontos específicos de atendimento a uma diretriz, demandas da área de conhecimentos ou ordenação de componentes curriculares, o que resultou na reorganização do fluxo curricular e atualização de ementas, mas não ocasionou mudanças na perspectiva teórica e filosófica da formação: “*Não, porque a gente mudou para não mudar nada, entendeu? A verdade nua e crua é essa!*” (JATOBÁ).

Na maioria dos cursos, o processo se deu com discussão do grupo que forma o NDE, com consulta e a aprovação de demais docentes e da representação estudantil nas reuniões de Departamento e/ou Colegiado. O estágio de consolidação da alteração do PPC também foi bem diverso, alguns já estavam finalizados como Letras LIBRAS e Teatro, outros passando pela avaliação de um relator do Centro para encaminhamento ao DEAPE como Música e Letras Espanhol e os demais haviam enviado ao Colegiado de Cursos do Centro para parecer. Dentre esses últimos, há cursos que alteraram seus projetos consideravelmente e buscaram cumprir as exigências das normativas internas da UFS e as do MEC, prevendo a maioria dos itens que constam no bastante citado *check-list* do DEAPE. Outros enviaram seus processos apenas para cumprirem os prazos estabelecidos internamente, entretanto estavam bastante semelhantes aos atualmente em vigor com pouquíssimas alterações e adequações concentradas na estrutura curricular e aumento da carga horária mínima.

Tentamos mapear as pressões que envolveram as alterações propostas pelos cursos (des)organizando e buscando uma composição das falas que possa ser compreensível ao leitor e à análise, sem buscar identificar cada curso específico, nem restringir e encerrar a análise em especificidades. Procuramos relacionar a influência dessas motivações com as soluções propostas pelo PPC e a consideração para com as questões de gênero e sexualidade. Relembramos que na seção anterior discutimos como, na maioria dos cursos, essas questões não são discutidas durante a formação, o que as reduz aos padrões cisheteronormativos.

Um dos pontos que necessitamos discutir é que o currículo é mais dinâmico que a materialidade de um documento, ainda que o discurso não distinga teoria e prática, e não é essa a distinção que aqui fazemos, o PPC escrito não expressa o movimento das modificações que são feitas continuamente nas interações e no desenvolvimento dos componentes curriculares, das pesquisas, das atividades nos programas e projetos e que agora podem, ou não, ser registradas no novo PPC. Em aparente oposição a essa dinamicidade, o documento oficial vive uma inércia que só é abalada por necessidade.

Como dito por Goodson (2008), a elaboração do currículo escrito pode ser considerada a invenção de uma tradição, que não é algo pronto, mas que deve ser defendido, onde com o tempo as mistificações tendem a se construir e reconstruir. O que não quer dizer, como discute Popkewitz (1997), que reformas curriculares resultem na elaboração de um currículo completamente novo, original ou inédito, pois provavelmente contemplará traços ou características do currículo anterior, sendo assim, a elaboração de currículos também é composta por continuidades e descontinuidades. É dessa movimentação e negociação para a possibilidade de uma “nova” invenção que partimos, entendendo esse “novo” como uma produção possível por confluência de discursos do nosso tempo, considerando sobretudo as “condições de possibilidade” da emergência discursiva.

Popkewitz (1997) aponta ainda como as práticas de reforma transcendem indivíduos e instituições, mas estão em sintonia com práticas sociais que buscam responder a tensões da própria sociedade. As reformas curriculares não podem ser vistas, para o autor, como imposição externa, pois as instituições e as pessoas, acabam por aceitar esse conjunto de padrões e interpretá-lo como legítimo. A força de uma reforma educacional se dá na ampliação e sobreposição de relações entre essas instâncias, em escala micro, contudo, mantendo padrões, em maior ou menor grau, de uma reforma em escala macro.

Alguns aspectos que guiaram a reformulação do PPC foram enumerados pela professora Begônia: *“De uma forma mais geral a gente percebeu uma série de reclamações dos alunos em relação ao currículo, alguns professores também sugeriram mudanças e, também, as questões legais, de decretos, portarias”*. Foram elencados três agentes de demandas: discentes, docentes e legislação, através dos quais são colocadas em disputa necessidades pessoais, sociais e dos campos de conhecimento envolvidos na formação da especialista-docente. Souza (2012) ao analisar currículos de licenciatura em suas reformulações aponta que entre os discursos sobre formação docente que se formalizam nas reformas dos currículos universitários, encontram-se os que se podem denominar como de cunho legislativo (deliberações, resoluções, boletins que delimitam as regras da IES), os de cunho teórico-filosófico (que definem diretrizes e fundamentos a serem seguidos), e os de cunho pedagógico (fluxogramas, ementas e programas).

Nos relatos das docentes, as demandas “internas” de organização e oferta dos componentes curriculares dos cursos são os principais guias para a reformulação curricular. Embora as exigências dos órgãos avaliadores internos e externos e os prazos estabelecidos pelas diretrizes possam alavancar o início do processo ou ditar a velocidade com que ocorre, no momento de alterar o currículo a organização da estrutura curricular, a atualização das ementas

e o preenchimento da carga horária exigida se dá a partir de conteúdos que docentes selecionam, principalmente considerando as especialidades, os desejos e a disponibilidade das que compõem os departamentos em contemplá-los.

Colocamos aspas quando nos referimos a localização das demandas, pois apesar de parecerem particulares se relacionam com o que acreditam ser o objetivo de um curso de formação docente, as tendências da pesquisa e as verdades em evidência no campo de conhecimento de cada área de formação (História, Filosofia, Literatura, Linguagem, Música, Artes Visuais, Teatro, Ciências da Religião...), o que entendem pelo papel da docência universitária na formação de profissionais, sobre o funcionamento das instituições, sobre o poder das avaliações, índices e classificações, sobre a necessidade de atendimento das diretrizes, demais legislações e políticas governamentais e a aceitação do que esses documentos veiculam.

A depender dos problemas identificados na formação, esse processo de reformulação pode ser rápido, lento, de muito envolvimento e reflexão, apenas uma adaptação para cumprir normas, até pequenas alterações pontuais que desconsideram a maior parte das exigências normativas (a carga horária mínima é a única que sempre condiz com as diretrizes) no sentido de cumprir os prazos, *“a princípio tinha uma coisa assim: Ah! Vamos fazer rápido, readaptar o que estava e seguir diretrizes”* (JABUTICABEIRA), parece ser esse o primeiro ímpeto: readaptar. Porém, é minimamente um momento para o grupo refletir sobre a formação oferecida e alterar algo que avaliem como incompleto ou falho, *“isso é um processo de amadurecimento”* (JABUTICABEIRA).

Na maioria dos relatos, vemos a centralidade que o corpo docente assume no processo em que adaptam as exigências da legislação e/ou os ideais de formação aos desejos do corpo docente em ministrar certas disciplinas, sendo esses interesses linhas de limite para o que pode ser feito. *“Outro movimento foi: bem, qual o perfil dos professores que estão aqui e como a gente vai adaptar?”* (JABUTICABEIRA). A depender da força que cada uma tem (e de sua verdade) na dinâmica do grupo, docentes são colocadas como elementos-chave para alterar a forma que tomou o projeto pedagógico ao longo dos anos, podem abrir brechas para o “novo”, inclusive para discutir como as questões de gênero e sexualidade estão colocadas nos currículos.

Nesses jogos de poder estão em disputa os conhecimentos que julgam essenciais, considerando a legitimidade desses saberes na área, assim como as limitações em ofertar certos conteúdos por não ter professoras específicas, já que alguns saberes historicamente não foram valorizados enquanto necessários e, por isso, não estão consolidados nos programas de pós-

graduação nos quais as docentes se titulam e não são solicitados quando há concurso para ingresso na universidade. Como destaca Popkewitz (1997), a reforma estabelece as relações entre a área do conhecimento e as práticas institucionais e individuais. Assim, para entender essas questões há de se compreender como o poder se relaciona com o conhecimento.

Essas disputas por oferta de componentes e pelo que as docentes julgam necessário para a formação da especialista-docente envolvem cálculos, concessões e limitações também impostas pelas normas, pela estrutura e funcionamento da instituição. A formação ideal oferecida à egressa do curso está entre as preocupações curriculares, *“a gente se distancia né dos nossos interesses imediatos enquanto pesquisadores e tal e vamos olhar mesmo então pro currículo, o que seria ideal?”* (JABUTICABEIRA). Negociar com um grupo docente *“em função de um currículo ideal de formação que a gente tinha considerado”* parece envolver sacrifícios já que não são *“todos os professores que dão conta”* (JABUTICABEIRA).

A formação profissional é questionada na proporção que o corpo docente a vê como problemática, *“pensamos na reformulação tendo como base, antes de mais nada, um foco maior na formação”* que deveria se dirigir menos ao “ser docente” e mais à especialidade, já que grande parte do grupo que negociou a proposição de um currículo entente *“que não se pode ser especialista no ensino de alguma coisa se você não domina esta coisa”* (PAU-BRASIL). No relato vemos o incômodo em não conseguir com o currículo ofertado o desenvolvimento das habilidades necessárias para ser a especialista que deveria ser formada. Assim, como ele, um professor bacharel que dá aulas na universidade, sua aluna precisaria ser especialista no ofício. Os currículos da licenciatura são produzidos, em alguns cursos, por maioria de docentes que não são licenciadas, nem estudosas da educação, ou sequer tiveram experiência docente antes da carreira universitária. Esse aspecto reforça posicionamentos, pouco mais distantes das teorias educacionais e talvez até de diretrizes específicas para a formação docente às quais teoricamente teriam que atender nesse processo. Para além do especialista-docente, temos aí o especialista, portanto, docente.

Já que ensinar estaria colocado como algo subordinado ao desenvolvimento das competências e habilidades de instrumentalização técnica, a motivação para a reformulação do currículo foi a busca por preencher essas lacunas identificadas na formação, em que a carga horária parece pequena para a formação de especialistas, talvez por dividir espaço com a formação de docentes *“vamos botar tantos semestres (de um conhecimento específico), quando a gente via ultrapassava a carga horária máxima por semestre, daí a gente foi começando a reduzir”* (PAU-BRASIL).

A carga horária estabelecida pela legislação, como colocado, age também como limitadora. Porém, temos que considerar que para esses cursos a carga horária mínima estabelecida para a licenciatura é oitocentas horas a mais do que o previsto para o bacharelado, o que coloca em dúvida essa demasiada limitação, mas indica a “vontade do currículo” em formar especialistas. A norma de organização interna que define a carga horária máxima por semestre para um curso também é citada. Essa condição também é apontada pelo professor Jatobá: *“nós tivemos um grande desafio porque nosso curso só é noturno e com o aumento da carga horária [...] o turno vespertino e o turno diurno têm seis horários e o turno noturno só tem quatro”*. Porém, nesse caso, a formação não é questionada *a gente mudou para não mudar nada*, apenas é feita a reorganização diante da quantidade de horários disponíveis no curso noturno e a impossibilidade de ampliar essa oferta para outro turno, *“então esse foi o principal problema, inclusive motivo de discordância internamente”* (JATOBÁ).

Outros fatores como a necessidade de atendimento às solicitações externas, como as avaliações dos órgãos supervisores, podem reger, associado a outras questões, o que se coloca como problema a ser sanado nesse processo. Assim, *“após a visita do MEC/INEP para avaliação do curso, identificamos lacunas, necessidades e certa desatualização dos conteúdos em relação aos avanços na área de Ciências da Religião no Brasil”* (CEDRO).

A necessidade de atualização dos conhecimentos colocados como necessários para a formação para os licenciados diante das tendências de estudos e pesquisas na área, seguindo uma “evolução natural científica”, foi recorrente nas falas docentes. Assim, a *“contínua participação de professores [...] em eventos da área no Brasil nos fez perceber a necessidade de atualizar o currículo”* (CEDRO). Essa atualização se coloca *“não só o ementário, mas na referência bibliográfica obrigatória e nós também incluímos uma pauta que está emergindo nos cursos”* (JATOBÁ). Essa ideia própria da ciência moderna de evolução permanente aponta para a necessidade de que cientistas/acadêmicas precisam estar consonantes com o que se coloca como verdade naquele momento.

As tendências científicas da área se articulam com os discursos e as necessidades colocadas nas legislações, *“acabou se baseado muito mais nas DCN e em questões teóricas que o grupo tem discutido, não é?”* (GOIABEIRA). Esses documentos curriculares são consultados para verificação ou não de atendimento e se colocam em negociação com outros agentes já descritos, *“primeiro a gente consultou as legislações né? [...] Então a gente vai tentando ver as novas tendências a partir do documento, mas também pensando teoricamente o que está sendo discutido para deixar o currículo mais atual possível”* (PITANGUEIRA). Um currículo

atual, deve poder responder a problemas atuais e esses são os que movimentam as pesquisas, *“porque se atualiza, você produz e isso precisa entrar na graduação também, porque senão a gente fica com currículos muito engessados, do século XX”* (ORQUÍDEA).

O que se estende para a docência, quando se pesquisa quais as características docentes desejáveis, aperfeiçoamento contínuo e atualização constante estão entre as habilidades mais citadas: “a professora precisa se atualizar”, “estar atualizado é uma das responsabilidades da boa educadora”, esses são enunciados recorrentes (passados para o feminino). Nas DCN para a formação de professores, tanto a de 2015 como a de 2019, são reiteradas as subjetividades de docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural.

Dois dos cursos enviaram seus projetos pedagógicos alterados apenas para cumprir o prazo solicitado pela Coordenação de Cursos do Centro, talvez por não verem grandes problemas na formação ou por ainda não terem discutido sobre o assunto, *a gente ainda não discutiu ainda, junto*. Assim, deram prioridade à organização curricular e de conteúdo dos componentes sem discutir demais aspectos da formação. *“A gente mandou porque o CECH ou o DEAPE falou, não sei quem foi que falou, que tem que mandar o projeto, então a gente mandou o que a gente fez, a gente entregou o que a gente tinha pensado da matriz a princípio, que era um esboço ainda”* (BROMÉLIA). Isso se reflete nos documentos dos PPCs que se mantiveram bastante semelhantes ao atuais, o que foi confirmado pelo relato da docente Bromélia: *“A gente entregou a matriz, a estrutura, mas a parte toda de fundamento do projeto, o histórico está faltando atualizar, sobre o estudo dos egressos, retomar o estudo sobre as diretrizes, sobre o que a gente poderia atualizar”*.

A partir desses elementos que motivaram as mudanças, foram se construindo os currículos que analisamos. Nos utilizamos das entrevistas e dos documentos em processo de alteração, assim como os que já foram aprovados recentemente de acordo com a DCN de 2015, para esboçar os movimentos, as formas e as forças que se condensam, se alinham, se chocam, se tornam catalizadores de mudanças e permanências, abrem espaços para questionamentos e discussões. Mesmo que todos os aspectos se influenciem, não coexistam independentemente de outros e se confundam, tentamos dividir em quatro principais, que se configuram nos próximos cinco tópicos, para conseguir discutir menos superficialmente cada elemento que pode impulsionar forças ou fixar as formas dos currículos.

O primeiro deles é a influência dos sujeitos envolvidos no processo de revisão do currículo: as docentes e as discentes dos cursos, atravessadas por discursos inclusivos,

generalizadores, pacificadores, questionadores e naturalizadores. Um segundo elemento são as demandas sociais e da escola que surgem durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas do curso em torno do papel da formação, dos formadores e dos egressos em sua atuação social e profissional que incidem também no posicionamento frente à diversidade e a diferença. Um terceiro fator é o perfil desenhado para o curso, a partir de discursos científicos e pedagógicos relacionados aos conhecimentos que devem ser necessários para formar o sujeito-especialista-docente e que se colocam entre a valorização de um perfil acadêmico bacharelesco e a caracterização de cursos como de licenciatura. Há ainda outro agente, a legislação específica à qual devem se referir, esses discursos normativos para a formação docente que devem ser negociados.

Cada um desses elementos pode ser forma ou força, massa de ar quente ou fria, convergentes ou concorrentes a depender de em que sentido se movimentam. Tentaremos identificá-las, descrevê-las, senti-las para buscar possíveis sinais de novas vidas que permitam nos currículos que as relações de gênero e sexualidade sejam visibilizadas, tensionadas, que proliferem, que floresçam, que frutifiquem.

6.2 NÓS, AS MANDACHUVAS

Analisando as entrevistas das docentes, percebemos como o questionamento ou naturalização das relações de gênero nos currículos constantemente se relaciona com a influência dos indivíduos que participam das discussões do novo currículo, de como compreendem a realidade, a formação, sua atuação na pesquisa e na docência e da força que conseguem estabelecer no grupo para consolidar suas intenções. Essas negociações entre docentes configuram relações de poder atravessadas pelos discursos que naturalizam, pacificam, incluem, excluem, subvertem as normas sexuais e de gênero. Tanto nas entrevistas quanto na observação do que se consolidou ou foi desconsiderado no documento do PPC, percebemos vitórias e derrotas, hegemônias e escapes, discursos que mantêm as formas e ativam forças.

A organização de um currículo vai depender em primeiríssimo lugar disso, dos recursos humanos disponíveis (OITEIRO). A colocação desse professor (várias outras corroboram) foi uma das que nos motivou a abrir esse tópico para discutir como esses agentes são colocados enquanto responsáveis principais pelo que consideram avanços e, ao mesmo tempo, estão justificados pelas lacunas que não conseguem preencher devido a não-qualificação para determinada discussão. Depende “daquilo que esses recursos humanos se atribuíam como

responsabilidade ou função dentro da formação dos professores” (OITEIRO), mas também da falta de estrutura institucional; das inúmeras obrigações que possuem; e da impotência diante do já estabelecido pelos pares. Como dito pelo professor Oiteiro: “Mover essa estrutura é um negócio muito difícil, muito difícil! E não adianta pensar em um currículo cuja realização seja improvável, porque a gente não tem capital, a gente não tem recursos humanos”.

As docentes formadoras, enquanto agentes legitimadas para avaliar e propor um novo currículo, disputam as narrativas do que seria uma boa formação para especialistas-docentes e colocam os seus desejos, enquanto responsáveis por ministrar disciplinas e pesquisadoras que irão desenvolver atividades de seu interesse, pois, também a partir de suas especialidades de estudo, produzem o currículo de formação que julgam ideal. O professor Oiteiro destaca como o diálogo entre docentes foi o mais complicado até chegar em uma versão final de currículo oficial *“acho que justamente por isso foi complicada a inserção de novas disciplinas ou novos conteúdos, novos componentes curriculares que pudessem abordar essas questões mais especificamente.”*

Silva (2011b), em sua dissertação, observa essa necessidade de atores dispostos a tratar dos temas para que discussões aconteçam, mesmo que possamos, enquanto pesquisadoras alinhadas com os estudos de gênero, ver nos currículos muitas possibilidades. Para a pesquisadora, mesmo que em um primeiro momento os responsáveis pela reforma curricular afirmem atender a demandas governamentais, percebe que as mudanças ocorrem a partir das docentes e de como se organizam. Se uma professora que discute gênero e sexualidade tem força perante o grupo ou acha um espaço que as demais achem legítimo, essa discussão, pela qual geralmente se responsabiliza, pode entrar no currículo. Nesse processo, podemos perceber que as conquistas dependem de jogos de poder e condições de possibilidades.

O momento de revisão dos currículos, pode se tornar uma oportunidade para concretizar oficialmente entre os objetivos, competências e nas ementas dos componentes curriculares debates/discussões/questionamentos/temas/conteúdos/estudos/relações de gênero e sexualidade. A forma como isso se dá depende de cada perspectiva adotada, por isso o uso dos vários termos. Algumas iniciativas já ocorrem, embora reconheçam que o *“atual currículo é ainda muito tímido nesse assunto”*, por isso *“esperamos que o novo currículo ajude a contemplar com mais especificidade”* (CEDRO). Até por não estar disposto oficialmente, o professor Cedro aponta que *“se tais assuntos foram abordados especificamente em algumas disciplinas, deveu-se muito mais ao interesse dos/as professores/as por trazer tais temas ao debate”*. Citar, debater questões que envolvem gênero e sexualidade vai se colocar diante do

juízo pontual de alguma docente *“eu trato sempre que possível, acho que outros professores que são mais atentos a essas questões eles trazem sim, mesmo não estando claro na ementa.”* (BEGÔNIA).

Há docentes que se colocam em divergência com uma formação que avaliam por vezes *“muito conteudista em vez de formativa mesmo né? Então, quando eu tenho brecha eu trago discussões apesar das polêmicas (risos), mas tem que ter polêmica mesmo, não é?”* (BEGÔNIA). A força de docentes interessadas e *atentas*, em discutir questões de gênero e sexualidade no currículo (individualmente ou em grupo), motivadas pela necessidade que se colocou socialmente, politicamente e epistemologicamente em questionar tais relações, esbarra em algumas formas fixadas nos currículos fundamentados em uma proposta conteudista organizada através de disciplinas tradicionais, para as quais professoras foram contratadas a partir de sua especialização acadêmica, comprovada por seus títulos.

Essa organização já tradicional do currículo, em que todos os conhecimentos se colocam em uma sequência lógica, racional, disciplinar, com limites e conhecimentos estabelecidos se sustenta na lógica da ciência moderna e na tranquilidade da universalidade, das generalizações, da verdade única e incontestável que pontuamos na seção anterior. A disciplinarização curricular *“justifica o fato dessas questões terem sido menos debatidas na proposta de reforma curricular [...] Há um enorme número de disciplinas obrigatórias voltadas para a formação de um pesquisador de história, cada disciplina tenta formar um historiador dentro de sua área.”* (OITEIRO).

Para Popkewitz (2001), o conhecimento disciplinar assume a forma de uma série de estruturas lógicas e naturais que funcionam como bases para que a aprendizagem ocorra. Os conceitos, as generalizações e os princípios das matérias são tratados como objetos lógicos e analíticos a serem aprendidos. O currículo constituído de objetos de lógica estabelece uma visão do conhecimento como objeto estável e neutro que fica fora dos processos dos interesses sociais.

Tentar alterar essa lógica já estabelecida, que se coloca como *“uma base, uma estrutura, uma forma de atuação dos professores que é relativamente tradicional”* (OITEIRO) é ainda mais complexo, pois também a contratação e disposição de docentes para compor os departamentos se dão em função do currículo estabelecido até então, por isso essa divisão já existente *“resolve parte das demandas burocráticas”* de oferta de disciplinas por docente. *“É, é muito cômodo né? Eles têm já uma grade curricular claramente distribuída, cada professor*

pega duas, três disciplinas do currículo e vem executando essas disciplinas há vários e vários anos” (OITEIRO). Com esses empecilhos concorda a professora Goiabeira:

Eu tentei ver se eu mobilizava os colegas, mas é muito difícil. Nossa! É uma coisa assim... porque na verdade, me incomoda muito essa coisa de individualismo mesmo, não é? É disciplinar mesmo, né? Cada um preocupado com sua disciplina, preocupado com o seu tema que tem que aparecer na disciplina.

O “incômodo” em alterar o que está disciplinarmente e tradicionalmente estruturado na universidade, fazendo parecer que assim está desde sempre e para sempre, inviabiliza o que poderia ser “*uma oportunidade de ofertar disciplina não só para o curso de História, mas para a universidade inteira, acho que tem frentes muito interessantes que a gente pode trabalhar e a gente não está fazendo*” (OITEIRO). Dentre essas oportunidades o professor cita História das mulheres, História da homoafetividade, entre outras disciplinas. Mesmo que essa base se dê em torno de disciplinas e abordagens reducionistas de gênero e sexualidade, essas discussões, que podem ser o início de uma tentativa de inclusão, não ganham espaço.

Se nada forçar o que já está estabelecido, não há debate, não há destaque, mas o reforço da naturalização e da crença de que existe (e basta) um respeito natural entre as pessoas para que a diversidade ou a diferença já pautem o currículo, como se questões de gênero e sexuais se reduzissem a atitudes individuais de um para com o outro que é diferente. As relações de gênero e sexualidades reduzidas ao “*respeito pelo gênero e sexualidade*” que já existe “*de uma forma natural, sabe?*”. Por isso o currículo não precisa se preocupar, “*a gente não deu ênfase a isso*”. “*Veja nesse momento eu nem estou falando de lei, mas de respeito mútuo, de abordar as diferenças, né?*” (PAU-BRASIL). Para o professor Pau-Brasil, caso existam os que possam desviar desse bom comportamento, especialmente nos estágios fora da universidade, basta que, tenha “*um professor orientador que tenha esse bom senso, né? Essas questões são trazidas para a sala de aula e o professor vai orientando o aluno. Acho que a gente precisa na verdade de bons professores formadores, isso sim*” (PAU-BRASIL).

“*Bons professores formadores*”, que orientem seus alunos a partir do “*bom senso*”. Esse discurso que naturaliza a diversidade e as relações de gênero e sexualidade, reduzindo o trato com a diversidade ao “*respeito mútuo*” ao individual e psicológico que, para Popkewitz (1997) como já mencionamos, oferece tecnologias que transferem ao indivíduo os problemas de governo do Estado e ocultam o dilema social da educação numa sociedade diferenciada. Esse discurso de individualização e responsabilização vai ao encontro do que é desejado pela BNC-2019 que aciona, como Pires e Cardoso (2020) colocam, o aporte de tecnologias biopolíticas

para intervir na ação docente, gerindo a conduta docente e por sua vez a conduta de discentes na produção da classe trabalhadora e consumidora. O compromisso da formação docente, segundo as autoras, se direciona à produção de sujeitos dóceis, autorresponsáveis, pragmáticos e resilientes (PIRES e CARDOSO, 2020).

Gallo (2018), discute como técnicas do governo de si produz sujeitos que também devem agir sobre si mesmos, empresariar-se, no próprio processo de assujeitamento para empreender-se enquanto indivíduo destituído de contexto social, cultural, político, econômico, na direção de mudanças de certas atitudes e condutas. Essas técnicas de governamento são acionadas nesse discurso do bom professor das diretrizes reiterado em sua força de verdade e vontade pelos agentes formuladores dos currículos da licenciatura.

A responsabilização dos indivíduos pelas suas atitudes está associada a estratégias liberais que, como discute Silva (2000), atribui a incapacidade dos indivíduos de conviver com o outro à sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos errôneos. Diante disso, a estratégia pedagógica que o autor chama de terapêutica deve tratar os desvios de conduta, já que a discriminação e o preconceito são atitudes psicológicas inapropriadas e devem receber um tratamento que as corrija. Assim, o currículo deve proporcionar atividades de conscientização que permitam a estudantes mudanças de atitudes. É responsabilidade docente, que “*vai orientando o aluno*” a partir do que já pratica e de sua “sanidade” psicológica, que garante a compreensão sobre a bondade e naturalidade da diversidade, desenvolver valores de respeito como responsabilidades individuais de indivíduos que se autogovernam. De mais uma perspectiva, docentes são colocadas no centro da produção do currículo como responsáveis pela promoção do respeito e pelo trato com a diferença.

A docência terapêutica e psicologizada vai fazer sentido quando a individualização das atitudes está ativa nos discursos, nesse caso tem-se também o respeito natural associado ao coletivo do qual o alvo da ação destoa. Esse clima de paz e não conflito é abalado por visões diferentes, por novas perspectivas, por novas professoras. Essas docentes, atravessadas por problematizações desconcertantes diante da neutralidade e naturalização podem provocar chuvas e abalo nos currículos, o que dependerá de alguns fatores, como por exemplo, a posição de poder do sujeito que propõe. Um dos professores, por exemplo, passou a ocupar um lugar de liderança administrativa que deu a ele esperanças de buscar “*nessa reformulação que a gente vai fazer eu vou tentar enfiar essa disciplina como matéria obrigatória (...) eu não sei como eu vou conseguir fazer isso, mas tem que ter*” (JATOBÁ). Ele se refere à inclusão de alguns conteúdos que julga importantes com aportes dos estudos das mulheres, e que na primeira

proposta estiveram apenas em componentes optativos por não ter tido força suficiente para convencer os colegas de sua proposta de formação.

Apesar da vontade e desse “*interesse político*” que afirma ter, a limitação se dá novamente na disponibilidade de recursos humanos, “*como a gente vai encaixar é o desafio, agora vai demandar profissional para poder ministrar essa disciplina, aí implica em aumento de carga horária, enfim uma série de fatores que precisam ser equacionados*” (JATOBÁ). Durante o decorrer da pesquisa, não teremos condições de aguardar o documento final de todos os cursos para descobrir se essas intenções se confirmaram, porém, as tentativas, as discussões, o questionamento se colocam como desestabilizadores em algum nível do que já está legitimado como correto e suficiente.

O professor Oiteiro apontou como criar um currículo novo com o novo currículo, “*deixar o currículo bastante flexível e abrir oportunidade para os professores a diversificar as suas ofertas semestrais*”, é difícil, *isso é utópico (risos)*, mesmo quando se tem um papel de liderança. Essa posição central, no caso dele, foi atenuada por ser um professor mais novo em um grupo grande e já estabilizado há décadas. “*Pessoalmente, eu falo e o pessoal acha que é brincadeira, mas é verdade, faz parte de uma ideia de como eu acho que nossa graduação deveria funcionar*”. A proposição do professor alteraria o foco e o perfil do curso, mas também a oferta de disciplinas na distribuição de responsabilidade pelas professoras, “*eu tiraria todas as disciplinas que são voltadas para conteúdo [...] disciplinas que são para formar o nosso professor-pesquisador, essas se tornariam obrigatórias. O resto eu colocaria como optativa, colocaria mesmo, sabe?*” (OITEIRO). Esse nível de alteração já se mostrou bastante controverso, pois afeta pessoalmente as que estão envolvidas na produção do currículo e está implicado no que se entende como hierarquicamente mais importante e consolidado no campo acadêmico e científico.

Encontramos na discussão de Lopes (2008) sobre a constituição das disciplinas escolares, como a organização disciplinar universitária se difere por possuir os mecanismos institucionais de organização das disciplinas diferentes. Na análise da autora, os processos de avaliação aos quais são submetidas docentes, os conflitos entre departamentos, as lutas por status, recursos e território, a relação com as atividades de pesquisa, os mecanismos de fomento e as regras de ingresso no campo científico são questões que estão em jogo no contexto universitário. “*(...) os professores precisavam assumir outros componentes e outras responsabilidades, mas a gente não foi bem-sucedido quando a proposta entrou no conselho.* (OITEIRO).

A pressão do grupo em não realizar grandes mudanças e manter as formas, não permite grandes alterações, o que dificulta o repensar do currículo de modo a desestabilizar essa atmosfera que poderia permitir que as tempestades em torno de gênero e sexualidade pudessem se formar e eletrizar a produção do currículo de formação docente. Sem grandes alterações, sem deformações e abertura de espaços, o que se conseguiu foi marcar nas ementas das disciplinas já existentes alguns pontos sobre “grupos subalternizados” nos quais se incluem mulheres e homossexuais.

É difícil experimentar um currículo mais aberto aos encontros, menos afeito a formas, que atente “*contra esse enrijecimento*”, parece que “*isso é utópico*”. Como nos aponta Paraíso (2015) as formas de um currículo acabam com muitas expectativas, forças e decisões, pois imprimem rotinas, repetições, organizações e ordenamentos que prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam. As formas dificultam os escapes, os desejos, “*então quando eu tenho brecha eu trago discussões, apesar das polêmicas*”. São nessas brechas encontradas pelas docentes que se dão os “lampejos de devires, de forças, de diferenças, porque apesar de todas as formas, de todos os poderes e de todas as identificações, a possibilidade existe em tudo e em todos os momentos” (PARAÍSO, 2015, p.55)

A composição do grupo de docentes que está encarregado da reformulação curricular e o quanto estive disposto a repensar a proposta de formação e revisar todo o PPC, pode levar a uma reelaboração curricular mais ampla: “*não foi uma cola, cada palavrinha dessa foi pensada e discutida*” (JABUTICABEIRA). Isso se refletiu, inclusive, na linguagem do projeto pedagógico que até o momento, de acordo com o que vimos nas resoluções publicadas pelo CONEPE, se referiam apenas ao universal masculino e nesses novos documentos dois deles utilizam duas possibilidades de gênero, masculino/feminino, em suas referências a alunos e alunas, professores e professoras etc. As condições para essa possibilidade foram colocadas por uma das docentes: “*se a gente está falando de gênero aqui nesse currículo o documento que a gente vai apresentar no mínimo tem que levar em conta essa questão*” (JABUTICABEIRA).

Algo que temos que destacar é a participação das professoras mulheres nesse processo, “*acho que foi uma professora que colocou, [...] nós acatamos, e a partir daí a gente revisou tudo, cada um que apresentava já vinha com essa questão, já com a referência ao gênero masculina e feminina*” (JABUTICABEIRA). Mesmo que a professora não trabalhe especificamente com gênero, colocou para o grupo a importância de refletir e alterar a linguagem exclusivamente masculina a qual se refere o currículo. Isso também ocorreu com

outro curso que é formado apenas por professoras, “[...] no nosso curso somos 11 mulheres. Então a gente já vem aqui tentando revolucionar né? (risos)” (PITANGUEIRA).

Considerando que, segundo o Laboratório de Estudos sobre Educação Superior (LEES)¹⁴, no ensino superior as alunas são maioria do corpo discente há décadas, tanto na graduação como na pós-graduação, não parece fazer sentido que os currículos desse nível de ensino, ou de qualquer outro, sequer se refiram às alunas, às egressas, às professoras ou que possam utilizar uma linguagem que não defina os sujeitos por gênero. Não apenas por uma questão de maioria numérica, mas para as docentes essa é uma posição política do currículo:

E dentro dos nossos discursos, dos nossos trabalhos, a gente tenta flexibilizar o uso dos referentes. [...] Então não é apenas uma marca gramatical, é uma marca ideológica, a gente está mostrando por que estamos fazendo isso. Então a flexibilização é por conta disso, por conta das nossas demandas, de marcar o nosso espaço, a nossa voz mesmo, dizer que estamos tratando meninos e meninas (risos) e não apenas meninos de uma maneira geral. (PITANGUEIRA)

A escolha mais confortável é a utilização do padrão masculino, o que não parece ser uma questão para maioria do corpo docente universitário ainda composto por mais homens, mesmo que as mulheres tenham maior número de títulos de mestrado e doutorado. Entre discentes, nos cursos de licenciatura, a presença feminina é ainda maior, já que, segundo Bruschini (2007) desde o ingresso das mulheres nas universidades na década de 70 as escolhas continuam a recair preferencialmente sobre áreas do conhecimento tradicionalmente construídas como femininas como educação, saúde e bem-estar social, humanidades e artes.

Apesar de não nos basearmos, novamente dizendo, em perspectivas de gênero que utilizem dos conceitos binários de feminino e masculino, que apostam na naturalidade do ser mulher e homem a partir da determinação biológica, ou apostarmos em uma política identitária, o que queremos destacar é que a experiência de viver como sujeito-mulher nessa sociedade baseada em valores universalmente masculinos move e impulsiona a questionar, se essa condição existir. Mas essa condição de questionamento e mudança não é dada apenas pela presença de mulheres no ensino superior, “essa pressão está aumentando nos cursos, em que sentido?”, mas também pelas posições de sujeito que as permitam expressão legítima diante dos demais, pela visibilidade e reconhecimento das lutas femininas, feministas e demais movimentos sociais, pelas condições de possibilidades que permitem ver o caráter de invenção

¹⁴ Notícia: “Mulheres no ensino superior ainda são minoria apenas na docência” publicado no Jornal da UNICAMP em abril de 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2018/04/11/mulheres-no-ensino-superior-ainda-sao-minoria-apenas-na-docencia>

dessas verdades, entre outros fatores. “*Não só no ponto de vista da presença das mulheres em concursos, na pós-graduação, então tem local que já tem cota, tem bonificação para as mulheres, para os negros, mas também no currículo, não é?*” (JATOBÁ).

Apesar de admitir a existência, a necessidade e importância essa pressão esbarra na suposta necessidade de ter pessoas dispostas e com formação específica entre o corpo docente para discutir certas questões. Incorporam a discussão de gênero, mas “*como disciplina optativa porque nós não temos especialistas, mas temos um professor que se interessa nessa temática, tem uma professora também que se habilitou a ofertar eventualmente, então essa questão entrou, não é?*” (JATOBÁ). Considerar qualquer tentativa de mudança depende de que “*na hora que a gente propôs as disciplinas, eu e outros professores nos disponibilizamos para lecioná-las*” mesmo que não seja fixo ou especializado “*porque nós achamos importante essa rotação, mas eu e mais dois ou três professores, a gente falou que poderia ficar com essas disciplinas.*” (BEGÔNIA). Por isso, nos currículos em que vimos mais fortemente marcadas as questões de gênero e sexualidade foram aqueles em que essas disputas foram favorecidas pelas perspectivas teóricas de parte do corpo docente e/ou por uma tendência maior das pesquisas na área em incorporar os estudos de gênero.

“*Não temos especialistas*”. “*Não tem ninguém que trabalha especificamente*”. Essa afirmação foi repetida em quase todos os relatos, não há especialistas em gênero e sexualidade nesses cursos, e considerando um ambiente que exige especialização e respaldo para a formação de um corpo docente direcionado a uma matéria ou disciplina cientificamente aceita, essa condição parece ainda mais importante. O que foi considerado problema para tentativas de inclusão no currículo foi atenuado pelo fato de que no campo de pesquisa e atuação de algumas das professoras, questões de gênero e sexualidade são colocadas como marcadores de diversidade, definidores de papéis de gênero a serem considerados nas abordagens teóricas e metodológicas ou constituintes das subjetividades.

Assim, raramente há “*uma professora específica, [...] ela trabalha já no PIBIC dela, nas coisas dela, ela sempre trabalha com a questão da mulher e aí ela teve, foi ela que teve a iniciativa de criar essa disciplina de literaturas feministas e aí as outras professoras também gostaram*” (PITANGUEIRA). Mesmo assim, gênero não é o objeto principal de pesquisa e estudos da referida professora, mas se coloca na perspectiva *decolonial* de “*visibilizar essas produções que são várias, de mulheres maravilhosas, que produzem textos incríveis e não são vistos na academia*”. Em geral, não a partir de uma professora específica, mas coletivamente gênero e sexualidade são discussões pontuais dentro de aspetos ou temas referentes a conteúdos

nos quais são especializados partindo de uma perspectiva crítica, em maioria, *“a gente já discute algumas questões sobre a linguagem que acabam incluindo todas essas diversidades, né? [...] não me especializo em nenhuma delas, mas eu discuto de uma forma mais ampla, da mesma forma outros professores. (GOIABEIRA).*

Cabe destacar que, apesar de em alguns casos esses profissionais formadores serem homens, a maioria das pessoas citadas ou autorreferidas como docentes que trabalhavam com essas questões era mulher. Esse dado não é surpreendente, já que, como dissemos há pouco, o sujeito-mulher, e nesse caso também a mulher-professora, não experencia essa vivência a partir do referencial da masculinidade-padrão, além disso, vimos nos levantamentos que as produções acadêmicas em gênero e sexualidade são majoritariamente de pesquisadoras (SANTOS, 2020).

Para que brechas mais profundas sejam abertas, vários fatores precisam se somar para justificar uma mudança nas formas. Além da força das professoras dispostas a trazer para o currículo esses debates, ainda que se responsabilizem pessoalmente por isso, outros elementos têm que se unir nessa parcela de ar para formar uma massa que realmente movimente o campo. *“Então, no começo algumas pessoas acharam meio estranho essas disciplinas, por que colocar?” (BEGÔNIA).* Aparecem associados às justificativas de inclusão o alavanque da legislação, as pressões da sociedade, a demanda do alunado e da atuação docente. *“A gente falou: bem, são várias questões, primeiro por que é uma solicitação legal e segundo porque são temas importantes da gente ter na formação dos professores né?” (BEGÔNIA).* Essas forças precisam convergir para reduzir o estranhamento que as formas parecem trazer.

Uma das docentes explanou como as mudanças sociais das últimas décadas na *“América Latina que tem sido aqui no mundo ocidental o grande caldeirão de ideias de (...) eu vejo bem vivo isso (...) a questão política aqui também no Brasil, não é? A polarização” (ORQUÍDEA).* Esses movimentos sociais que tomam as ruas, os noticiários, os debates dos quais ela cita as lutas feministas pelo aborto e os ataques machistas à ex-presidente Dilma. Essas parcelas de ar das massas quentes impulsionaram a ela e demais colegas a lutar por um espaço para questões de gênero no currículo, *“então acredito que todas nós, ou quase todas nós (...) temos essa sensibilidade social e de gênero, que foi talvez acordando com o que aconteceu nos últimos anos”.*

Quanto mais consolidado o grupo docente e o currículo, maior a resistência em mudar. Em cursos mais recentes parece ser menos difícil a penetração de outras ideias, principalmente com a chegada de novas docentes a partir da expansão universitária nas últimas décadas. Docentes que podem estar menos arraigadas nos valores científicos tradicionais, ou que tiveram

em sua formação contato com os estudos de gênero, pós-modernos, decoloniais, pós-estruturalistas. Em cursos mais antigos essas iniciativas esbarram na inércia da forma como já está estabelecido o currículo. O movimento por mudança apenas toma maior proporção se o próprio campo do conhecimento, como discutiremos posteriormente, acabar pressionando os objetos de pesquisa e ensino.

A professora Begônia pesquisou “*por gênero e sexualidade, os dois termos no currículo atual.*” Percebeu que “*sexualidade não aparece nenhuma vez*” e “*gênero só aparece associado a gênero textual gênero, literário ou gênero oral*”, essa pesquisa gerou desconforto na professora, “*eu falei: meu Deus, eu não acredito!*”, já que ingressou há cinco anos na universidade, antes da produção do currículo atual, “*porque com certeza eu iria meter o pitaco*”. Esse pitaco da professora que só pode ocorrer nesse momento de reformulação do projeto, é motivado pelo que pesquisou em seus mestrados: objetos relacionados ao feminismo e a análise de discursos sobre prostituição. Assim, acaba por questionar o próprio currículo e se colocar enquanto docente para ofertar as disciplinas que incluem discussões de gênero e sexualidade.

Mas o relato que ela apresentou durante a entrevista ativou um outro ponto de observação: o próprio investimento desta tese em abordar docentes em posições privilegiadas nos debates e decisões curriculares fazendo-as falar, pensar e justificar como as questões de gênero e sexualidade estão na formação docente. Somos nós pesquisadoras de gênero no desenvolvimento desta pesquisa, vapor de água que se junta às massas de ar quente que podem desestabilizar o clima desses currículos. Durante as conversas com as professoras percebi o esforço de algumas em mapear, em pesquisar dentro das iniciativas de docentes do seu curso e principalmente nos projetos pedagógicos de curso atuais e propostos como as relações de gênero e sexualidade estavam colocadas em seus currículos. A maioria exaltando os esforços, as iniciativas e as vitórias em terem conseguido, na sua percepção, contemplar as “exigências” das normas, as necessidades que acreditam ter a sociedade, o alunado e a escola apostando em um novo currículo melhor que o atual, mesmo diante das dificuldades.

Menos professoras justificaram a não inclusão de discussões que abordem relações de gênero e sexualidade de forma explícita no novo PPC por não terem finalizado os debates e diante das dificuldades já colocadas aqui nesse tópico, mas garantem que tentarão incluí-las antes do envio para aprovação. A justificativa para tentativas de inclusão não se referia a uma questão de obrigatoriedade legal, que perde a força com a revogação das DCN de 2015, mas uma compreensão da necessidade de prever ou evidenciar a presença dos debates em seus

currículos. Apenas um professor se mostrou surpreso diante da exigência, mas afirmou que não haverá dificuldades em transformar a disciplina optativa em obrigatória para cumprir as DCN.

Essa compreensão de necessidade reforça as DCN-2015 como política educacional que expressa os desejos de produção de sujeitos do seu contexto histórico que circulam e constituem fortemente as verdades de docentes formadoras sobre o papel do currículo. Mesmo com o adensamento das massas de ar contrárias as dos estudos de gênero, mesmo que a frente a ser formada ameace ser fria, como a BNC de 2019 vem indicar, essas docentes não estão dispostas a recuar de suas ainda iniciais vitórias, que ainda não encontraram condições de possibilidades ideais para se firmarem academicamente. *“Então em hipótese nenhuma a gente pensou em tirar, mesmo que depois a gente tenha que reformular pela de 2019”* (PITANGUEIRA). A maioria das entrevistadas não admite retirar do currículo termos ou discussões de gênero e sexualidade que foram incluídas, mesmo que a legislação não esteja mais solicitando, *“ali não está obrigando que a gente inclua, mas também não está obrigando que a gente exclua, então de qualquer forma a gente deixaria essas discussões”* (PITANGUEIRA), ou até que hipoteticamente seja exigida uma retirada dos termos, como pensado pela professora Goiabeira:

Posso não usar os termos se eles não quiserem, mas de alguma forma eles (os alunos) vão chegar aonde eu quero, pelo menos para pensar, não precisa mudar de opinião, não precisa, mas que pelo menos eles problematizem, se questionem o que tudo aquilo significa. Eu falo que a única forma dele me impedir de discutir essas questões é retirar o aluno e acho que mesmo assim eu saio na praça e quem quiser me ouvir eu falo, professor não tem jeito né? Basta um público para ouvir.

“Professor não tem jeito, né? Basta um público para ouvir”. Muitos dos discursos pedagógicos das docentes ressaltam o compromisso, próprios da perspectiva crítica, que institui uma ética de autonegação e renúncia em nome da tarefa humanizadora, esclarecedora e emancipadora da educação. Esse cuidado, quase conversão exige zelo e a autovigilância constantes, em nome da verdade, da conscientização e da emancipação humanas (GARCIA, 2002). Docentes, são esses agentes que, principalmente, refletem sobre os currículos e são colocados como responsáveis por desenvolvê-lo. São professoras o que devem ou deveriam formar a partir do percurso curricular. Elas produzem currículo, elas se produzem enquanto currículos, elas são produzidas por currículos. Os currículos são produtos e produtores de discursos e quem é o *público para ouvir*? Os limites de quem ouve e quem é ouvido também podem ser borrados. São docentes as ouvidas? São elas as falantes? Nas posições que assumem como acadêmicas, pesquisadoras, docentes, homens, mulheres, colegas, representantes,

músicas, historiadoras, artistas, filósofas, atrizes e etc... buscam conciliar tudo isso e mais um tanto para compor esse cenário e compreender seu lugar entre as demais espécies e fenômenos.

Vemos como a presença de determinadas questões e disciplinas, considerando que esse currículo é organizado disciplinarmente, a disposição na estrutura curricular, suas cargas horárias e a responsabilidade pela oferta se relacionam com os interesses dos agentes envolvidos da produção desse currículo. Docentes enquanto agentes movimentadoras do currículo, atravessadas por discursos que as convidam a estarem em certas posições, colocadas culturalmente como principais responsáveis pela produção e execução do currículo, exibem suas vontades de verdade a partir do que pode ser dito nesse momento histórico. Uma luta de poder, como aprendemos com Foucault, pelo estabelecimento de uma verdade sobre a formação docente e especializada que pode mostrar, também, o caráter arbitrário das instituições e quais os espaços de liberdade.

Nesse momento de mudança, muito fica em suspensão e muito precisa ser colocado em jogo, podemos dizer que são pequenas fendas, pequenas brechas, algumas forças que agem em formas já estabelecidas. Essas forças vêm de várias partes e se movimentam através das docentes. O saber que produz as docentes, enquanto intelectuais com papel privilegiado nesse processo, “não paira acima e fora das lutas e relações de poder: é parte integrante e essencial delas.” (SILVA, 1994, p.251). É difícil sair da inércia e questionar as mesmas formas que te produziram enquanto sujeito. Mas pode ser “*inconcebível, nós enquanto professores de uma universidade não termos esse esforço para essas mudanças, falei!*” (JABUTICABEIRA).

Esses agentes parecem se abalar um pouco, se movimentar com direção definida quase sempre, mas sem tanta velocidade, sem tanto ardor, sem tanto adensamento. Alguns deles preferem a segurança do clima ameno dos currículos neutros “*um respeito mútuo*” “*de forma muito natural, sabe?*” e nessa busca se juntam às massas de ar frio próximas a essas superfícies “*uma base, uma estrutura, uma forma de atuação dos professores que é relativamente tradicional*”, as quais serão confrontadas, em algum momento, por uma força “*essa pressão está aumentando*”, “*não só no ponto de vista da presença das mulheres*”, “*mas também no currículo, não é?*”. Essa força pode vir das “novas” professoras formadas mais junto ao clima tempestuoso, “*na hora que a gente propôs as disciplinas, eu e outros professores nos disponibilizamos para lecioná-las*”, e mais afastadas da anterior calmaria, “*eu vou tentar enfiar essa disciplina*”, ou daquelas que acompanham sem temor os movimentos quentes das contestações, “*então quando eu tenho brecha eu trago*”, que já promovem impactos no saber

de sua especialidade. “No nosso curso somos 11 mulheres. Então a gente já vem aqui tentando revolucionar né?”.

Sobre a maioria desses currículos, já caem chuvas frontais originadas do encontro das massas de ar quentes, das pressões por questionamento, com as massas de ar frias, do conservadorismo e da pacificidade normativa, nas quais a maioria dessas docentes formadoras se originaram e a partir de onde se movimentam para uma outra temperatura e umidade. As chuvas frontais são de duração extensa ou moderada, porém de intensidade baixa com volume de água suave, mas contínuo. As discussões de gênero e sexualidade como consequências desses embates na zona de confronto geram poucos abalos ainda, por vezes se integram às formas, em outras abrem possibilidade para futuras enxurradas. Se a diferença é constante movimento, vai que de tanto bater fure.

6.3 ELAS QUE SÃO VENTOS

A universidade, onde está a maioria das pesquisas em gênero e sexualidade e local de formação, em parte, de quem leciona na educação básica, é um dos centros dos ataques e vigilância da moralidade e padronização. Abraham Weintraub, nomeado para comandar o Ministério da Educação após a gestão de Ricardo Vélez Rodríguez no governo de Bolsonaro, anunciou que iria cortar verbas de universidades por causa de "balbúrdia". Ele acusou haver "plantações extensivas de maconha" nas universidades brasileiras e defendeu a presença de policiais nos *campi* universitários¹⁵. Em suas afirmações, reiteradamente desqualificava o papel das universidades e o respaldo de suas pesquisadoras, além disso, o ministro também se colocou como guerreiro no combate à ideologia e doutrinação, inclusive de gênero, como quando afirmou que os livros distribuídos pelo governo não deveriam ter viés ideológico e faria sair de cena o kit gay para entrar a leitura em família, que deve ser quem educa. Seu posicionamento foi reforçado pelo presidente que declarou: “Ideologia de gênero não é para ser discutido lá (nas escolas). O pai quer que o filho seja homem, e a filha seja mulher”¹⁶.

Diante da defesa da integridade, moralidade e inocência de estudantes, que estariam sendo ameaçadas pelos debates em torno de identidade de gênero e sexual nas escolas, nos

¹⁵ Informações veiculadas pela reportagem “Os ataques de Weintraub às universidades da ‘balbúrdia’” em 19/02/2020, por João Ker no portal Terra. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-dabalburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html>

¹⁶ Declarações contidas na reportagem “‘Já saiu muita porcaria’, diz Weintraub sobre ‘limpa’ feito em livros” publicada no Correio Brasiliense em 07/01/2020 por Rodolfo Costa, disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2020/01/07/interna-educacaobasica-2019,818832/ja-saiu-muita-porcaria-diz-weintraub-sobre-limpa-feito-em-livros.shtml

perguntamos: São docentes que pressionam para que as relações de gênero e sexualidade sejam questionadas nos currículos e assim ameçaarem o querer das famílias? Quem são essas discentes que precisam ser protegidas? Como essas, hoje discentes e futuras professoras, se posicionam e forçam os currículos da formação docente? Para que direções as disputas na sociedade estão movimentando o currículo e vice-versa?

Nos relatos das professoras sobre suas alunas, elas são caracterizadas tanto como as que abalam os limites das normas e padronização dos currículos quanto aquelas que devem ser educadas e incitadas a romper com o preconceito e o binarismo. Alunas religiosas, não-binárias, preconceituosas, respeitadas, engajadas, em transição de gênero, problematizadoras. Todas essas forçam o currículo, cobram uma resposta dele, um posicionamento, uma atitude, nem que seja o silêncio.

Em consenso, discentes são vistas como sujeitos de outra geração. Nessa mais recente geração, corpos que vivem gênero e sexualidade de maneiras que fogem do binarismo e da cisheteronormatividade são caracterizados, pelas docentes, como mais “comuns”, são aparições mais próprias do tempo atual. Sendo assim, parece mais fácil para discentes que para docentes lidarem com isso, já que “*estão na convivência muito maior do que a gente na diversidade, eles têm muito a nos auxiliar*” (BROMÉLIA). Nesse sentido, docentes passam a ser confrontadas a discutir questões com seres mais “avançados”, forçando o currículo a acompanhar o alunado e as situações em ambiente escolar que vivem e viverão. “*A gente tem que conversar sobre isso, vamos colocar essas questões no curso, né?*” (BROMÉLIA).

Louro (2013) coloca que educadoras em geral, se sentem pouco à vontade quando confrontadas com a provisoriedade, precariedade e incerteza tão recorrentes nos discursos contemporâneos, entretanto, não é mais possível negar ou desprezar a instabilidade e transitoriedade como marcas do nosso tempo. “*(...) nós não estamos preparados ainda, então isso eu acho que seria uma coisa a pensar, uma capacitação, acho que os professores poderiam ter*” (JABUTICABEIRA). Esse ambiente de transformações aceleradas e plurais, que segundo a autora se intensificaram a partir da década de 60, foi possibilitado por um conjunto de condições e grupos sociais tradicionalmente silenciados e submetidos. Esse movimento é o que chamamos aqui nessa tese de massas de ar quente, que enquanto não se condensavam existiam como gotas isoladas, dispersas e à margem, mas ao encontrarem condições podem-se fazer ouvir (como trovões) e se chocar fortemente com as massas frias colocadas no centro.

Esse centro, ainda segundo Louro (2013), é materializado pela existência de um homem padrão que passa a ser contestado, mais que um tipo de sujeito o que se questiona, porém, é a

noção de cultura, ciência, arte, ética, estética, educação. Esse movimento deve aproveitar tal deslocamento para mostrar como o centro foi construído, assim como as próprias margens, reconhecendo a ficção da universalidade e estabilidade deste lugar historicamente produzido como central. Iremos discutir na próxima seção como esses sujeitos e práticas se consolidam nos currículos, como gênero e sexualidade constituíram os projetos a partir dessas forças e formas, mas aqui queremos apontar como a força de discentes acabam por incidir sobre as formas de um currículo que já parecia consolidado.

“E aí a gente está aprendendo um pouco nessa questão recente, não é que é recente, mas pra instituição lidar é recente e ainda bem que temos que lidar” (JABUTICABEIRA). A presença de alunas que não correspondem ao padrão desenhado para que os sujeitos vivam seus corpos, suas experiências e suas relações desconcertam os currículos. Esses corpos não se encaixam, não são o “eles” e nem mesmo o “elas” aos quais os currículos se referem. Por vezes não se enquadram em nenhuma das classificações, pois essas serão sempre insuficientes. Os currículos foram fundados em classificações e hierarquizações, portanto, não se encaixar força não só as normas de gênero, mas também a própria noção tradicional de currículo. *“Como é que eu vou me dirigir?”* (BROMÉLIA).

Considerando que nossa tese trata de gênero e sexualidade, os corpos trans representaram para as docentes corpos que exemplificam desconforto, não-lugar, não-caber e movimento, mas não os únicos que povoam os espaços formativos, corpos que “não são bons corpos e rostos para decorar as salas de aulas das escolas qualificadas a partir de uma métrica que desqualifica outros saberes” (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018, p. 15). Sejam esses corpos pretos, pobres, com deficiências, afeminados, extravagantes, indisciplinados, feios, radicais, viados, sapatões, não são corpos a serem propagandeados, mas são os convocados quando se pensa no governo da população e nos modos de funcionar e manter os dispositivos da sexualidade, da raça, do gênero, da classe etc. (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018). Lembramos que os currículos são dispositivos de governo direcionados a produção de sujeitos.

O corpo discente, o corpo da modernidade, como efeito de investimentos de saber e poder, alvo de chegada e partida pelo qual micropoderes convocam-no às práticas de inclusão e normalização, “por não ser cera moldável, resiste ao convite à normatização”, hibridiza-se com outras forças e formas de subjetividades ocupando fronteiras (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018, p. 24). Podemos deseducar nossos corpos, diz-nos os autores, e aprender que educação não é ser obedecido, mas questionado em bandos. A educação pode ser acolhimento

à novidade do mundo, se dar entre e com aquilo que acontece nos convidando a prestar atenção à chegada do outro, sua presença e alteridade.

Sim, nós temos, nós temos um grupo, assim que têm relativamente bastante pessoas em transição de gênero” (JABUTICABEIRA). Discentes não-binárias ou transgêneras foram apontadas, pelas docentes dos cursos em que foram identificadas, como um ponto de atenção “tem uma aluna que é não-binária [...]. Então a partir disso gerou esse debate, que eu achei muito positivo, a gente falou: olha tem a...” (BROMÉLIA). Vejam docentes, tem a...! Essa aluna gerava dificuldade no olhar docente e curricular, pois como “ver aluna na verdade com as características do gênero masculino”, enquanto “ela pedia para se referir a ela no feminino”?

Silva e Paraíso (2019), apresentando crianças queer que povoam os territórios do currículo que investigaram, as chamam de crianças-fogueirinhas (momento em que nos perguntamos se elas, as dos nossos currículos, além de ventos, não são também fogo a queimar sem condições de controle). Elas mapeiam crianças que assustam, pois colocam sob risco as nossas convicções e interpelam as demais “a vê-las, escutá-las, senti-las, protegê-las e a entrar com elas no jogo da diferença” (SILVA e PARAÍSO, 2019, p.18). Essas chamadas que estão nos currículos não cessam de criar e resistir. *Ela pedia*, era como ela queria, apesar do que os olhos viam e ela não está sozinha, *olha (!!!) eu quero ser tratada assim:*

Elas, porque foram casos de transição para o gênero feminino, ou não também, no momento que a pessoa diz: a partir desse momento eu quero ser chamado assim pelo feminino. [...] elas ou eles tem essa liberdade para chegar para nós professores, inclusive na reunião do colegiado já aconteceu de falar assim: olha eu quero ser tratada assim. (JABUTICABEIRA)

Foi relatado também por uma das docentes o caso de uma aluna do departamento que, por não ter seu nome social respeitado pelo professor, iniciou um processo de reconhecimento do nome social obrigatório pela universidade, mobilizando debates na instituição. Diante disso, há confusão, desconcerto, medo do constrangimento, do erro, [...]*até às vezes a gente pensa: eita! É preciso uma reorganização, uma reflexão para retornar a algum lugar dentro da forma que traga conforto ou para agir a partir do próprio desconforto e subverter. Esse movimento parte do encontro com o desconhecido, o averso, o anormal, a margem. “Quando esses alunos, essas alunas estão em transição, para nós professores é uma questão delicada porque a gente não sabe como a gente deve chamar, com quais pronomes a gente chama a pessoa” (JABUTICABEIRA).*

O não saber como chamar, como se dirigir, reforça o quanto qualquer corpo que não se conforma, coloca a forma em suspensão, causa movimento e outras forças. Santos (2017)

analisando o processo de formação e permanência das pessoas transexuais na UFS destacou duas problemáticas: a questão do respeito à identidade de gênero e uso do nome social, que foi citado pela docente, e a necessidade do uso do banheiro adequado ao seu gênero pelas pessoas transexuais. O uso do banheiro na UFS, ainda baseado no sexo biológico, exige das pessoas trans o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento, já que não há respostas institucionais e quando há se dá, como relata em um dos campi, na indicação de um banheiro próprio e segregado das demais pessoas “normais”, leia-se cis.

Rodrigues, Zamboni e Rocon (2016) apontam que ocorrem na universidade pública ações que (des)mobilizam a ritualística da naturalização dos corpos-gêneros, práticas dissidentes como as do uso dos banheiros em divergência com os tradicionais códigos de conduta da masculinidade e da feminilidade. Essas fissuras, segundo os autores, se expandem e podem conduzir à radicalização do questionamento, e da divisão sexual naturalizada. Dias (2020) aponta que as discussões sobre a população trans* (o asterisco é usado pelo autor como indicativo das muitas identidades possíveis que podem estar associadas à palavra trans) nas escolas e nas universidades no Brasil estão centradas no uso dos banheiros, do nome social e do alojamento estudantil, mas não reflete, por exemplo, o processo de formação e as potencialidades das questões trans* no currículo.

Diferente dos discursos temerários de que docentes são responsáveis por abalar a natural “qualidade” das alunas de seguirem a regra que as massas frias relampejam “que o filho seja homem e a filha seja mulher”, assim como seu corpo biológico definiu (definem?), e dessa forma vivam sua sexualidade voltada ao matrimônio e reprodução, vemos, nos relatos, movimentos de enfrentamento e resistência de discentes gerando a necessidade de uma atitude de suas professoras. Nessas experiências com seus corpos “anormais” que fogem de suas compreensões e que não são previstos nos currículos, *“às vezes a gente nem aborda como gostaríamos porque a gente não... porque desconhecemos, né? A gente fica com receio de incorrer em uma coisa que seja ruim, né, naquele momento”* (BROMÉLIA). Esse encontro gera medo e ação e dúvida e negação e conflito e aliança, sempre movimento.

Dias (2020), pensa gênero a partir dos saberes e vivências trans* apontando como desafiam e desestabilizam os discursos hegemônicos de gênero, tensionando o trânsito da (re)construção das subjetividades de gênero, *ver a aluna com características do masculino, mas ela pedia para ser tratada no feminino*. Os corpos trans, para o autor, podem ser potentes ferramentas de desconstrução das noções binárias de ensino, uma política de contestação e um meio de produzir conhecimento sobre gênero e seu trânsito (DIAS, 2020). O autor nos apresenta uma pedagogia trans*, que em seu trabalho está focada na figura docente, mas pensamos

também se aplicar às alunas, já que é prática de ensino vivida a partir da potência da escrita, do pensar e agir das pessoas trans*. Uma experiência de aprendizado que reflete o gênero como local de aprendizagem que permite questionar o que há para aprender e o que precisa ser desaprendido, transgredindo para “uma pedagogia potencializadora e transformadora a partir do engajamento, das negociações e das vivências” (DIAS, 2020, p.336). Essas alunas ensinam, seus corpos produzem conhecimento no currículo.

Pedrini, Rodrigues e Rocon (2005) apontam como o fazer trans é um fazer curricular de produção e reinvenção de si, já que o outro pode se conectar com esse mundo e construí-lo através do contato ou até da negativa da existência, da afirmação própria a partir da negação do outro. Afinal, como nos diz os autores, o corpo trans grita aos quatro cantos do mundo como é possível uma constante reescrita de si que nem todos estão dispostos a fazer ou admitir. Um corpo trans é em si vapor a condensar nas massas quentes.

Uma das estratégias de lidar com esses corpos pode ser então fechar os olhos para a necessidade de tomar qualquer atitude diante da diferença, já que ela existe e todos a aceitam naturalmente e pacificamente, não sendo necessário ao currículo se manifestar diante do que não é um problema para ele. *“Eu tô aqui na universidade desde 2013 e nunca vi nenhum problema. [...] Eu não vejo esse desrespeito, pelo menos aparente por parte de ninguém, nem de aluno com aluno, nem de aluno com professor, nem de professor com alunos.”* (PAU-BRASIL). As subjetividades respeitadas e tolerantes apenas precisam ser reparadas, caso algum desvio ocorra.

A solução prática para um não-problema, *“nunca vi nenhum problema”*, é simples, e por vezes a mesma de quem admite algum problema pontual a ser solucionado com o currículo, mas não de grande importância: a inclusão de uma disciplina para atender a legislação. *“Se isso for uma exigência da lei, a questão de gênero e sexualidade [...] creio que não seria difícil a gente colocar essa disciplina como obrigatória”* (PAU-BRASIL). Uma exigência que parece desnecessária, mas possível para atender a uma obrigação, quando/se houver. Respeito parece ser a tônica das relações curriculares nesses cursos, é um discurso amplamente acionado, para quem não tem olhos de ver ou não tem o corpo de sofrer, tudo está em paz, *“por exemplo, questão de homossexualidade, isso é uma coisa (...) muito comum, a pessoa, dentro dos cursos de artes, ter homossexuais (...) e naturalmente criou-se um respeito muito grande, sabe? Tem alunos negros, tem alunos brancos, nunca vi, todos vivem em harmonia lá dentro. Sabe? E muito respeito”* (PAU-BRASIL).

Se as relações são harmoniosas, a lei parece desnecessária, pois *“as leis também existem porque as pessoas não sabem, não usam o bom senso. Mas quando se tem respeito, bom senso,*

para que lei?” e o currículo, quanto a isso, é suficiente, “acho que talvez por isso a gente não tenha dado essa importância, não é?” (PAU-BRASIL). Basta bom senso, uma questão meramente individual. Esse sujeito-discente que foi desenhado não força o currículo, caracterizá-lo dessa forma mantém intactas as formas e o clima ameno e pacífico pode continuar a reinar. Se nada está errado no paraíso, não há motivos para mudança, “os mandamentos de Deus existem porque as pessoas resolveram infringir as regras, se não, não precisaria de um mandamento”, assim como não é necessário mudança curricular diante do inexistente.

Outro relato mostra uma outra estratégia de manutenção de formas: *“ela (uma professora do departamento) veio relatando que o aluno entrou como aluna na sala dela, e aí ela ficou sem entender o que estava acontecendo e foi conversar, dizer assim: Mas você não quer casar? Ter filhos?” (GOIABEIRA). Essa manobra de convencimento para a adequação aciona dispositivos que denotariam sucesso e felicidade: casamento e paternidade, ou seja, a constituição do desejo e objetivo que deveria ser comum, base para a constituição da nossa sociedade e inerente ao cidadão-padrão instituído de direitos: a família natural. Não estar ou reforçar reiteradamente estar, “não sei se era transexual”, dentro das categorias binárias sobre as quais foram constituídas as instituições parece impedir o acesso a esse sucesso e felicidade e invalidar qualquer outro tipo de composição de vida (e de currículo?). Inclusive limitando sucesso e felicidade a esses objetivos, mesmo para os que são diferenciados, como ocorre com casais não heterossexuais que assumem o casamento e a constituição de uma família mais próxima ao que se dá como tradicional como grande desejo. Uma força sempre gera movimento, mesmo que seja o da busca por um retorno à forma já estabelecida, para ela a solução foi aquela né? Ela achou que ela tinha que conversar nessa perspectiva (GOIABEIRA).*

Quando defensores da infância e da família apelam à família política, ao modelo que eles mesmos constroem, Preciado (2013) se pergunta quem defende a criança queer, o menino que adora se vestir de rosa, a menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga, os direitos da criança queer, bicha, sapatão, transexual ou transgênero, os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade. A autora aponta que o que ganha proteção não é a criança, mas às normas sexuais e de gênero internalizadas através de um sistema educativo e social que castiga todas as formas de dissidência com a ameaça, a intimidação, o castigo, e a morte. Os currículos analisados nesta tese não se dirigem especificamente às crianças, mas, em geral, à jovens também em formação que irão lidar com elas nas escolas. Esses jovens também são alvo de interpelação para se tornarem sujeitos-docentes ideais que, sendo exemplos, devem governar a si e aos demais em direção a subjetividades desejadas, a corpos que não podem ser desviantes.

O movimento da professora em direção à defesa da norma, também é assinalado como de algumas discentes, elas também se movimentam em favor das massas de ar frio do conservadorismo e do silenciamento, principalmente quando a moralidade, fundamentada em crenças religiosas, se coloca em oposição à diferença, *“a gente sente que os alunos não querem discutir, não querem falar porque o pastor disse que não é assim, o padre diz que não é assim”* (PITANGUEIRA). *“O nosso perfil de aluno é extremamente religioso, muito religioso. Há uma tradição por questões históricas da influência das testemunhas de Jeová, Batistas e católicos na comunidade surda, né?”* (BEGÔNIA). Discentes religiosas são aquelas com as quais, quando se trata de gênero e sexualidade, o currículo parece ter preocupação em não ofender. São elas as que demandam trabalho para as professoras, que buscam algum tipo de debate, adaptar e amenizar suas intenções, *“por isso que eu falei que eu tomo muito cuidado ao abordar esses temas, porque eu sei que existe uma presença religiosa muito forte dentro da sala de aula”* (BEGÔNIA).

“Tem sim desconfortos e na graduação a gente enfrenta, às vezes com os alunos dos semestres iniciais, por questão de religião” (PITANGUEIRA). A resistência em discutir certas questões precisa ser calmamente trabalhada durante o percurso curricular para não gerar confronto, *“então às vezes a gente tem alunos evangélicos, católicos e eles têm alguma resistência, mas aí com o tempo a gente vai ali trabalhando e depois eles vão vendo que existem possibilidades, né?”* (PITANGUEIRA). Isso ocorre também no Curso de Ciências da Religião onde essa presença é bastante marcante, assim como discorreu o docente Cedro: *“tradicionalmente as religiões têm muita dificuldade em tratar das questões de sexualidade e gênero na contemporaneidade, pois muitas religiões seguem tradições e dogmas formulados e/ou legislados em culturas patriarcais”*.

O pertencimento religioso produz efeitos nos sujeitos e na vida em sociedade. Como discutimos na seção anterior, a partir de Silva (2007) e Foucault (2018), a religião orienta os indivíduos para uma moral que define as sexualidades normais e as periféricas que devem ser condenadas e interrogadas a partir de formas de poder-saber como a confissão cristã. *“As relações e a dimensão religiosa é um lugar, é um contexto que por excelência agencia a definição de papéis de gênero, agencia uma moralidade sexual que a gente precisa lançar luz, a gente precisa pensar e refletir”* (JACARANDÁ). A luta contra o que foi denominado ideologia de gênero que ameaça, segundo religiosos e conservadores, desestabilizar a família natural e os valores cristãos acerca da vida, adensam também as massas de ar frias que avançam nas zonas de confronto dos currículos. A defesa é pelas subjetividades binárias e heteronormativas, o corpo-sexuado em continuidade dita linear com sua performance de gênero

e desejo. Elas já são as da vontade dos currículos e diante das massas de ar quente que vem a se chocar com essas já formadas, é preciso mantê-las assim.

De acordo com a pesquisa de Castro (2014), esse cenário político-social atravessa os projetos de formação docente e instaura certos modos de relação de estudantes com uma disciplina que aborda gênero, sexualidade e educação. Apesar de serem distintos os posicionamentos entre as religiões acerca das diversidades sexuais e de gêneros e diferentes os modos de pensar entre os sujeitos que professam cada religião, analisa o “discurso religioso-cristão” na relação que estudantes estabelecem com a disciplina apontando experiências mais próximas do assujeitamento a um código moral religioso constituído em vertentes cristãs do que em práticas de liberdade. Na análise do autor, o discurso religioso-cristão marca sua presença nas aulas como forma de reafirmar posicionamentos e mais raramente nas narrativas de desestabilização construídas pelas estudantes.

Os discursos fundamentados nos padrões heteronormativos ligados à reafirmação do binarismo, do machismo e da heterossexualidade como padrão desejável nem sempre são associados a religião, mas ao preconceito ou falta de informação. *“É uma questão muito complexa (...) como eu falei da reação daquele aluno homofóbico que se recusava a fazer certas discussões na sala de aula, outros que diziam que isso não é tema para aula de Inglês”* (SAMAMBAIA). Além da recusa em discutir que paralisou o docente em questão na sala de aula e o desmotivam a trazer mais discussões, há algumas reações desagradáveis (até criminosas) durante a aula que causam desconforto, *“questão de sexualidade é mais em comentários sutis (...). Então sempre que eu percebo algum comentário desse jeito eu já pego e contra-argumento, né?”* (BEGÔNIA).

Segundo docentes, quando reconhecem e se incomodam, buscam confrontar essas alunas, sempre que podem, mesmo que pontualmente ou ainda trazendo textos e discussões teóricas que possam embasar as discussões de forma mais sistematizada, *“dar esse embasamento teórico para eles, para eles sistematizarem esses conceitos e entender efetivamente o lugar do gênero, da sexualidade (...) Eles têm uma justificativa teórica. (GOIABEIRA)* de forma que a implique de forma aparentemente menos pessoal, *“da fonte dessas vozes da minha cabeça”*.

Essa percepção de necessidade se avoluma (*comentários sutis* para que/quem?) e por vezes justifica a consolidação nos currículos de espaços para debates de gênero *“[...] pensando na formação dos nossos alunos, que eles levem para a escola, a gente está trabalhando institucionalizado, a gente está trabalhando de uma maneira pedagógica”* (PITANGUEIRA). Apesar do temor em confrontar os que fazem coro e sopram em favor das massas de ar frias

que se movimentam por outros terrenos e currículos de “*redes sociais ou em outros ambientes, então a gente trazer esse ambiente, trazer essa discussão para a escola é fundamental*”. Importante ressaltar a forma como a ciência e o currículo são colocados como base para relações sociais harmônicas, “*uma maneira técnico-científica e humanizada de como lidar com a sociedade, de uma maneira geral*” (PITANGUEIRA), seguindo a crença na promessa da libertação e evolução pelo conhecimento instaurada pela ciência moderna que traria melhores condições de vida. Também na perspectiva crítica, que apesar de suspeitar dessas promessas, coloca o processo educativo como possibilidade de libertação, justiça e transformação social. Nesse sentido, convivem o científico e o humanizado como soluções pedagógicas para os problemas identificados.

Além de serem preconceituosas, esse desenho do sujeito-discente, caracteriza alguém imaturo e influenciável, que se instruiria por redes sociais, por conceitos pouco científicos, pouco técnicos, por achismos. Assim, o currículo deve fornecer material teórico, fundamentado, embasado para que a licencianda possa construir seu conhecimento sobre relações de gênero e sexualidade de forma mais “correta”.

Essas subjetividades convivem com as do sujeito-discente ativo, propositor, questionador, que força e busca, ele mesmo, promover o que julga que o curso por muito tempo silencia ou não dá a devida atenção. São discentes que promovem encontros, “*o encontro Mulheres na Filosofia da UFS, já fruto desse debate (...). Então nos últimos anos têm tido, é organizado pelas meninas do centro acadêmico de filosofia, mas conta com o apoio de professores*” (JATOBÁ), são discentes politizadas e atentas “*aos desenvolvimentos mais recentes da pesquisa nessas áreas, (...) eles realmente estavam acompanhando aquilo que de mais avançado a pesquisa histórica estava produzindo nos centros de produção*” (OITEIRO). Entre o que de mais avançado existe (foi/é preciso avançar?!) estaria a “*pesquisa em história e das relações étnico-raciais, em história das mulheres e das relações de gênero, em história das sexualidades*” (OITEIRO).

De certa forma, discentes que questionam, pesquisam, se atentam, se organizam, promovem, querem, pressionam uma demanda por espaços, por brechas, pela incorporação de novas formas, conteúdo ou conhecimentos no currículo, provocam ações “*com vontade deles de trabalhar assim (...) não tem nada mais desafiante para o historiador do que ele ser iconoclasta, do que ele dizer aquilo que as pessoas acham que é de outro jeito, do que ele desafiar o estabelecido*” (OITEIRO). Discentes que quebram a inércia quando ela ainda teima em resistir a toda a tormenta social que paira sobre os currículos. Elas dão velocidade, fazem pressão, desestabilizam a atmosfera das relações que se quer estável. Se a estabilidade se dá a

partir da padronização e construção de hierarquias que se mantêm, a chegada desse movimento de massas de ar quente produz o confronto necessário à instabilidade.

Junto a esse discurso sobre discentes concorre o do não-querer, o desinteresse, o não questionar. Esse desinteresse seria fruto da falta de reconhecimento, de compensação, de sensibilidade da sociedade para com as boas intenções, as boas práticas, as atuações compromissadas. “*Então o jovem fica desmotivado, desmotivado, porque é um país que as pessoas perderam os valores, perderam a decência*”, se há pessoas que perderam a decência e tem merecimento, não teria vantagem em ser decente, compromissado, atuante (e respeitoso). Os problemas sociais são mais uma vez configurados como a soma de ações e práticas individualizadas, “*tem uma parcela da população, não sei se metade, sei lá, mas uma parcela muito grande, de gente que não tem valor, que não tem decência, que quer ganhar pela esperteza na vida! É uma desgraça, uma desgraça!*” (PAU-BRASIL). Se é assim, como agir coletivamente através de um currículo sobre o que seriam escolhas individuais “naturais”? O que resta é agir também na individualidade, repreender, “*tem que ter alguma ação rigorosa pra gente mudar a educação de hoje, para voltar a dar o respeito que o professor merece e que o aluno precisa para a sua formação de vida*” (PAU-BRASIL).

Na pesquisa de Júnior (2020), com estudantes universitários LGBTQIA sobre suas vivências em espaços formais de ensino, a universidade é representada como “um lócus de libertação onde impera o preconceito” (p.308). Essa convergência conflituosa se dá, pois os universitários LGBTQIA enfrentam situações de violência ancoradas na heteronormatividade, no heterossexismo e no preconceito contra orientações não heterossexuais. Porém, segundo o autor, na universidade a vigilância sobre os corpos, que ocorre mais fortemente na educação básica, é amenizada. Assim, esse espaço permite aos sujeitos se reconhecerem, defenderem o direito de serem como são e estabelecer vínculos fundados na aceitação, acolhimento, afirmação das múltiplas identidades, valores, aprendizado e conhecimento. As situações de preconceito que ocorrem no ensino superior criam tensões entre grupos, porém, não raramente, os alvos das investidas têm maior segurança e desenvolvem estratégias de enfrentamento.

Em currículos nos quais há espaço para questionar, discentes podem agir sobre si mesmos diante de seu percurso formativo, “*os jovens que chegam na universidade, ele descobre um mundo novo quando começam a entrar em contato com essas discussões e são altamente consumidores desse tipo de discussão, altamente abertos e acho que incorporam*” (OITEIRO). As transformações pelas quais estudantes passam podem motivar mudanças ou justificar permanências nos currículos que deve se pautar em servir para alterar (ou manter) o que está instituído a partir da atuação do egresso em suas relações pessoais, familiares e profissionais:

“(...) é algo relativamente, é algo bonito assim, conflituoso, mas muito bonito ver como os alunos do interior quando começam a entrar em contato com teorias decoloniais, com o feminismo, com o movimento negro e as lutas antirraciais eles se tornam sujeitos problematizadores em suas casas no interior e aí sempre vem relatar com os professores os conflitos que eles têm com os pais, sobretudo o pai que tem um certo comportamento patriarcal machista e as meninas brigam e tal. Isso causa um conflito em casa enorme, mas é interessante ver como que elas atuam como multiplicadoras dessas discussões que tem na universidade, dentro dos seus lares, nas suas casas e etc... Isso causa um sofrimento psicológico muito grande pra eles de um modo geral, é notável, mas eles crescem como pessoas. (OITEIRO)

Esse *sofrimento psicológico* que os faz crescer *como pessoas* permitem a *multiplicação* dessas discussões também nas escolas, *“embora eu não acompanhe tão diretamente a área de ensino, não atuo em componentes que são mais voltados ao ensino, eu tenho clareza que eles replicam isso nas escolas”* (OITEIRO), ou seja, está presente a intenção de fazê-las agir sobre si mesmas a partir de conhecimentos específicos para terem condições de atuar sobre suas alunas futuras.

Esses movimentos que chocam respeito com questionamento, religião com rompimento de normas, moralidade com diversidade, hegemonia com dissidência, centro com margem tomam velocidade com o soprar dos ventos. Discentes-ventos colocam no ar, põe em circulação, sacodem a poeira, acionam discursos que posicionam os currículos em lugares onde eles não admitem estar, como situados, intencionados, generificados, os fazendo avançar e recuar à medida da força, *“isso atende uma certa demanda do nosso alunado”*. Porém, por mais quente que a temperatura se imponha, por mais que ventos soprem, ainda há maneiras de resistir ao movimento. Estudantes querem discutir e *“conta com o apoio de professores”*, os sujeitos não se encaixam e *“eles tem essa liberdade para chegar para nós professores”* e dizer como querem ser tratados, se não estão confortáveis em discutir gênero e sexualidade por questões religiosas *“eu tomo muito cuidado ao abordar esses temas”*. Essas respostas dos currículos pressionados pelas inúmeras demandas temem maiores abalos, receiam que o fora invada e escancare como o dentro já não faz sentido.

6.4 PARA ONDE APONTARIA NOSSA DIREÇÃO

Não há como *fugir da situação de saia justa*, porque *sempre acontece*. A educação básica é o lócus da maioria das pesquisas sobre relações de gênero e sexualidade em currículos, pelo que observamos em nosso levantamento das produções científicas na área. A maioria delas, aponta relações de reforço dos padrões cisheteronormativos e processos de violência e exclusão nos quais docentes são chamadas a agir, a atuar de alguma forma. Reconhecer a escola como

campo prioritário de atuação das futuras docentes movimenta o currículo de que forma quando o foco são as relações de gênero e sexualidade?

Acredito que o gênero é fundamental porque a gente está trabalhando com formação de professores que serão levados a trabalhar conteúdos com alunos do ensino médio, do ensino fundamental e diante de uma situação societal histórica complexa, difícil. (ORQUÍDEA)

Todos os estudantes homossexuais ou travestis entrevistados por Duarte (2015) afirmaram ter sofrido/presenciado agressão respaldada por atitudes conservadoras ou negligentes da escola associadas ao despreparo dos profissionais que superficializam preconceitos e silenciam. Dinis (2011), aponta a cumplicidade de educadores e educadoras com a violência contra estudantes LGBT. Oliveira (2017), em entrevistas com docentes, percebe como noções essencialistas sobre gênero e sexualidade são acionadas, aprendidas e ensinadas, mediante o atravessamento de discursos, sobretudo, biológicos e religiosos, os quais colaboram para a produção de corpos generificados, para dicotomia, e para processos de ensino/aprendizagem na escola que concebem a heterossexualidade como norma e as demais formas de viver a sexualidade como anormais

As conclusões a que chegam as pesquisas cobram da formação docente alguma solução. Existe solução? Que soluções podem ser produzidas por essa configuração de currículo? Como vimos com Silva (1994), a teoria educacional baseia-se na noção de que conhecimento e saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia, a partir de um sujeito e consciência historicamente constituídos como centrados, princípios humanistas, binarismos, da soberania da razão, do protagonismo do intelectual (docente), tendo a mudança do indivíduo e da sociedade como objetivo final. As respostas que esses currículos procuram para esse “problema”, apesar de nunca parecem suficientes, vão na direção de transmissão de conhecimentos (discussões teóricas dentro de programas específicos, tópicos eventuais dentro de componentes curriculares) e correção de atitudes consideradas desvirtuadas.

Os problemas que surgirem na escola, segundo os relatos docentes, podem ser solucionados pela compreensão da própria “natureza” dos conhecimentos específicos ou da perspectiva de abordagem dos conceitos que dariam conta de tudo, independente do que se colocar nas experiências escolares. *“Qualquer que seja a situação se eles tiveram aquele conceito de língua, eles conseguem perceber a questão, seja na questão de gênero, seja na questão de raça [...]” (GOIABEIRA)*, assim as situações pelas quais discentes passam nas escolas *“a gente acaba não trazendo para as reuniões para ver algum encaminhamento, porque a gente discute exatamente isso, a gente dá as nossas aulas, a gente acaba trabalhando com a*

língua nessa perspectiva mais ampla” (GOIABEIRA), essa perspectiva, esse conhecimento ao ser adquirido prepararia definitivamente para o que a escola apresentasse.

No estágio, entendido como “lugar de verificação e de aplicação da teoria que se aprendeu no curso de formação” (GARCIA, 2016, p.152), é onde, segundo a autora, manifesta-se a impaciência diante da incerteza e do imponderável que perpassam as interações humanas nas relações sociais no âmbito das instituições educativas e quando se mostra falha “a obsessão moderna e contemporânea por um conhecimento racional que ilumine e instrumentalize a obscuridade um tanto quanto inescapável da ação humana e do educativo”, um conhecimento teórico que seja aplicável e necessário (GARCIA, 2016, p.148).

A escola enquanto campo de atuação esperado para egressas dos cursos, pode ser espaço de confrontos, de enfrentamento, de teste para conhecimentos, mas também oferece oportunidades que “*nem sempre o currículo da universidade consegue contemplar, o que a gente tenta ao máximo é sim preparar os alunos para as situações que a gente já vê, já vive atualmente*” (PITANGUEIRA). As situações de exercício da docência, apesar de problemáticas, parecem ficar em segundo plano dentro dos processos de produção do currículo. Lidar com isso pode ser tarefa das disciplinas da pedagogia com as quais as demais docentes do curso não se envolvem, ficam à cargo de docentes específicas que agem pontualmente com suas disciplinas e projetos e acabam não influenciando significativamente nos demais aspectos do currículo.

As experiências, que só podem ocorrer nas práticas escolares, se tornam justificativas para que os demais componentes curriculares dos cursos não precisem trabalhar com gênero e sexualidade de modo mais atento, pois se nas demais práticas curriculares essas questões não se colocam, é na prática escolar que podem surgir. Nesse sentido, os programas que promovem a inserção das licenciandas na escola se mostram importantes, como o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Programa de Residência Pedagógica. Apesar de esperar “*mais espaços para a reflexão disso no ensino, (...) o PIBID e o Residência pedagógica acabaram se mostrando espaços muito relevantes.*” (OITEIRO). Os estágios supervisionados que ocorrem nas escolas como “lugar da prática”, espaço onde as diferenças, que apenas assumem existir mais claramente fora da universidade e de seus saberes, se impõem, “*o próprio estágio supervisionado faz com que os alunos enfrentem essas questões na prática, e os problemas que são trazidos para o professor orientador terminam gerando discussões de gênero entre elas*” (PAU-BRASIL).

A inserção de licenciandas na escola através de estágios, projetos de iniciação à docência ou residência pedagógica é um momento caracterizado como chave na formação. Esse

direcionamento converge com os discursos sobre estágios e práticas assumidos nas políticas para a formação de professores desde o início do século nas quais, como aponta Garcia (2016), esses componentes foram entendidos como privilegiados para o estudo e as vivências da prática docente, oportunidades para o estabelecimento da relação entre teoria e prática e da relação entre escola de formação e escola de educação básica.

O foco e aumento de carga horária dos estágios, de acordo com Garcia, Fonseca e Leite (2013), apelam para a intensificação da autoformação docente, baseada em uma teoria pragmática de reflexão e autorreflexão, a prática se coloca como um modo de subjetivação da futura professora, tendo como elemento dinamizador principal a elaboração ou reelaboração da ação reflexiva consigo mesma. Podemos perceber que inclusive no trato com a diversidade e diferença, atuando como tecnologias do si que “permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los” com certos objetivos (FOUCAULT, 2004, p. 323).

Discutir gênero e sexualidade para alguns desses currículos se caracteriza como correção e trato para com atitudes e conceitos que se apresentam durante os estágios e não são considerados corretos. O clima de pacificidade e aceitação que alguns declaram ocorrer dentro do currículo de formação, propiciado pelo respeito entre discentes e pela preocupação docente (docentes essas que parecem já ter agido sobre si em prol de uma atitude mais inclusiva) acaba quando se fala da relação entre discentes da educação básica onde as licenciandas estão se preparando para atuar. Quando adentram às escolas, “*alunos que eram gays, eles comentaram assim a dificuldade, a dificuldade de relacionamento com a direção da escola, por exemplo, eles perceberem essa ressalva, o tratamento diferente*” (BROMÉLIA).

Além de viver conflitos, estagiárias também são responsáveis por lidar com questões que o currículo de formação decidiu não considerar ou tem dificuldades de atender plenamente pela complexidade da realidade que não corresponde a linearidade, generalidade e neutralidade dos conhecimentos que privilegia. “*A gente nem sabe o que os meninos vão encontrar na escola, né?*” (PITANGUEIRA). Esse distanciamento da escola e da universidade, do conhecimento considerado científico e o escolar, que percebem se colocar nos estágios e outros projetos e programas, se mostra também como uma disputa entre ciência e senso comum, confusão e paz, respeito e preconceito, na qual a escola é o ambiente a ser observado, compreendido e modificado. A universidade e seus saberes estariam, então, hierarquicamente legitimados a intervir. Entrar em contato com essa realidade escolar onde percebem que *a*

sociedade está cada dia mais ágil, é apontado como de extrema importância para a formação docente:

Então no geral a gente tem muitos projetos que inserem os alunos na sala de aula, o PIBID a gente sempre teve, depois a residência pedagógica a gente também tem, agora o Prolice [...]. Então a gente sempre tenta inserir os alunos na realidade da escola, porque a gente entende que quando a gente está trabalhando com esses projetos a gente consegue entender melhor a realidade, já que a gente não atua diretamente na educação básica, mas com esses projetos a gente consegue alcançar a educação básica. (PITANGUEIRA)

O campo de atuação de quem egressa do curso, do sujeito-especialista-docente que o currículo deve formar parece um tanto imprevisível, a escola parece, mais nitidamente que os currículos de formação docente, apresentar situações decorrentes das tormentas, dos confrontos, dos embates de forças e movimentos sociais, políticos, culturais em torno de gênero e sexualidade que colocam em risco a própria função da formação docente. A sala de aula como Rodrigues, Prado e Roseiro (2018) narram é sempre lugar de história, de vida para além da vida, de novidade como força vital de co-presenças no mundo, onde acontecimentos desestabilizam certezas e ensinam modos de estar com o outro e nos fazer transeuntes entre corpos e histórias.

As experiências da prática acabam por tensionar os demais componentes do currículo. Entre os conflitos que surgem *nas escolas, muitas vezes os alunos veem os que envolvem gênero e sexualidade como um tabu né? “Mas sempre acontece porque na escola, no geral, (...) existe muito esse tabu, esse preconceito de se trabalhar e quando se trabalha, às vezes, se trabalha com estereótipos”* (PITANGUEIRA). O papel da estagiária em formação na escola pode passar a ser combater estereótipos e preconceitos que existem, já que estudantes da educação básica *“vem com termos pejorativos que eles são acostumados a ouvir nas mídias, na sociedade de maneira geral. Mas os meninos (licenciandos) sempre tentam trabalhar de forma mais técnica, acadêmica e teórica possível”* (PITANGUEIRA).

O currículo desenhado como acadêmico, técnico e teórico da formação docente, então se volta a instruir e *“aparatar os alunos com vários textos que possam discutir, que possam ser discutidos”*, entender e ensinar que *“existem várias classificações”* e que *“não são os binarismos que imperam”* (PITANGUEIRA). Como falamos antes, concordando com Garcia (2016), há uma busca curricular por conhecimentos racionais que possam instrumentalizar a ação humana e os atos educativos *“naturalmente essas questões vão aparecer em sala de aula na prática e como o professor vai lidar com isso? A gente de alguma forma tenta instrumentalizar esse futuro professor”* (JEQUITIBÁ).

Entre os acontecimentos que a escola pode proporcionar, para gerar debates mais embasados “cientificamente”, para tomadas de atitudes ou planejamento de ações docentes está a questão do uso do banheiro por discentes da escola em que atuavam as licenciandas: “*os alunos se mobilizaram para fazer um banheiro que não fosse nem masculino, nem feminino e aí eles fizeram o projeto acho que o pessoal do PIBID acabou ajudando, mas chegou na hora H a direção acabou abortando com o projeto*” (GOIABEIRA), apesar do projeto não ter sido concluído por impedimento da direção “*houve discussão para entender o que estava acontecendo*”, essas discussões se deram em torno do *conceito de língua* (GOIABEIRA).

O uso do banheiro, já foi citado anteriormente como uma questão problemática apontada na maioria das pesquisas sobre pessoas trans no ambiente escolar e no ambiente universitário. “O banheiro, dispositivo arquitetônico e maquinaria disciplinar do poder panóptico, é um elemento paradoxal nas formações de poder contemporâneas” (RODRIGUES, ZOMBONI e ROCON, 2016, p.78). Discutem os autores, como a lógica binária e sexista do uso dos banheiros aciona todo um discurso normativo sobre os corpos-gêneros sexualizados, distribuídos de forma desigual nos espaços, como continuidade de uma maquinaria de poder que privilegia a família monogâmica e heterossexual como mantenedora do sistema de regulação do corpo-gênero.

Em uma pesquisa realizada com docentes de uma escola municipal da localidade onde a UFS está situada, Santos e Lucini (2016) analisam as representações desses sujeitos sobre gênero e sexualidade, observando que a maioria definiu a escola como um lugar pouco seguro para tratar sobre a temática. As docentes apontam as dificuldades sobre como proceder diante de uma situação conflituosa envolvendo o gênero e a sexualidade, apesar de reconhecerem a importância de intervenção, não sabem a quem e como recorrer quando isso ocorre e relatam despreparo, conflitos na relação com suas crenças e valores morais e uma carência de conhecimento e formação sobre a temática.

O desconforto em trabalhar com essas questões, assim como a necessidade, se coloca também nos artefatos utilizados nesse espaço, como o livro didático. A previsão de temas e proposição de debates nos livros didáticos também aparece como justificativa para buscar a inclusão, ainda não consolidada, dos debates de gênero e sexualidade nos currículos. “[...] *há uma forte tendência, até porque o material didático que está sendo aprovado, (...) em alguns livros aprovados já incorporou a temática de gênero no sumário, na organização do livro, então isso vai demandar que os professores tenham um mínimo de formação para poder ensinar[...]*” (JATOBÁ).

Cardoso e Melo (2020), analisando como a categoria gênero é construída nos critérios de inclusão ou exclusão em editais do PNLD, percebem avanços, principalmente a partir de 2011, na construção da categoria de gênero nessa política indo de um raciocínio estritamente biológico para uma concepção mais relacional, por vezes flertando com o conceito de diferença. Porém, as pesquisadoras, percebem um recuo diante de discursos conservadores, mais recentemente, após a BNCC. Essa percepção coaduna com a do docente quando afirma que há *“alguma resistência por parte dos órgãos governamentais”* agora comandados por um novo governo, já que *“foi o único tema, na primeira etapa, que teve tensão e a gente percebeu que era por causa dessa temática de gênero”* (JATOBÁ). Mesmo assim, aponta *um sentimento* dentro da comunidade científica da área que trabalha com ensino em manter.

Mesmo sendo, muitas vezes, vista como algo distante da realidade das professoras formadoras universitárias, a escola ainda é campo de aplicação de soluções e originário de problemas que movimentam os currículos, seja nessa tentativa de produção de respostas científicas e adoção de perspectivas teóricas que embasem as ações dos futuros sujeitos-docentes em seu exercício profissional na educação básica ou para propiciar momentos de experiência na “realidade escolar” que possam gerar discussões direcionadas por essas perspectivas acadêmicas ou ainda orientadas pelo bom-senso da docente formadora.

O currículo orientado à formação docente na área das Humanidades se dirige, mesmo que de forma pontual ou sem grande intensidade, já que não parece seu principal foco, aos problemas do lócus da atuação profissional, a escola, com vistas à resolução ou mitigação de problemas, entre eles a discriminação, o desrespeito, a intolerância e a exclusão, para os quais não há debate dentro do próprio espaço universitário. O sujeito-docente aprende na prática, nas suas vivências, agindo sobre si mesmo e os demais para transformá-los, assim também se dá no trato com a diversidade.

A universidade enquanto espaço educacional parece menos susceptível às questões que são observadas nas escolas, talvez devido ao bom senso que em alguns relatos parece típico dos sujeitos que habitam esse ambiente e que garantiria uma formação que prepara para o trato para com a diferença ou diversidade ou ainda pelo conhecimento que a comunidade acadêmica detém, ao menos o corpo docente, como princípio para relações mais saudáveis. As escolas, espaços descritos como dignos de intervenção não estão plenamente sob a égide do conhecimento científico, verdadeiro, técnico e respeitoso, que dita ou deveria ditar as regras das relações na universidade. O conhecimento salva? Que conhecimento é esse?

Poderíamos pensar que tratar de certas questões nas escolas seja mais necessário, pois lá existem sujeitos da diferença que não parecem povoar a universidade em sua maioria. Alguns

dos sujeitos-ventos que caracterizamos no tópico anterior já apontam que não é bem assim, escancaram como os saberes acadêmicos e os currículos são generificados, racializados, etnicizados, localizados e como na própria universidade precisam movimentar e forçar os currículos de formação docente.

Sobre a escola o currículo da formação docente produz e a escola força sua produção. No espaço escolar, como de relação com o Outro, no qual docentes tem um papel que foi construído como de protagonista, se materializam relações de medo, desconforto, exclusão, violência, marginalização, aceitação, compreensão, inclusão, respeito, pacificação, questionamento, desconstrução e invenção das verdades sobre essas mesmas relações. Assim como na educação básica, tudo isso se dá também no próprio currículo de formação para os quais as soluções ainda não foram fortemente questionadas.

6.5 PRESSÕES QUE VÊM DE DENTRO

A universidade, principalmente a universidade pública, é o *locus* da pesquisa no Brasil. Quase toda a produção científica no país ocorre a partir dessas instituições, “mais de 95% dessa produção científica do Brasil nas bases internacionais deve-se, assim, à capacidade de pesquisa de suas universidades públicas”¹⁷. Como lugar da ciência e da pesquisa, é a partir do questionamento da própria ciência que as forças sobre as formas do currículo ganham volume e direção. Só por dentro dos discursos nos quais foram fundadas as verdades que legitimam a existência da instituição, a própria “identidade” dos currículos do ensino superior e a base dos conhecimentos que os compõem é que mudanças maiores são possíveis. Como nos diz Butler (2018), operar no interior do poder possibilita uma repetição da lei que represente seu deslocamento. É esse deslocamento que os estudos de gênero e os teóricos pós-críticos têm ajudado a realizar dentro do campo científico e curricular.

Importante lembrar que, como diz Matos (2008), durante séculos não existia a possibilidade de as mulheres fazerem ciência nas universidades e de contribuírem para a produção de conhecimento científico e/ou filosófico, por força da conexão entre religião ascética e conhecimento universitário. Somente após as investidas ao longo dos séculos XVIII e XIX, destaca a autora, foi no século XX, especialmente entre os anos 30 e 70, que surgiram

¹⁷ Notícia veiculada no Jornal da USP escrita por André Neto em 05/07/2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/producao-cientifica-brasileira-tem-reconhecimento-mundial/#:~:text=Mais%20de%2095%25%20da%20produ%C3%A7%C3%A3o,pesquisa%20de%20suas%20universidades%20p%C3%ABlicas.&text=Zago%20lembrou%20o%20exemplo%20dado,universidades%20para%20formar%20novos%20pesquisadores>.

grupos de acadêmicas que problematizaram a produção do conhecimento a partir de um viés crítico, gerando os estudos feministas ou os estudos de mulheres que se consolidaram e puderam realizar inflexões em vários campos disciplinares que ampliaram, nas ciências humanas e sociais, e permitiram a adoção de uma nova proposta teórico-conceitual, qual seja, os estudos de gênero.

Considerando que os currículos dessas licenciaturas são produzidos no centro dessas instituições de pesquisa, as pressões do campo conhecimento quanto às tendências, as abordagens e perspectivas teórico-metodológicas impulsionam e direcionam as discussões que são colocadas para a formação docente. Os estudos de gênero podem ser entendidos como um campo científico novo, nas e para as ciências, vendo a ciência como, a um só tempo, discurso sobre a verdade e autorização científica (MATOS, 2008). Ainda que, para a autora, sejam perceptíveis usos diferenciados do conceito e entradas teórico-metodológicas múltiplas, teorias “de” gênero e teorias que apenas se aproximam dessas discussões (teorias “e” gênero) ganharam volume substantivo de estudos que expuseram como o sistema clássico cartesiano e instrumental de racionalidade é inadequado, obsoleto e autoilusório.

Para melhor compreender essas tendências e direcionamentos da pesquisa em cada área, realizamos, em outubro de 2020, uma breve e qualitativa busca, na base de publicações da SciELO utilizando os descritores gênero e “teatro”; “música”; “literatura”; “linguística”; “história”; “geografia”; “religião”; “filosofia” e “artes visuais” em todos os índices sem outros tipos de filtro. Após esses descritores, e por muitas vezes gênero estar associado a gêneros literários, musical, artístico, acrescentamos o descritor sexualidade aos dois primeiros para tentar uma maior especificidade. A partir dos resultados, lemos os resumos que mais se alinhavam ao que buscávamos desprezando os que utilizavam os termos, porém, não discutiam na perspectiva de gênero e sexualidade. Esse panorama não se quer exato ou de localização de produção, mas um quadro geral que nos permita situar os objetos que estão em destaque.

Em nossas pesquisas sobre as produções, percebemos numerosos artigos que utilizam gênero associado à sexo biológico, como categoria, marcador ou dado de análise, para populações na geografia e, na música, enquanto público ou na análise de qualidade vocal. Além disso, as produções abordam: história e obra de/das mulheres na filosofia, na literatura, na história, no meio musical, nas artes visuais, em movimentos sociais e grupos políticos; contribuições feministas à história e filosofia; literaturas feministas; articulações entre os estudos de gênero ou de autoras específicas com a ciência, filosofia, religião, política e pedagogia; feminicídio, discriminação e violências de gênero em certas regiões, populações, na

escola e em letras de música; performances teatrais, experimentação e vivências de mulheres, pessoas trans e travestis; estética teatral, corporalidade e performatividades de gênero; gênero como categoria analítica e análises dos discursos sobre gênero e/ou sexualidade em mídias, livros didáticos, redes sociais, produção acadêmica, obras, políticas públicas e currículos; implicações da moral religiosa na construção de representações do corpo e da sexualidade; comportamentos e vivências de gênero e sexualidade em grupos sociais, em manifestações culturais e religiosas; gênero e conhecimento; relação de gênero, território e geografias feministas; representações, papéis de gênero e mobilidade social de mulheres em determinada sociedade ou período histórico.

Ao realizar essa pesquisa observamos que os currículos dos cursos que apresentaram, acrescentaram, discutiram questões envolvendo relações de gênero e sexualidade, principalmente gênero, estão alinhados aos objetos em destaque na produção científica, *“hoje, felizmente, as metodologias aplicadas aos textos antigos (Método Histórico-Crítico) e aos mitos nos permitem identificar conflitos de gênero e de sexualidade mesmo nesses textos”* (CEDRO). É apontado um movimento na comunidade científica que acaba por justificar a necessidade das discussões na formação, *há mais consenso*, especialmente quando há autores de grande destaque que abordam ou defendem as análises a partir de gênero e sexualidade na área, *“não é um ilustre desconhecido que está defendendo, no caso da filosofia de gênero eu penso que há mais consenso nessa incorporação na comunidade filosófica nacional, né?”* (JATOBÁ).

As discussões teóricas do campo de conhecimento estão relacionadas aos papéis de gênero desempenhados e em outros mais alinhados à discussão das construções de gênero e sexualidade nas práticas e discursos que constituem os sujeitos, artefatos, conhecimentos e análises inerentes aos estudos da área. Apesar de não discutirmos os conceitos que constituem os projetos pedagógicos nesta seção, apontar que a incorporação de outras perspectivas entre os objetivos dos cursos, a partir dos posicionamentos teóricos que emergem no campo científico, nos ajuda a compreender as forças que permitiram o olhar para as relações de gênero e sexualidade como questões a serem consideradas na produção do sujeito-especialista-docente, *“essas últimas disciplinas sobre afro e gênero foi o ano passado. E foi uma consequência das nossas pesquisas, da atualização das nossas pesquisas”* (ORQUÍDEA).

O destaque nos currículos analisados se relaciona fortemente com o número de produções que observamos na área com um ou outro viés, com exceções como o PPC de Geografia que não menciona feminino, feminismo, gênero ou sexualidade, apenas sexo biológico como fator de análise populacional, e o de Artes Visuais que também não destaca, no

documento atual, o debate sobre gênero e sexualidade, porém ambos não fizeram alterações significativas em seus projetos, alterando apenas a estrutura curricular de forma pontual, até o momento.

Há também a percepção de intensificação das pesquisas nessa direção, porém ainda concentrada nas mulheres, *“porque ainda estudos feministas, estudos de gênero no âmbito da ciência da religião também de pesquisadoras e não de pesquisadores, há uma questão de gênero na própria prática da pesquisa”* (JACARANDÁ) e recente o suficiente para não ter impactado ainda a formação e as pesquisas das docentes formadoras em seus cursos de pós-graduação, *“assim a maioria dos que hoje já estão na fase da vida de ser professores, (...) estamos ainda sofrendo e atuando com uma geração cuja trajetória de pesquisa a questão de gênero não estava tão presente”* (JACARANDÁ), assim, diz o docente, que apesar de entenderem a importância dos debates, *“não construíram para si mesmos as mediações”* e por isso, não levam para sala de aula de uma forma orientada.

Na perspectiva crítica, ancorados nos Estudos Culturais ou em questionamentos pós-críticos, os estudos feministas, de gênero e das mulheres permitiram aos currículos incluir outros sujeitos, outras perspectivas, outras visões e até admitir a condição de provisoriamente, produção e não neutralidade dos conhecimentos enquanto verdades não absolutas, mas situadas. *“O que é ser mulher? O que é ser homem? O que é sexualidade? Como que é aquilo que está no dicionário foi parar ali? Quem fez aquilo? Por que a definição é daquele jeito?”* (BEGÔNIA).

Foi o que ocorreu com a área dos cursos de Letras, tanto no campo da língua como da literatura. Anteriormente discutimos a questão da multiculturalidade e interculturalidade nos currículos das Letras, nesses novos PPCs a perspectiva multicultural, que seria a relação de cultura sem a necessária inter-relação e integração é menos presente se fortalecendo discussões decoloniais e transculturais. O PPC de Inglês traz mais fortemente opção pela transculturalidade que aponta a docente é uma *“forma de transpassar e não necessariamente a questão de uma é mais forte e entra na outra aí apaga a cultura da outra”*, se dá na tentativa de ressignificação para *“não silenciar para não apagar, para não excluir esses outros grupos”* (GOIABEIRA).

Nos conteúdos principalmente da História e dos cursos de Letras, que já nos PPCs anteriores sinalizavam discussões de gênero e sexualidade, isso foi potencializado nesse novo projeto pedagógico. Principalmente nos cursos de Letras isso se concretizou aumentando o número de disciplinas e referências bibliográficas e redirecionando o debate de gênero para outras perspectivas mais atuais dentro das tendências de pesquisa. Assim, também no curso

Ciências da Religião a perspectiva teórica da disciplina existente se alterou acompanhando as discussões da pesquisa na área. Interessante destacar que essa inclusão de discussões de gênero e sexualidade se dá na criação de disciplinas ou especificação mais destacada nas ementas e bibliografias de componentes curriculares.

Nas atividades de pesquisa e de extensão desenvolvidas por docentes dos cursos, pode ser notado o avolumamento das massas de ar dos estudos de gênero em associação com os objetos específicos nos cursos. Essa presença pode ser observada nos projetos de pesquisa e extensão aprovados e desenvolvidos nos departamentos nos últimos anos (nas páginas no SIGAA de cada departamento há os projetos de pesquisa e ações de extensão cadastrados a partir de 2012) – Apêndice D, dos quais se destacam os departamentos de Letras Estrangeiras, História, Geografia e Teatro. Discutiremos as características desses projetos na seção seguinte, porém destacamos que “por fora” do documento oficial atual ou em processo de reformulação existem discussões e atividades de pesquisa e extensão que fomentam e justificam a incorporação e visibilidade de debates de gênero e sexualidade nos novos projetos pedagógicos dos cursos.

Ainda assim, percebemos nos movimentos de reformulação curricular que as formas historicamente consolidadas ainda se mantêm e se sobrepõem relegando, na maioria das vezes, os debates para disciplinas optativas ou temas a serem trabalhados em projetos específicos ou nos estágios curriculares. Parece mais fácil negociar com as espécies novas nesse campo, com o que ainda não está enraizado. Ou seja, aceitamos, concordamos que exista, entendemos a importância, porém, só podemos abrir espaço no terreno do currículo após o preenchimento de tudo que o grupo considera endêmico, inerente, realmente necessário. Ao comparar versões do PPC percebemos a hierarquização entre conhecimentos agindo fortemente sobre essa inclusão, pois na reformulação de Letras LIBRAS, ao ter que diminuir a carga horária total do curso proposta inicialmente, por limitação das normas da UFS, foram escolhidas as duas disciplinas destinadas a trabalhar diversidade e diferença para proceder o corte de carga horária (15 horas em cada uma delas).

Mesmo com o aumento da produção acadêmica na última década sobre debates de gênero e sexualidade no campo curricular e da educação, que discutimos na primeira seção, as pressões dessas pesquisas que fomentariam abordagens sobre relações de gênero e sexualidade articuladas com conhecimentos pedagógicos, não foram amplamente indicadas pelos docentes como motivadoras das reformas curriculares. Em apenas um dos cursos foi feita a articulação entre ensino e políticas públicas nas relações de gênero e diversidade sexual, a partir de que nos

perguntamos: por que, mesmo tendo uma legislação que até então colocava como conteúdo obrigatório da formação docente as diversidades de gênero e sexual, alguns currículos não pensaram, não debateram, não observaram, não previram ou colocaram apenas como optativos os componentes curriculares que se propunham a algum tipo de discussão?

Diante dos discursos e das verdades sobre a formação dos sujeitos desses currículos, percebemos que as exigências para a formação docente não parecem ser questões prioritárias. *“O nosso currículo não prepara do ponto de vista pedagógico, digamos assim para ser professor. Ele prepara para ser um técnico em filosofia, aí ele sai muito bem preparado, né?”* (JATOBÁ). E para algumas docentes nas disciplinas mais técnicas não há espaço para discutir relações de gênero e sexualidade *“tem disciplinas muito técnicas que são necessárias, que são fundamentais para esse futuro professor que não há espaço para essas discussões”* (JEQUITIBÁ). O sujeito desejado por esses currículos se alinha com o de especialista que contingencialmente ou naturalmente pode vir a se tornar um professor. As egressas podem até ser professoras, mas não podem deixar de ser técnicas-especialistas.

Por isso, na reformulação, os conhecimentos pedagógicos que podem estar sob responsabilidade de outros departamentos como o de educação, não são pensados, modificados, considerados, pois pouco influenciam na formação desejada do especialista: *“em termos de formação do professor, eu acho que pouca coisa mudou do que a gente está propondo para o modelo vigente, porque as disciplinas de formação do professor continuam lá, é... as disciplinas da educação, né?”* (PAU-BRASIL).

Em cursos mais técnicos, formar docentes não parece ser a intenção e a predileção de grande parte das professoras formadoras, que são em maioria formadas em bacharelados, ser uma licenciatura ou ter apenas essa opção de curso é colocado como um problema. O bacharelado é visto como mais exigente, mais acadêmico, enquanto a licenciatura é um curso um pouco mais simplificado e reduzido, pois é obrigado a ter como apêndice as disciplinas pedagógicas. *Os bacharelados perderam muito do interesse porque as pessoas estão vendo que a exigência é grande, muito maior do que da licenciatura* (PAU-BRASIL).

A licenciatura é ofertada mais por uma necessidade do mercado ou opção de empregabilidade. *O “bacharelado nas artes ficou muito pouco atraente, as pessoas, então foram para a licenciatura apostando nesse campo, nesse leque que se abriu com a nova lei, só que na prática o mercado está travado, não tem vagas por aí”* (PAU-BRASIL). A lei a qual o docente se refere é a Lei 13.278/2016 que incluiu as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A possibilidade de um mercado justifica

a oferta e a escolha de discentes pelos cursos, porém o currículo não necessariamente se direciona para isso, mas se adapta ao que considera minimamente exigido.

A supremacia dos conteúdos das áreas específicas sobre os conteúdos pedagógicos foi se construindo historicamente nos cursos de formação docente no Brasil que, segundo Gatti (2010), se iniciou no final dos anos de 1930 a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes. Como descrito pela autora, aos cursos de bacharelado se acrescentou um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esse modelo de formação ficou popularmente conhecido como “3 + 1”. Mesmo após as alterações e legislações que regulamentaram e tornaram mais específicas e complexas as competências e conhecimentos esperados das docentes, Gatti avalia que prevalece o foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. A partir de nossas análises na seção anterior, podemos entender como esse modelo afirma-se nas DCN específicas para cada curso que destaca as competências do bacharel como as do licenciado, deixando as especificidades a serem definidas por diretriz específica, como complementação.

Diniz-Pereira (1999), analisando os modelos de formação docente que embasaram as políticas de formação no fim da década de 90, afirma que a racionalidade técnica predominava nas licenciaturas inspiradas nos cursos de bacharelado, bastante teóricos e em que o ensino do conteúdo específico prevaleceria sobre o pedagógico, mesmo que as instituições oferecessem apenas a modalidade de licenciatura. Outra possibilidade seria o modelo, menos hegemônico, da racionalidade prática, no qual docentes são considerados profissionais autônomos, ativos, reflexivos e criativos em sua ação entendida como fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. Um discurso bastante acionado nas diretrizes de formação docente, principalmente na BNC-2019. Percebemos no processo de reformulação curricular dos cursos esses dois modelos, enquanto discursos sobre o sujeito-docente, em ação na produção dos currículos, porém principalmente o primeiro se legitima na organização curricular e no espaço que é dado aos conteúdos pedagógicos.

A análise dessas autoras, é reforçada pelo professor Jatobá *“na parte pedagógica eu penso que o nosso curso ainda é muito defasado, como é no conjunto das licenciaturas de filosofia do país. Isso é uma constatação que nós temos, né?”* Esse docente embasou suas conclusões na observação de seu currículo e de outros cursos de licenciatura das universidades federais nos quais notou que entre 44 cursos de licenciatura em filosofia das universidades federais, 8 cursos, inclusive o da UFS, não tem nenhuma disciplina da área de ensino de filosofia e outros 15 cursos tem apenas uma disciplina.

Essa tradição disciplinar e bacharelesca orienta as futuras professoras a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica (GATTI, 2010). Essa hierarquização também se dá diante do lugar que as ciências da educação têm ocupado entre as demais ciências, já que o saber pedagógico é colocado em um lugar menor, um lugar da não ciência frente ao conhecimento específico de outras áreas do conhecimento. A ciência se consolidou a partir de objetos constituídos como naturais, factuais e neutros, enquanto os objetos da educação são dificilmente passíveis de um processo experimental e comprobatório nos mesmos moldes. Assim, justifica o esquema hierárquico que legitima os conteúdos que compõem a chamada Ciência da Educação como apêndices da formação do sujeito-especialista-docente. Nas relações de poder-saber que perpassam os currículos analisados, fica materializada a supremacia das competências do bacharel, destinando as do licenciado à complementaridade.

Além disso, a pesquisa na área historicamente parece não oferecer soluções para os problemas do sistema de ensino. Ao não atingir esses índices gerais, universais e geralmente fixados por parâmetros internacionais, o insucesso da educação é associado ao fracasso da formação docente, o que a produz como menos efetiva, objetiva e verdadeira, diríamos também menos científica. Devido a isso, essa formação é constantemente questionada, reformada, caracterizada como falha ou insuficiente. A constituição de um problema justifica mudanças e reformulações das diretrizes curriculares, as quais cada vez mais colocam docentes como responsáveis pela obtenção de índices que definem como de sucesso. Porém, as exigências que são colocadas para a reforma não se consolidam nos currículos de forma a abalar a organização curricular diante das formas consolidadas historicamente pelos conhecimentos hegemônicos e não permitiram muitas possibilidades para os debates de gênero e sexualidade articulados com os conhecimentos ditos como pedagógicos.

Criar um bacharelado, como opção ao curso de licenciatura já existente, parece uma solução para os que não a priorizam, “*buscamos otimizar a licenciatura e criar o bacharelado*” para aqueles que querem se especializar (PAU-BRASIL). Mas também, quando a criação do Bacharelado se tornou possibilidade em alguns cursos, se configurou também como uma oportunidade para docentes que apostam na formação docente e/ou são da área de ensino, pois poderiam direcionar o curso de licenciatura para que atenda a objetivos específicos da formação docente sem ter que abarcar todas as necessidades que se colocam para o bacharelado. “*Minha esperança é essa (que a separação vai auxiliar nessa mudança radical do currículo da licenciatura), por isso que eu defendi a existência do bacharelado*” (JATOBÁ).

Já que no bacharelado o lugar dos conhecimentos hegemônicos e especializados estariam garantidos, conseguiriam das demais docentes espaço para a flexibilização do currículo da licenciatura, “*mudar isso não é fácil, não é?*”. Caso a separação não ocorra, parecem estar fadados a colocar para a formação as questões específicas da área de estudo, o que, como vimos nos PPCs, reduz os lugares da formação pedagógica, pois “*ou volta com o bacharelado ou incorpora essas questões particulares da formação do historiador na formação do professor. A formação do professor vai ficar gigante, né?*” (OITEIRO).

Ressaltamos que não há aqui de nossa parte uma defesa pela maior ou menor quantidade de disciplinas voltadas a questões pedagógicas ou de que os cursos de licenciatura se direcionem à formação para a docência exclusivamente. A partir das teorias pós-críticas em torno do currículo, o vemos como discurso que apresenta alternativas de dar sentidos ao mundo e modos de ser sujeito (CORAZZA, 2001b). Nosso interesse foi discutir como essa hegemonia dos conhecimentos especializados sobre os conhecimentos pedagógicos agenciam as forças que vêm da pesquisa acadêmica e dos estudos de gênero em cada área do conhecimento abrindo espaço para questionamentos sobre as relações de gênero e sexualidade nos currículos das licenciaturas, principalmente quando relacionados a esses saberes especializados. Enquanto isso, a produção do sujeito docente e os discursos presentes nas DCN para a formação de professores se conformam nessas disputas assumindo lugares não prioritários.

6.6 LINHAS DE LIMITES

As Diretrizes Nacionais, seus desejos de governo e seus objetivos para a produção do sujeito da formação docente foram discutidos por nós na quarta seção desta tese e foram retomados, acionados, citados nas demais discussões até aqui e na narrativa das docentes entrevistadas. Neste tópico, considerando que esta seção se destina a analisar como os agentes que movimentam a reformulação curricular direcionam os currículos na consideração das relações de gênero e sexualidade, apresentamos como as exigências, obrigatoriedades e permissões das normas legislativas foram consideradas na reformulação curricular para buscar entender como as questões de gênero e sexualidade se colocam para os currículos.

Alguns documentos legais foram apontados como importantes nesse processo de mudança dos currículos que implicam em alterações de carga horária, reestruturação e inclusão de atividades formativas como normas internas da instituição, algumas das que descrevemos anteriormente, e diretrizes gerais para a graduação a exemplo das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior. Porém, foram as DCN para a formação de professores, já que são as

primeiras para esses cursos a colocar as diversidades de gênero e sexual como conteúdos obrigatórios da formação docente, as que aparecem como motivação para inclusões ou reafirmações nesse sentido.

A força para cumprimento das exigências das DCN 2015, como a inclusão de conteúdos antes não referidos, pode se dar através dos agentes reguladores e instituições avaliativas internas e externas. “*A resolução de 2015, que expunha isso de maneira transversal, qual foi o resultado? Disciplinas optativas. Aí (os demais docentes disseram) ... vamos mandar e vamos ver se o DEAPE aprova assim mesmo, tá?*” (ARAUCÁRIA). Por recomendação do DEAPE como instância que produz pareceres sobre o atendimento das normativas, provavelmente o curso seria obrigado à mudança para inclusão. Por isso, a revogação das DCN de 2015 e aprovação das DCN de 2019 fortalece as massas de ar frias e as formas que mantêm os currículos estáveis e fundamentados em normatizações binárias de gênero e universalização de sujeitos.

Esse retrocesso pode ser observado nos cursos que optaram pelo silenciamento ou pela localização de conteúdos relacionados à gênero e sexualidade em disciplinas optativas ou atividades pontuais não-obrigatórias, pois para eles a obrigatoriedade que seria exigida por instâncias como o DEAPE e o CONEPE perderá o sentido com a BNC de 2019. Para os cursos que decidiram utilizar como parâmetro as DCN de 2015, vimos a potencialização, por meio da exigência, de forças imprimidas por certos agentes para tentativas de inclusão: “*nessa parte, a parte legal é importante né? Porque está na portaria tal e tal, e tenho que colocar. Porque algumas pessoas a gente sabe que não vai mudar a ideia né, então a gente entra com a portaria e resolve tudo*” (BEGÔNIA), disse a docente em tom de brincadeira.

Ainda que a observação dos princípios das diretrizes não tenha sido a motivação principal relatada, ela vai ao encontro dos discursos que vem marcando a abordagem sobre os objetos de pesquisa e por isso fazem sentido aos currículos, as DCN se constituem, para alguns desses cursos, de discursos já legitimados no campo acadêmico. “*Então algumas questões a gente já estava colocando mesmo sem muita certeza da obrigatoriedade, porque eram questões que o grupo do curso de Letras Inglês já estava pesquisando, né?*” (GOIABEIRA). Para maioria dos cursos que considerara o atendimento às DCN de 2015 em suas reformulações, principalmente para aqueles que discutiram mudanças mais substanciais em seus currículos, aliar seus desejos de formação e os perfis de pesquisa de algumas das professoras para incluir os conteúdos exigidos em componentes curriculares criados ou deixando mais marcado nas

ementas de componentes já existentes, não foi considerado difícil. Desde que, e nesse caso já que, estão alinhados a perfis de pesquisa que passaram a se fortalecer dentro da instituição.

As discussões foram breves, pois acreditam que a própria forma de abordagem dos conhecimentos garante às alunas formadas “dentro desse escopo, dentro de uma tradição do conhecimento histórico que naturalmente, naturalmente não, que epistemologicamente envolve essas questões estando ou não contempladas em uma BNCC ou em um currículo estadual ou municipal” (OITEIRO) estariam aptos a *levar essas discussões para sua atuação*. O que atenderia às exigências e permitiria a reafirmação na prática docente do discurso de inclusão e tolerância das DCN de 2015. Porém, diante das disputas que envolvem a construção dos currículos, conhecimentos ou perspectivas que não se enraizaram nesse campo, estão sempre mais susceptíveis à exclusão ou redução.

Nesse sentido, para os cursos que preveem algum tipo de discussão em relação a gênero e sexualidade menos importa que DCN atenderão, pois assim como a justificativa principal para inclusão dos conteúdos não foi a exigência das DCN de 2015, sua revogação não necessariamente afetará as mudanças que fizeram nos currículos para incluir dimensões que atravessam a constituição de saberes e sujeitos nas abordagens de seus conteúdos. *“Então em hipótese nenhuma a gente pensou em tirar, mesmo que depois a gente tenha que reformular pela de 2019” (PITANGUEIRA)*. Nesses cursos, foi afirmado o compromisso em manter o que já foi colocado, *“não houve esse medo, não houve esse temor” (OITEIRO)*, pelo contrário alguns apontam inclusive que as tentativas de apagamento devem reforçar as justificativas de manutenção *“eu francamente acha que o gesto de retirada vai alimentar a permanência, vai alimentar a permanência porque ela reitera na verdade a necessidade” (JACARANDÁ)*. A própria discussão do currículo nesse contexto já se dá em si como um processo:

A gente também vai levar isso enquanto um aspecto reflexivo e formativo da gente enquanto professor numa universidade, numa licenciatura, perceber essas disputas em torno do currículo, essa dinâmica política para poder um grupo mais conservador direcionar o ensino no Brasil e a não discussão da diversidade, (perceber) a que fim se interessa (ARAÇÁ).

As DCN de 2015 foram caracterizadas por algumas das docentes como um avanço e respaldo para algumas de suas escolhas, principalmente pela organização da carga horária em núcleos de formação mais flexíveis, por ser menos diretiva e pelo perfil profissional docente que almeja, *“a gente optou, sem dúvidas (risos), em continuar na de 2015 por conta de toda limitação que a de 2019 propõe” (PITANGUEIRA)*. Principalmente nos cursos de Letras, onde a formação profissional parece ser mais direcionada à docência que os demais analisados, essa

defesa foi bastante enfatizada, mas também em outros cursos que precisaram reafirmar a decisão de permanecer seguindo as DCN que estavam em vigor quando do início das discussões, *“optamos em defender o projeto que a gente tinha construído, porque a gente acredita na condução mesmo diretriz de 2015”* (JABUTICABEIRA).

Algumas das professoras entrevistadas colocaram seus descontentamentos com a BNC de 2019 em relação às mudanças estruturais do currículo que exigem: *“é um documento muito problemático que na prática ele não tem condições de ser adotado nos próximos anos a não ser que haja uma grande reformulação nas estruturas da UFS”* (BEGÔNIA). Mas, para além disso, por julgarem que se volta mais para a *instrumentalização aos conteúdos propostos pela base* e se guia por *“aquela lógica escolar, apostilada, onde é sobrevalorizado os conhecimentos e a técnica pedagógica”* (JABUTICABEIRA) querendo *“um professor que responda fórmulas, que pensa em caixinhas”* (PITANGUEIRA). Essas DCN de 2019 que também se colocam como uma BNC não parece contemplar *“o que nossas pesquisas em nossos campos de investigação, o que a gente pensa como formação de professores na atualidade”* (PITANGUEIRA). Ela restringe uma formação que julga que deveria ser mais ampla também por estar ligada às competências pensadas para a educação básica com a BNCC *“a gente sabe que é importante, é uma base que estará ensino médio, mas não dá para gerir o ensino superior, [...] a gente precisa muito mais do que apenas a instrumentalização aos conteúdos propostos pela base”* (PITANGUEIRA).

Esse entendimento das docentes se sintoniza com o que discutimos na seção 4 desta tese sobre a produção do sujeito-docente-efetivo que possui técnicas e as aplica eficazmente na produção de sujeitos autogovernáveis, assim como ele. A BNC também foi vista como de *“desconstrução daquela tendência que era indicada na diretriz de 2015 em relação à diversidade e direitos humanos”*, por retirá-las enquanto conteúdo e princípio e reduzi-las a características inerentes à condição humana a ser observada no cuidado de si, da sua saúde física e emocional, apagando as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a diferença, *“a gente sabia que essas questões iriam ser desconsideradas enquanto condução nacional, mas a gente optava por elas, a gente defende o que está ali escrito na diretriz de 2015”* (JABUTICABEIRA).

Um único curso até o momento da pesquisa havia decidido utilizar a BNC de 2019 para sua organização curricular, por entender que manter as de 2015 demandaria outra revisão breve do currículo, o que ocasionaria *gastar energia* para considerar a resolução aprovada dentro do prazo, *“com todos os ‘ses’ que essa resolução de 2019 tem”*. Mesmo assim, foi indicado que

haverá a tentativa de incluir uma disciplina específica que discute a área de formação em suas intercessões com os estudos de gênero como obrigatória. Isso justificado pelas tendências do campo e da formação do professor que terá que lidar com situações, materiais didáticos e projetos que vão “*demandar que os professores tenham um mínimo de formação para poder ensinar*” (JATOBÁ).

Retomando a discussão sobre o papel secundário da formação docente nos cursos de licenciatura, em dois deles (Música e Geografia) as diretrizes não foram nem mesmo citadas no documento do PPC em reformulação enquanto legislação norteadora, assim também a revogação das DCN de 2015 para a aprovação das de 2019 não parece, por enquanto, preocupá-los. “*Eu confesso que eu não estou bem por dentro dessa resolução de 2019, a de 2015 eu teria que lembrar também porque eu não estou lembrado, provavelmente a gente se baseou nessa*” (PAU-BRASIL).

Nas disputas em torno da escolha de diretriz há diversos interesses que não necessariamente se relacionam com a importância que o currículo dará para as questões de gênero e sexualidade ou o afinamento com os discursos que fundamentam a BNC de forma direta ou majoritária. Atender a BNC, no caso do curso que optou por ela, foi justificado pela alegação de praticidade em relação ao cumprimento de prazos e exigências legais, mas se coloca também pela possibilidade de ampliar o espaço dado aos conhecimentos pedagógicos no currículo. Já que a BNC é mais prescritiva quanto à carga horária dedicada a cada grupo de conteúdo e as horas dedicadas ao núcleo que compreende os conhecimentos da educação foram consideravelmente aumentadas. Essa foi uma estratégia utilizada por um sujeito que agora está em posição de maior legitimidade, na busca por delimitar a licenciatura do que hoje se apresenta mais como um curso de bacharelado.

Outros documentos legais também podem ser utilizados como apoio e argumento nas decisões que o grupo defende, na tentativa de encontrar legitimidades para seus interesses, nesse momento de disputas em que diretrizes vem sendo revogadas e substituídas por outras que se movimentem em direção concorrente. Mesmo que as DCN de 2015 tenham sido revogadas seus interesses continuam em ativa disputa e estão presentes em alguns outros documentos legais. Temos como exemplos as DCN específicas de cursos de graduação aprovadas no período, como as DCN de Ciências da religião que não foi revogada.

Assim também, mesmo tendo como base a BNCC, alguns currículos estaduais e municipais continuaram indicando os princípios que embasaram os discursos da DCN de 2015, “*se por um lado lamentou muito que isso tenha acontecido com a BNCC nacional, por outro a*

gente ficou muito satisfeito porque o currículo sergipano, ele estava fortemente calcado nessas questões” (OITEIRO). As necessidades colocadas por esses currículos locais foram utilizadas como argumento para manter certos conteúdos, já que fazem parte das competências e habilidades a serem desenvolvidas na educação básica no estado de Sergipe.

O currículo sergipano está, assim como as DCN de 2015, atravessado fortemente pelo discurso de respeito e tolerância tendo entre seus princípios o respeito à diferença e a inclusão, com destaque para o combate à discriminação e o preconceito que afetam a autoestima do estudante, a valorização das diferenças humanas, contemplando diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. O documento também afirma, logo na introdução, o reconhecimento da dimensão histórico-social das construções de gênero e de orientação sexual e as implicações dos processos culturais de “normatizações” (BERTOLDO; GUARANY; CARDOSO, 2021). Segundo as autoras, há um avanço, sobretudo na área de Humanidades, em apontar questões como a história de movimentos sociais, a luta do feminismo, embates culturais entre gêneros, a ausência ou presença das mulheres na política e na história.

Essas afirmações do currículo estadual, indicam como os discursos que fomentaram a produção das DCN, que até então era base para os cursos, constroem verdades e são constituídos por verdades em disputa sobre os objetivos educativos e o papel docente nesse processo estando, portanto, ativas nas disputas curriculares, mesmo com as investidas concorrentes da BNCC e da BNC e, diríamos ainda, mais em destaque por causa dos ataques que sofrem, pois exigem certo posicionamento. O professor Oiteiro relatou, por exemplo, que ao participar de uma mesa com professoras da educação básica que participaram da formulação do currículo sergipano, *“eles levantaram a necessidade de incluir muita coisa relativa a gênero, a sexualidade, a relações étnicas e que eles acreditavam que não poderiam ficar de fora, tinham que estar contempladas ali legalmente nas normas”*.

O que vemos é que mesmo com a revogação das DCN de 2015, o discurso da tolerância, e do respeito à diversidade, de consideração de outros indivíduos que a embasava, mesmo ainda como os outros a partir do eu central, se mostra presente nas discussões de pesquisa, do campo teórico de várias áreas, nas práticas de docentes, nas reivindicações de discentes, na busca da convivência com o diferente, na produção de materiais didáticos que considerem gênero e sexualidade como categorias, nos currículos estaduais e municipais, nas vivências escolares de estudantes em formação, nos embates com os sujeitos que divergem dessa busca por inclusão e respeito. Esse discurso se relaciona com outros que produzem os currículos como os da ciência

racional, universal, neutra e nessas interações produzem reforços, reiteraões, novas conformações, confrontos, reelaboraões e rupturas.

6.7 CHOVE CHUVA!

Os agentes movimentadores da reformulação: docentes; discentes; escola, enquanto espaço de atuação e interação social; produção científica, e; legislação se integram às massas de ar quente ou fria, dependendo do que mais os marcam em suas subjetividades, no caso dos indivíduos, ou dos discursos que são predominantes em seu processo de produção. Nesses currículos, pensamos que as espécies cultivadas, como subjetividades desejadas, são especialmente as alinhadas aos discursos de respeito e tolerância. Para exercer a docência, não basta o saber especializado da área, tem que “*ter um olhar humano de inclusão, de aceitar as diferenças, de em sala de aula também promover essa inclusão, promover o entendimento, promover o diálogo*” (JEQUITIBÁ). Essas não parecem forçar os currículos o suficiente para mudanças, pois a tolerância, nos limites de valor individual, não exige nenhum movimento de correção ou questionamento e permite uma maleabilidade para aceitação de iniciativas e presenças de várias ordens. Mas não são as únicas e nem também suficientes, várias outras povoam esses terrenos e provocam confrontos.

O choque de massas de ar concorrentes exige uma tomada de posição dos currículos para que a frente se movimente em alguma direção, tanto para os que preferem silenciar, desconsiderar e se juntar às massas de ar frias que buscam manter as formas intactas quanto para os que se juntam às massas de ar quente e tentam forçar deformações. Nesses embates, ainda influenciados pelo momento político-social de tentativas de apagamento por um lado e busca por visibilidade de existências por outro, esses currículos buscam uma conformação que seja possível sem que grandes deformações sejam necessárias, já que não parecem possíveis, ainda.

O posicionamento curricular são chuvas contínuas que incidiram sobre esse campo, mas ainda suaves, por vezes mais intensas que exigem resposta rápida de contenção ou mediação. Suas consequências se direcionam para inclusão, respeito, tolerância, convivência harmônica, que somam as espécies presentes a outras tantas, mas não multiplicam, não desenraizam, não deformam permanentemente. As chuvas são compostas pelo respeito e tolerância que podem ser construídos como valores coletivos, estruturais ou individuais, pela tentativa da garantia de direitos humanos, pelo questionamento às normas através de um corpo ou atitudes dissidentes, da crença na ciência como base para atitudes e relações politicamente ou

culturalmente/cientificamente corretas, humanas e justas, um pouco pelo questionamento da própria ciência como produtora das desigualdades e da diferença, mas também pelo conservadorismo e a conformidade com os padrões, pela religião que prega papéis corretos e naturais e pelo medo de mudanças que podem abalar o que foi construído como normal.

O momento de reformulação curricular se coloca como propício para marcar ou consolidar tentativas de inserção e debate ou o silêncio entre suas práticas ou/e no documento oficial que nesse momento está sendo produzido. Caso as condições de possibilidade existam, pressão, temperatura, ventos, elevação, instabilidade atmosférica podem levar ao início do movimento de convecção das parcelas de ar e à formação de nuvens específicas que podem favorecer as tempestades. Nuvens altas e carregadas com carga positiva, nuvens baixas que possuem cargas negativas criando um campo elétrico em um processo que gera descargas e sons de trovão.

As tempestades, se ocorrerem, podem levar do terreno as verdades, liquefazer suas bases sólidas, erodir o terreno até que seja necessário fundar algo diferente do que existe. Porém, o que vimos até agora foram indícios de chuvas finas, quando um pouco mais intensas são localizadas e sem abrangência territorial. Partir do questionamento dessas bases da ciência moderna e compreender os movimentos dos que formam as massas de ar quentes parece se colocar como a estratégia mais forte para a formação de futuras tempestades.

Como nos diz Silva (2010b) as teorias do currículo na busca por hegemonia e consenso, e poderíamos dizer que também os processos de produção dos currículos, estão no centro de um território contestado. Parece muito lindo lá, mas não para os feios, parece muito sólido lá, mas não corresponde aos liquefeitos, parece muito calmo lá, mas o entorno escapa e abala a tranquilidade, o céu é muito limpo lá, mas há nuvens pesadas de chuva que o ameaçam. Se essas tempestades chegarem, que bonança trarão? Não nos contentemos, mas tentemos olhar para o horizonte construindo um caminho que traga possibilidades, que possamos nós fazer a dança da chuva, que eu me faça tempestade, que eu possa pensar em possibilidades outras e que assim elas possam existir e permitir outras existências. O que eu me permito ver? Quem eu permito existir? Na próxima seção buscaremos desenhar paisagens curriculares que possam nos apontar como gênero e sexualidade são considerados (ou não) na produção desses currículos de formação docente a partir dos conceitos, das abordagens e dos discursos sobre essas relações que se colocam nas cenas descritas pelas docentes e nos projetos pedagógicos de curso reformulados.

7 MAPEANDO RELEVOS, CATALOGANDO SEMENTES: GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS

“(...) às vezes eu fico pensando o que é que a gente precisa ainda fazer para dar mais visibilidade pra vocês pesquisadores no sentido de convencê-los de uma vez por todas que as artes possuem esse caráter inclusivo, na sua natureza, entende?” (JEQUITIBÁ)

Desculpem-me, mas quebrei o protocolo que eu mesma inventei e comecei o capítulo não com uma frase ou lembrança minha, mas com uma fala de uma das docentes sobre a qual eu passei a matutar. O que os currículos precisam produzir para que nós possamos considerar que as relações de gênero e sexualidade os constituem? (no questionamento da professora, estão inseridas na “inclusão”). Eles já produzem, sempre produziram e o farão reiteradamente. Acreditamos que a essa altura já devemos ter discutido, esperamos que significativamente, como as relações de gênero e sexualidade constituem as práticas, as subjetividades docentes e discentes, os artefatos utilizados na ação educativa, os currículos oficiais e normativos, os discursos científicos, acadêmicos, pedagógicos, biológicos e sociais. Mas o que está na “natureza dos currículos” e o que precisa ir além dessa naturalidade para que possamos nos convencer? Na convivência das espécies do currículo, quase nunca sob as mesmas condições, é no momento que essas condições estão expostas ou que o clima muda - de forma a possibilitar que seres/estares não tão visíveis, não endêmicos e incomuns apareçam - é que a natureza inclusiva dos currículos pode ser questionada. Expor pontos específicos de tensão ou de foco para as questões de gênero e sexualidade, quando perguntados sobre suas práticas nesse sentido, acaba por apontar também qual o lugar do que não precisa ser mostrado.

Nesta sétima seção traremos iniciativas, projetos, atividades, discussões e disciplinas que envolvem declaradamente questões de gênero e sexualidade e que compõem o currículo da formação. A partir dos resumos dos projetos de pesquisa e extensão, dos relatos trazidos pelas docentes, das ementas dos componentes curriculares e de suas referências bibliográficas discorreremos sobre como gênero e sexualidade estão colocados na formação docente para além dos silêncios e naturalizações. Buscaremos analisar as abordagens e as perspectivas a partir das quais as relações de gênero e sexualidade são discutidas e de que forma estão marcadas nos projetos pedagógicos em reformulação ou novos, enquanto currículos oficiais.

Além disso, nos questionamos: O que tem sido produzido pelos currículos? Como gênero e sexualidade constituem o sujeito-docente desejado e seus efeitos? Que espaços foram possíveis para demarcar discussões sobre gênero e sexualidade nos projetos pedagógicos? Essas são questões que nos guiaram no desenvolvimento dessa seção que visa catalogar as sementes

que as chuvas permitiram germinar e as brechas nas fundações curriculares que as forças das movimentações climáticas contribuíram para abrir.

Nesse caminho de catalogação de práticas e possibilidades, desenharemos paisagens que possam retratar e delinear as espécies que os currículos buscam produzir, de que forma gênero e sexualidade os constitui enquanto docentes e direciona o que se espera de sua atuação. Os currículos fazem e vão se fazendo não só quando da escrita de um projeto pedagógico e de uma resolução normativa, como dito pela professora Orquídea: *“muito do que está no projeto novo está sendo trabalhado em sala de aula. Então, na verdade, esse projeto novo ele está confirmando, está oficializando o que muitas de nós já estamos fazendo”* (ORQUÍDEA).

Assim, em um primeiro momento desta seção traremos o que as docentes já realizam ou realizaram e que podem ou não estar marcados oficialmente no PPC, mas constituem seus currículos. Faremos isso a partir de cenas, paisagens não estáticas desse terreno curricular, para mapear os relevos e as possibilidades de erosão. Algumas cenas curriculares específicas foram divididas em quatro subtópicos temáticos, ainda pertencentes à primeira parte da seção, que marcam diferentes espaços formativos ou estratégias.

Na análise dos novos projetos pedagógicos concluídos ou em fase de elaboração catalogaremos os espaços permitidos dentro do documento para questionamentos, inserções e desconstruções, além das reiterações, conformações, reduções e normalizações curriculares quanto às relações de gênero e sexualidade. Esses espaços se materializam oficialmente nos componentes curriculares propostos no currículo, os quais iremos apontar e descrever, como sementes selecionadas e plantadas para a produção dos frutos da formação docente, a docência que o curso deve produzir.

Nesta seção argumentamos que as relações de gênero e sexualidade são constantemente tensionadas nos currículos da formação docente, exigindo posicionamentos e produzindo saberes para a produção de um sujeito tolerante e respeitoso que considere a diversidade cultural e humana na relação com o padrão já estabelecido e cultivado durante todo o percurso curricular. Enquanto conhecimentos necessários ao questionamento na formação docente, ocupam um lugar de excentricidade, pontualidade ou exceção, com iniciativas de busca por legitimação na interseção dos estudos de gênero com seus campos de conhecimento.

7.1 DESCRREVENDO PAISAGENS PARA MAPEAR OS RELEVOS

Na seção 5, especialmente no subtópico “Gênero e sexualidade, onde estão por mais que sempre estejam?”, apontamos alguns componentes curriculares optativos ou obrigatórios em que vimos possibilidades de discussões localizadas que expusessem relações de gênero e

sexualidade. Entre as indicações algumas foram citadas pelas docentes e outras surgiram para além do que conseguimos mapear no PPC até então em vigor. Por meio de cenas e paisagens, que vamos narrar a partir das entrevistas, buscaremos caminhar por caminhos curriculares guiados pelas docentes formadoras. Em parte, trazem falas das docentes (em itálico), em outros momentos nossa descrição da paisagem como andarilhas desses currículos que ousamos em adentrar traçando rotas, escolhendo direções, se abrigo e se aventurando embaixo de sol e chuva.

“Mas veja, são iniciativas individuais”. Imaginem (se quiserem) o professor Araucária olhando para um descampado. A ele são destinados alguns espaços específicos. Nem sempre os escolheu, mas precisou tomar para si e trabalhar nessa terra. Em todos eles o professor Araucária tenta deixar sua marca: *“Eu tenho tentado fazer um pouco diferente. Toda a disciplina que eu tenho eu tento colocar (filósofas mulheres) na bibliografia, mas de novo é uma iniciativa individual”*. Ele consegue perceber que os ventos estão favoráveis para isso, mas parecem vir de muito longe *“em algum momento eu espero que esse esforço Internacional...”* impacte, *“você precisa viver embaixo de uma pedra para não ter ouvido falar sobre isso”*. Os seus colegas de trabalho não parecem ter muita empolgação com esse serviço, *“nenhum professor vai deixar de pesquisar o que está pesquisando para cuidar disso”*. Mesmo assim, seus esforços de cavar, *“não é muito difícil se a pessoa cavar acha (...) Tem mulheres falando sobre coisas interessantes em tudo que era da filosofia”*, ainda estão aquém de seus desejos para aquele terreno, pois acredita que o espaço dado a ele e os que pretendem destinar especificamente para dar espaço a essas espécies que ele introduziu é bastante limitado *“dependendo de onde você coloca essa disciplina na grade, (...) a gente sabe que o efeito é muito pequeno”*. Ele olha ao redor e pensa que preferia que as marcas dessas espécies deveriam estar por toda a paisagem: *“transformar isso em algo transversal”*. E não só colocá-las lá, mas destacar em que medida sua existência *“é resultado da condição em que aquela autora foi submetida”*.

Vimos paisagens parecidas ao caminhar com cada docente-guia curricular, afinal escolhemos como guias exatamente docentes que chegaram a esse terreno trazidas pelas massas de ar mais quentes e foram indicadas pelas outras ou por suas trajetórias profissionais como especialistas ou pelo menos entusiastas dos questionamentos acerca da mesmidade de espécies. Nos lugares onde conseguem cavar e alterar, são seus instrumentos, as pás que carregam e que constroem para si, que as permite e direcionam os limites de suas fendas. No caso do professor Araucária foi a presença e o pensamento de mulheres na Filosofia, também citando discussões de gênero trazidas por autores que utiliza em suas aulas.

Vemos uma recorrência dos currículos em associar os estudos de gênero à categoria de mulheres. A limitação ou até a maior facilidade e aceitação em trabalhar com gênero pela perspectiva do feminino, até porque não desafiam a classificação binária baseada no sexo biológico, são pás mais leves para manusear e causam menos estranheza aos demais. Podem ser justificadas, inclusive pela participação das mulheres nos cursos, como alunas ou docentes. Essa tendência é citada também pela professora Araçá em seu curso *“me parece que a bibliografia e de uma certa forma até o ementário desse currículo que está vigente, ainda está por uma certa visão da história das mulheres, não existe ali uma possibilidade de discussão mais profunda de gênero”*.

Louro (1997) discorre sobre como os Estudos Feministas inicialmente tomaram a mulher, ocultada e marginalizada na produção científica, como sujeito/objeto de estudos e, mais adiante, acrescentaram as relações de gênero a essas formulações. Depois, os estudos feministas, que hoje denominamos mais recorrentemente de estudos de gênero, trouxeram temas, questões e procedimentos novos para o mundo acadêmico, não se tratando apenas de um acréscimo, mas questionamentos feministas que vão trazer uma transformação epistemológica, de construção, na agência e nos domínios do conhecimento.

Assim, mais associados à presença e participação feminina a maioria dos currículos destacam ou pretendem incluir: *“mulheres e professoras filósofas (...) a presença feminina pelo menos nos manuais da história da filosofia”* (JATOBÁ); *“a identificação de mulheres artistas, o que é um campo de pesquisa que está muito evidente”* (BROMÉLIA); *“entender mulheres, população afrodescendente, indígenas, os setores subalternos de um modo geral, como classe operária, camponeses, trabalhadores, como sujeitos ativos na produção da História”* (OITEIRO). Louro (1997) aponta que os processos de guetização dos Estudos Feministas nas instituições permite a aceitação dos estudos de mulher e gênero, mas os mantêm com status de exóticos.

A autora propõe que se ultrapasse a simples adesão temática e se faça um mergulho teórico-metodológico mais ousado, que se refira a modos de conhecer, discuta quem pode conhecer, que áreas ou domínios da vida podem ser objeto de conhecimento, que tipos de perguntas podem ser feitas. Não tão ousados, mas já para além da redução à mulheres ou homossexuais, vemos em outros currículos o gênero como categoria de análise de conceitos, discursos, conhecimentos e práticas da área: *“identificar conflitos de gênero e de sexualidade em textos e mitos”* (CEDRO); *“experenciar ou analisar ou refletir sobre processos criativos de teatro que abordam essas temáticas (...) a performance, o teatro negro, teatro feminista, (...) e como essas novas produções têm influenciado a própria concepção do teatro de forma geral”*

(JABUTICABEIRA); *“na área da linguística aplicada (...) a questão de gênero surge através do uso da língua por exemplo, isso é muito interessante. E na parte de semântica e pragmática a gente está discutindo construção de conceitos”* (BEGÔNIA).

Essas tendências são marcadas pela abertura da análise social e cultural não restrita a questões econômicas, mas de raça, etnia, regionalidades, religião entre outras dimensões constituintes das subjetividades. A mudança de perspectiva ou processo de alteração de paradigma científico organiza as bases teóricas que definem objetivos e perfis dos cursos e abrem brechas para discussões sobre as relações de gênero e sexualidade, já que questionam os conhecimentos hegemônicos estabelecidos por certos sujeitos e visões. São outras lentes que podem olhar para o mesmo terreno e questionar sua constituição e composição, expondo suas formas e a seleção de suas espécies.

A abertura e os movimentos de inserção e questionamento, apesar de reconhecidos e caracterizados como de esforço individual, em poucos momentos resultantes de movimentos coletivos e necessariamente motivados por alguma força ou corrente de ar, não parece uma grande novidade para outra docente-guia, nem necessariamente passíveis de olhar demorado, já que o terreno também não lhe parece descampado assim, nem localizado de acordo com as lentes com as quais o enxergam. Vamos conosco até sua paisagem:

A professora Jequitibá parece muito à vontade nesse terreno, quando olha para ele vê que todos os seus elementos estão em harmonia e isso foi se formando assim, naturalmente. Ela acredita que em outras regiões pode haver conflitos, mas não onde *“você percebe que as pessoas estão reunidas ali em um único objetivo”*. Nessa reunião de seres não importa quem você é, nem de onde veio, portanto que esteja participando, *“quando você reúne pessoas de diferentes origens ali para tocar juntos isso também de certa forma ocorre na prática”*. Mesmo assim, acha importante falar dessa diversidade em todos os lugares por que passa *“de alguma forma direta ou indiretamente”*. Nos terrenos pelos quais mais se responsabiliza, procura ressaltar as belas espécimes que existem ou existiram por lá, *“na história da música, quando (...) tem o protagonismo de grandes mulheres como Chiquinha Gonzaga, a primeira maestrina brasileira, você tem grandes instrumentistas, grandes pianistas, flautistas, cantoras”*. Ela discute também com as demais como os espaços para essas espécies já foram mais limitados, *“hoje não mais, está se quebrando muito esse paradigma”*. A professora Jequitibá percebe que seus relatos encantam também suas alunas que se interessam em *“continuar estudando e continuar nessa área. Eu oriento e orientei já diversas monografias”*.

Os terrenos pelos quais Jequitibá e Araucária andam são muito diferentes? Ou é o olhar sobre eles que muda? Os terrenos parecem um pouco diferentes, talvez porque nas imediações

do professor Jatobá os espécimes com órgãos sexuais ditos femininos são menos numerosos. Mas isso basta para que a percepção seja diferente? O que sustenta a ideia de que basta estar junto para ser diverso? “Ser diferente é normal”, a “natureza” humana é variada e por isso uma reunião de humanos é a expressão da diferença, “*o que menos importa ali é se é homem, se é mulher, se é negro, se é branco, se é amarelo, se é ruivo*” (JEQUITIBÁ), desde que estejam convivendo em paz. Em que essa paz se sustenta? Segundo Veiga-Neto e Lopes (2011), o uso indiscriminado da palavra inclusão reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução “de todos” num mesmo espaço físico. Assim, se há o reconhecimento da existência do cidadão, politicamente ele não seria um excluído.

Essa naturalização da diversidade e a luta pelo direito à participação como legitimação da igualdade, sustentam essa defesa. Ainda de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2011), fazer uma crítica à inclusão não quer dizer ser contra, mas praticar a suspeita frente as verdades estabelecidas sobre o que se tornou um imperativo devido ao caráter natural e, portanto, inquestionável, que lhe é dado. Discutem as autoras que, ao lado das noções de direitos humanos, democracia e cidadania, a inclusão é quase sempre assumida como um princípio dado, inatacável. Ela está ligada ao entendimento de que o mundo é um espaço igual e homogêneo para tudo e todos que nele existem - *esse caráter inclusivo, na sua natureza, entende?* Seguem as autoras afirmando que, a partir desses entendimentos, o natural seria que todos ocupassem igualmente os espaços sociais e quando isso não acontece é em virtude da intervenção de alguns que teriam ido contra a natureza e os interesses coletivos. Incluir seria então restaurar uma ordem natural perdida, a própria natureza dos seres humanos.

Recorreremos novamente a Silva (2000) e suas estratégias pedagógicas para com a diferença. A estratégia nesse terreno da professora Jequitibá se alinha com a liberal que consiste em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada diversidade cultural que é “boa” e expressa, sob a superfície, nossa natureza humana comum. O autor ressalta que assim se deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação, tendo como resultado a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou do sujeito padrão hegemônico, mas benevolente, e o subalterno, mas “respeitado”.

A paz, pensamos, é sustentada pela manutenção dos lugares de padrão e margem, do clássico e do que cabe no exótico (etno). Além da abordagem terapêutica que vai corrigir aqueles que psicologicamente não possuem a capacidade de ser tolerantes, outra abordagem que também percebemos no trato desse terreno curricular é uma intermediária entre a liberal e a terapêutica, nas palavras de Silva (2000). Bastante adotada, segundo o autor, consiste em

apresentar uma visão superficial e distante das diferentes culturas, reforçando as relações de poder envolvidas na produção da diferença ao construir o outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade. Dessa forma, não precisa haver conflito *“não acontece, pelo contrário, quando eu falo de umbanda, de músicas desse universo da religiões afro-brasileiras, eles têm muita curiosidade”* (JEQUITIBÁ). O conflito e o questionamento poderiam acontecer se, para além do reconhecimento, fossem dados instrumentos para questionar os mecanismos e as instituições que produzem subjetividades determinadas e as separam como diferentes.

Há estratégias curriculares para abordar as diferenças, especialmente aqui as de gênero e sexuais, seja de forma frequentemente pontual ou em tentativas de transversalidade. As docentes trabalham em sua paisagem, revolvem seu terreno a partir de como o vê, belo, falho, pedregoso, limitado, de monocultura... E não por uma escolha individual de lentes (como se pudessem), mas movidas pelas formas que produziram o próprio terreno curricular como parece. Assim, passam a atuar nesse campo incluindo e estimulando a variedade de seres, sem se perguntar ou se utilizar de ferramentas que permitam questionar o porquê de algumas delas não serem valorizadas ou serem incomuns e exóticas no meio de variedades tão comuns. Algumas suam e cavam à procura de outras possibilidades que tragam maior variabilidade, por observar e se incomodar com a monocultura; constroem ferramentas que produzem outras lentes que podem expor e desnudar as formas e forças que incidem sobre o terreno curricular e seus seres/estares.

Outra característica que vemos sobre como as discussões de gênero e sexualidade nos currículos e que embasam a localização e a pontualidade de iniciativas é a ideia da necessidade de uma demarcação específica, de um espaço, *uma oportunidade*. *“Já é algo que eu venho trabalhando de maneira transversal, eu sempre apresento autoras, sempre que posso, porque nem sempre a gente tem essa oportunidade (...) precisamos despertar e oferecer ferramentas de análise de autoras”*. Então nas disciplinas que analisam questões mais estruturais e sistêmicas, como nos diz a professora Araçá, *“não há possibilidades”*.

A formatação do currículo da formação docente como disciplinar, como já discutimos antes com autores como Cunha (1998), define seu desenvolvimento como uma sequência ordenada de tópicos que promove fragmentação e compartimentação do conhecimento. O que incide na conformação das discussões de gênero e sexualidade limitadas a componentes curriculares específicos e que iniciativas transversais como as colocadas por algumas docentes não apareçam ou fiquem associadas à vontades pessoais. Essa estratégia de inclusão é atravessada também pela guetificação apontada por Louro (1997) das questões de gênero como tema exótico e menos importante. A autora coloca ainda que, em termos de políticas

curriculares, gênero e sexualidade ainda parecem ser tratados quase que exclusivamente como temas que devem ser restritos a um campo disciplinar e currículos específicos.

Apesar de muitas docentes se referirem a uma não restrição das discussões em certos componentes necessariamente, isso não fica expresso nos PPCs. Apenas para o novo currículo de Letras Inglês pela perspectiva teórica que assume em todo o projeto pedagógico, “*vejo gênero e sexualidade em qualquer uma das disciplinas*”, no qual trocaram a perspectiva mais tradicional do currículo anterior separado *por tópicos gramaticais* por uma organização temática, na qual durante um semestre “*o tema gênero e sexualidade vai ser o tema da língua*” (GOIABEIRA), isso se desfaz.

Assim, como em poucos cursos há disciplinas específicas para tratar os temas, as docentes *cavam* possibilidades, aguardam a oferta e criação de disciplinas optativas ou propõem projetos de pesquisa e extensão. No âmbito da UFS, as disciplinas optativas mais abertas e menos restritivas em suas ementas, podem ser ofertadas por meio de tópicos especiais que são propostos por docentes aos seus colegiados de curso em cada semestre, como ocorreu neste caso: “*estou agora dando uma disciplina que foi aprovada que a gente tem na nossa grade uma optativa (...) e eu consegui que o colegiado me deixasse dar essa disciplina*” (ORQUÍDEA). Para essa disciplina a docente se apoiou na tradição das abordagens mais ligadas ao feminino que parecem trazer menos estranhamento e retaliação, “*eu não chamo especificamente de literaturas feministas para não assustar as alunas, porque eu sei que tem sensibilidades religiosas (...) então eu prefiro chamar de literaturas femininas, por enquanto, até as coisas melhorarem*”.

As coisas melhorarem na visão da docente, não se trata apenas de um contexto político-social, mas que ela tenha o respaldo do novo PPC para discutir de forma mais legitimada: “*ai aprovando esse PPP novo, vamos poder trabalhar melhor e de uma forma já bem estruturada e consolidada*”. Nesse ponto, vemos a importância do documento oficial, apesar de não ser limitante de iniciativas. Mesmo que já existam discussões pontuais e por iniciativas individuais de docentes em algumas disciplinas, essas possibilidades que descrevem devem em breve estar marcadas no PPC novo, pois, há a intenção de criação de uma disciplina específica como as docentes Araucária e Orquídea colocaram, inclusive que já está indicada no novo PPC como veremos adiante. Assim, podem estar mais localizadas que dispersas, mas influenciadas por essas demarcações individuais que já se iniciaram.

Esses pontos em que as docentes se sentem mais livres dos limites disciplinares de seu currículo também podem ser encontrados nas práticas de pesquisa e trabalhos de conclusão de curso, “*ai sim, em prática de pesquisa eu tenho maior liberdade para inserir as questões de*

gênero enquanto objeto de investigação” (ARAÇÁ), já que a sistematização desses conhecimentos na graduação parece “um pouco ainda tímida para aparecer digamos assim na grade curricular”. Apesar de reconhecerem cada vez mais a “exigência do tratamento de reconhecimento de direitos, de respeito à vida e as questões relativas à discriminação de várias naturezas” como colocado pela professora “a sistematização disso fica ainda um pouco restrita àqueles que efetivamente se interessam pelas temáticas”.

Assim, o interesse de docentes e discentes encontram espaços em TCC, orientação para artigos e outras ações específicas. Isso por interesse acadêmico nos estudos de gênero ou *“porque tem engajamento político em coletivos, em grupos em busca de direitos das mulheres, por exemplo. Então tem uma trajetória também de ativismo político que mobiliza o interesse desses alunos” (ARAÇÁ)*. A influência de massas de ar quentes vindas dos movimentos sociais e demais formas de organização social chega também pela formação das alunas fora da universidade motivando seus interesses de pesquisa e intervenção que acabam por frutificar em sua formação docente.

O espaço mais seguro para a abertura de fendas parece ser fora dos limites disciplinares, como nas iniciativas de pesquisa e nos projetos específicos das docentes que dependem do interesse das discentes em participar e se engajar. Encontrar um espaço entre as disposições obrigatórias e que englobam todas as matriculadas nos cursos, permite que reações contrárias sejam menos previsíveis e acrescenta mais uma limitação de segurança, ferramentas, planejamento e disputas de legitimidade mais acirradas. O professor Samambaia aponta como na graduação não tem trabalhado com isso, deixando apenas para as alunas interessadas nas orientações as pesquisas com *“a Judith Butler mais especificamente a questão da performatividade em si, que pode ser aplicada também a outros grupos, não só na questão de gênero”*.

Entre os projetos, cadastrados no sistema da UFS, atualizados até outubro de 2021 e que envolviam docentes dos dez departamentos que analisamos os currículos, mapeamos trinta e um de extensão e dezessete foram classificados como projetos de pesquisa (disponíveis no Apêndice D). Esses projetos cadastrados por docentes ou por um grupo de professoras como coordenadoras ou colaboradoras trazem uma variedade de iniciativas que envolvem gênero e sexualidade e conta com a participação de discentes e da comunidade universitária no geral. Esses acontecimentos curriculares são parte da formação docente na instituição e movimentam discussões e debates importantes como fatores que influenciam e compõem o terreno curricular.

Os projetos ou atividades de extensão são gerados a partir de iniciativas de docentes, discentes, grupos e coletivos ou de técnicos da universidade e podem ter a participação de

pesquisadores de outras instituições. São ações paralelas ou integradas à disciplinas da graduação e da pós-graduação e podem consistir de palestras, colóquios, simpósios, oficinas, exposições, encontros, mostras de filmes e projetos mais duradouros. Vemos entre os projetos que ocorreram na UFS de 2013 (início do cadastro no SIGAA) até outubro de 2021 várias iniciativas que são ações contínuas promovidas por grupos de pesquisa, debates a partir de filmes, textos, obras, divulgação de resultados de pesquisas, palestras de docentes da UFS e convidados, intervenções na comunidade e em escolas, promoção de debates, colóquios e reuniões.

Nem sempre as docentes que compõem o curso se sentem capacitadas para certas discussões, acreditam que não possuem as ferramentas necessárias para revolver solos que parecem muito delicados. Assim, assumem a função de coordenação em função de um desejo do alunado, por meio de centro acadêmicos - *“foi organizado pelas meninas do centro acadêmico”* (JATOBÁ) - , coletivos ou mesmo de alguma aluna que esteja desenvolvendo pesquisa e se interesse em compartilhar - *“isso foi um aluno meu de doutorado que também ofertou e aí eu só coloquei o meu nome como coordenador”* (SAMAMBAIA) - ou aproveitam a presença de um colega especialista na instituição - *“essa palestra foi de um colega meu que veio para uma banca (...) foram poucas pessoas, mas fez muito sucesso, o pessoal gostou muito”* (SAMAMBAIA).

As ações relacionadas a projetos de pesquisa se destacam principalmente devido à adesão e participação de docentes e discentes no PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Grande parte das ações de pesquisa, que estão em menor número que as de extensão, mas frequentemente servem de bases para eles, estão relacionadas ao programa. A pesquisa universitária tem grande destaque nas instituições como já discutimos, especialmente porque algumas docentes se veem mais como pesquisadoras que professoras, inclusive muitas delas são oriundas de cursos de bacharelado, não tendo a docência como cerne de sua formação, apesar de ser o objetivo principal de seu vínculo e prática profissionais. Além disso, a pesquisa gera publicações, orientações e reconhecimento de seus pares dentro da área acadêmica. Merece destaque também, como a pesquisa científica desenvolvida pelas docentes se torna motivação e dá subsídios para a incorporação de debates sobre as relações de gênero e sexualidade nos currículos oficiais dos cursos de graduação, além de em sua prática docente cotidiana.

Mapeamos os temas e objetivos dessas ações de extensão e de pesquisa, entre os quais encontramos: história da mulher; a mulher da história e na filosofia; mulheres quilombolas e camponesas; agroecologia e gênero; educação para as mulheres; representações da mulher; textos literários de mulheres; violência contra a mulher, de gênero e sexual; feminicídio;

misticismo e o feminino; guerra e sexo; homossexualidade e homofobia; sexualidade e surdez; identidades sexuais e de gênero; religião e sexualidade; relações de gênero; sexualidade e diversidade; emasculação; levantamentos de pesquisas em estudos de gênero; sexualidade e gênero em determinado período histórico; preconceitos de gênero; maternagem; maternidade; feminismos; ecofeminismo; papéis sociais de gênero; representações de mulheres no cinema; gênero e artes; religião, gênero e educação.

A leitura dos resumos e descrições desses projetos trouxe uma variedade de possibilidades e intersecções em que gênero e sexualidade foram protagonistas ou estiveram entre as categorias que nortearam os objetivos dos projetos. Tanto como perspectiva de análise, pressuposto teórico-metodológico, objeto/prática de estudo, tema de debate, definidor de grupos e papéis estudados, entre outros. Os 48 projetos que identificamos não devem ser os únicos em que isso ocorre, pois outros tratam de temas como Direitos Humanos, diversidade, práticas de tolerância, identidades culturais em que gênero e sexualidade podem ser parte das discussões, apesar de não constarem nos títulos ou na descrição.

Esperamos que as últimas páginas escritas tenham ajudado a formar um quadro não tão desértico em relação ao que buscamos, como podemos ter ilustrado na seção 5. Mas tenha contribuído para localizar pontos de inserção e brechas de possibilidades que podem ser vislumbradas nas paisagens em movimento e não só na fotografia do PPC publicado. As relações de gênero e sexualidade sempre constituem o conhecimento e os currículos, mas nesses pontos de exposição - em que aparecem como temas de pesquisa, de projetos e eventos de extensão, como pontos de discussão em aulas, na inserção de autoras e teóricas ou com a oferta de componentes curriculares específicos - é que elas parecem surgir aos olhos acostumados e que podem passar a estranhar todas as formações que sempre lhes pareceram naturais.

Nos próximos subtópicos vamos construir outras cenas curriculares a partir dos relatos docentes, pontos desse relevo em que paramos levados por essas espécies vegetais, que foram também nossos guias-curriculares, para observar mais atentamente. Cada uma delas poderia render, talvez, mais que as páginas desta seção já escritas, porém também temos linhas de limites (algumas temporárias), entre elas, tentar perseguir alguns objetivos que tivemos que selecionar. Na observação desses pontos nos voltamos para o que Gallo (2002) chama de uma educação menor, no âmbito da micropolítica, na sala de aula e nas ações cotidianas.

7.1.1 – Preparando malas rumo a outros terrenos curriculares

A universidade é muitas vezes vista como um campo privilegiado, específico e teórico, frequentemente acusado de manter uma distância considerável entre si e demais espaços

curriculares como a escola. Daqui as docentes são acusadas de olhar com altivez e superioridade para o chamado chão da escola, propondo soluções sem que saibam devidamente as relações que por lá ocorrem. Mesmo assim, é para lá que rumam os egressos desse terreno curricular. Os desafios que a escola básica promove, na visão das docentes, além de terem sido importantes para justificar algumas necessidades de o currículo de formação estar preparado e direcionado para enfrentá-los, se mostra um *lócus* importante para que as relações de gênero e sexualidade sejam expostas e questionadas.

Para além dos estágios, nos quais uma docente orienta várias alunas em número limitado de horas e oportunidades de regência, o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica aparecem como espaços de formação em gênero e sexualidade: “*eu vejo que eles já estão super atualizados, porque já trabalharam em linguística aplicada, porque estão no PIBID, estão no residência pedagógica*” (ORQUÍDEA). As docentes que participam desses programas sempre ressaltam as situações que ocorrem com as bolsistas ou a necessidade de prepará-las para imprevisibilidade das práticas na escola. Montemos uma cena a partir dos relatos da professora Araçá:

Há de se ter um plano antes da viagem. Na lista de coisas a levar e fazer nesse novo espaço parece ser interessante para a professora Araçá se utilizar de novas estratégias e estabelecer rotinas diferenciadas das que acredita já estar acostumada nos limites em que reside, muito pequenos. Nesse terreno novo e aparentemente menos organizado e limitante ela se sente mais livre e mais engajada para agir e modificar. Em seu plano geral está garantir o direito de que todas as espécies possam se desenvolver livremente, para isso um outro clima precisa ser criado. Suas alunas, colegas de viagem, observam junto com ela o ambiente e enxergam alguns problemas mais “*cruciais e sensíveis*”, algumas coisas com as quais não se sentem satisfeitas e que só percebem ao estarem ali e com o plano na cabeça. É preciso intervir! Buscam identificar motivos, discutir o histórico, tentam diversas estratégias, mudam as ferramentas, expõem suas observações, avaliam suas falhas, percebem raízes profundas demais para seus instrumentos de trabalho, mas também comemoram as vitórias, pequenas chuvas, gotas de gratidão, ventos de denúncias vindo de cantos um pouco esquecidos.

O que o plano não prevê? Que bagagens o currículo da formação docente não consegue compor ou consegue compor por fora das disciplinas mais “*tradicionais e teóricas*”? “A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle” (GALLO, 2002, p.175). Discute o autor como a aprendizagem foge ao controle, escapa sempre que possível e

desterritorializa os princípios e normas de uma educação maior gerando possibilidades de aprendizado insuspeitas, não pensadas e não planejadas naquele contexto.

As alunas da professora Araçá observam o pátio da escola e se incomodam “*como as meninas eram tratadas pelos meninos e as ofensas*”. Diz, ainda, que elas também escutaram “*relato de filhas e mães a partir do que as alunas falavam que apanhavam em casa*”, assim “*a própria realidade escolar motivou alguns bolsistas a elaborarem esses projetos de intervenção*”. Os planos de intervenção iam ao encontro da garantia dos Direitos humanos e de “*uma educação voltada para essa sensibilidade aos problemas de discriminação e violência contra a mulher, a própria sexualidade feminina e suas variadas manifestações*” se utilizando do conhecimento histórico a partir de diversas estratégias e materiais. Oficinas sobre papéis femininos na antiguidade que permitissem comparar e notar as “*valorações diferenciadas em cada sociedade*”, indicar que a historiografia feita por homens intencionalmente confirma papéis de subalternidade nos quais as mulheres foram colocadas, trabalharam com o cinema e histórias em quadrinhos para debater as relações abusivas de personagens masculinas para com as femininos, a educação da mulher para ser inferiorizada e discutindo as imposições e “*ideias cristalizadas*” do que pode ou não pode a mulher, o que seriam características inatas biológicas naturalizadas de homens e mulheres e como foram produzidas historicamente.

Essa é uma cena narrada, mas muitas docentes ressaltam as experiências próprias, de colegas ou de alunas no decorrer dos programas de inserção na experiência docente e estágios. E parece uma questão bastante inerente a esse momento que as relações de gênero e sexualidade permeiem essas experiências. Os embates de massas de ar parecem ter chegado mais forte nas escolas. O terreno escolar é mais propício e menos formatado para as consequências de tempestades ou o ambiente universitário lida mais “*tolerantemente*” com essas interferências? A docência universitária também parece preocupada - “*eu tenho pesquisado sobre isso na educação básica: Como é que os professores agem? O que eles podem fazer nessas situações? Ou como é que a universidade, o curso de licenciatura prepara a gente para isso né?*” (SAMAMBAIA) -, mas com a educação básica. Talvez dessa preocupação não sejam propostas soluções, mas questões para os currículos, “*porque a gente é pego de surpresa*”.

O professor Araucária acredita que as escolas onde trabalhou com o PIBID também “*estão mais receptivas (...) e os alunos também são mais preocupados com isso*”. Apesar dessa observação, “*nem todos os professores aceitam e compactuam e acolhem*” (ORQUÍDEA). A professora Orquídea relata um ocorrido que vamos também registrar: Sua aluna contou ao encontrá-la na aula o quanto estava arrasada, pois em um debate com alunos do ensino médio sobre machismo, a professora titular da turma defendeu que meninas eram culpadas dos

estupros que poderiam sofrer por causa da forma de se vestir. A professora Orquídea ouvindo esse relato e o quanto sua aluna estava *“horrorizada”*, fomentou um debate *“superinteressante”* em sua disciplina e orientou a aluna afetada a não *“bater de frente com a professora”* que era sua supervisora, mas fazer perguntas inteligentes para as alunas para provocar reflexão.

Não precisa mirar para o terreno escolar para que se possa sentir os ventos que vem de lá, as sementes se transportam. Quando a *“realidade”* de outros terrenos vem à tona o currículo precisa se deformar. Precisa parar e abrir um parêntese ou mesclar essas sementes com as outras que sempre esteve cultivando. A professora Ipê acredita que *“a escola está cada vez mais conectando com o que está fora dos muros dela”*, afinal a escola (e a universidade?) como esse *“espaço legitimado do saber”* não *“pode estar contribuindo para reforçar que as pessoas trans principalmente continuem fora da escola, que elas continuem morrendo, inclusive”*.

A universidade como formadora de parte da comunidade escolar, está contribuindo para que? Sempre está contribuindo, afinal. Esses *“frutos”* nem sempre são vistos como bons, *“a professora (da escola onde ocorria o PIBID) que estava acolhendo alunos não aceitou a temática do gênero, (...) eu até sei quem é professora, porque foi aluna minha há muitos anos”* (ORQUÍDEA). Mas se alivia ao avaliar que a colheita está cada vez melhor, *“a gente vê que existe uma certa deficiência em relação aos alunos que estão se formando hoje, porque eles estão bem mais preparados já”*. Esse preparo que anuncia é proveniente exatamente das colegas que coordenam o PIBID ou residência pedagógica, as quais *“trabalham com temas de gênero, indígenas, afro, LGBT e como isto está em visibilizado nos manuais, nos livros didáticos”* propondo atividades às bolsistas e demais estudantes para que elas possam preparar *“um material didático inclusivo”*.

Parece consenso que os momentos de imersão em práticas escolares, especialmente em programas duradouros e específicos, são dos mais importantes espaços de formação para abrir possibilidades de discussão das relações de gênero e sexualidade nos currículos. Porém, assim como os demais conhecimentos pedagógicos, gênero e sexualidade não se configuram o primeiro plano nas licenciaturas. *“Acho que todo mundo deveria passar por isso na sua fase formativa né?”*. Não para encontrar soluções, respostas perfeitas, mas *“como uma experiência que vai fazer parte das do seu processo formativo mesmo da sua trajetória da sua jornada”* (ARAÇÁ). Nem todas podem ser acompanhadas nessa viagem, mas não podemos desconsiderar o que elas produzem. A política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, exerce efeitos sobre as macrorrelações sociais, o empenho nos atos cotidianos mina espaços e oferece resistências. Todo ato adquire um valor coletivo, a educação menor é uma

aposta nas multiplicidades (GALLO, 2002). Nessas resistências se faz também o currículo de formação docente e a produção de saberes sobre gênero e sexualidade.

7.1.2 - Podando ervas-daninhas

As paisagens pelas quais percorremos foram muitas vezes descritas como mais verdejantes e diversas que tantas outras, como quando comparadas àquelas que miramos no subtópico anterior, trabalhar nesse campo quase sempre parece menos desafiador. Porém, como já dissemos, depende dos olhos que veem. Muitas docentes se encontram tão confortavelmente adaptadas que sentem a harmonia desse clima ameno instaurado e atribuem a si mesmas a responsabilidade por mantê-lo, *“não, conflito não, eu na sala de aula eu tento incluir todo mundo”* (JEQUITIBÁ). A inclusão é garantida pela escolha dentro dos vários textos e temas que disponibiliza para discussão os que mais apetece aos alunos. Então, além de ter textos sobre gênero, disponibiliza entre as possibilidades para o trabalho final de sua disciplina um que *“aborda o universo evangélico”*. *“Então ninguém fica de fora aí nessa questão, né?”*.

Ninguém fica de fora, será que isso nos ajuda a pensar o que e quem sempre esteve ou se consagrou como de dentro? O intolerante quer se manter dentro, ele deseja como nós, talvez nas sombras dos nossos desejos, como apontam Rodrigues, Prado e Roseiro (2018), formas higienizadas, normatizadas e normalizadas, eliminar os monstros e corrigir os corrigíveis, a partir das instituições disciplinares. A intolerância parece passível de correção, mas ao se manifestar aponta quem são as monstruosidades que não consegue tolerar e quer manter por fora, destoa e expõe os demais em um terreno que se quer no mínimo tolerante. São como ervas-daninhas a serem podadas ou contidas, *“se alguém não concordava com o que a gente vinha discutindo e se sentia ofendida, ofendido por estarmos falando de questões envolvendo gays, enfim, não se manifestou (...)”* (IPÊ). No intercorrer do que planejou para sua atuação, as ervas-daninhas surgem sem que tenham sido preparados instrumentos para lidar com elas. Vejamos essa cena:

O professor samambaia sempre busca meios diferentes para cultivar suas espécies, pesquisa novidades para trazer, nutrientes que ele acredita que interessa à coletividade e estão sendo utilizados em outros espaços. Em um processo de adubagem, algo saiu errado, uma ervadanhinha encontrou alimento e oportunidade para causar estragos e ameaçar o crescimento de outras. Ele não a arrancou, fingiu que não a viu, pois foi *“pego de surpresa”*, mas foi cobrado por uma atitude. A erva-daninha foi um aluno que fez um comentário na aula e ele ficou *“sem saber o que fazer”*, outro dia em um supermercado outro aluno o abordou comentando que a atitude do professor deveria ser expulsar *“aquele aluno homofóbico”*, *“como é que o senhor*

deixa?”. Ele explicou em resposta que sua intenção é sempre o diálogo, pois não pode *“reprimir a opinião dele”*, mas admitiu sua falha, a qual atribuiu a não proporcionar espaço para discussão. Porém, justificou o desconforto da surpresa também pela falta de que as demais alunas se contrapusessem e se colocassem para que o “homofóbico” pudesse entender que (só) ele tinha aquela visão, mas não era *“necessariamente a visão correta”*, com sorte ele destoava da coletividade.

Não era *necessariamente a visão correta*, Samambaia precisava da confirmação da turma de que aquela era uma erva-daninha solitária, assim talvez se somassem forças para o enfrentamento, a turma te daria mais instrumentos para a remoção que até aquele momento de surpresa não parecia ser necessária. Mas é esperado uma posição do professor, *como é que o senhor deixa?* Ele precisa intervir (!) pessoalmente no indivíduo, expulsá-lo, para que fique marcado que aquilo é errado. Mas ele pode *reprimir a opinião dele?* Qual a *visão correta?* Dar espaço para discussão, o diálogo?

Ao expor o que é naturalizado e mantido dentro da necessária aceitação e tolerância, discutimos como a tolerância é capturada para a manutenção da diversidade funcional, as dúvidas surgem, o caminho se desvia e leva ao desconhecido, permitindo até o que deveria ser considerado intolerável. Não sabemos o que exatamente o aluno em questão falou, mas é importante não deixar de assinalar que homofobia não é questão de opinião, é crime! A criminalização da homofobia e da transfobia foi permitida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em junho de 2019 quando a maioria dos ministros considerou que atos preconceituosos contra homossexuais e transexuais passariam a ser enquadrados no crime de racismo¹⁸.

Ferrari e Oliveira (2016) ao analisar o caso de um aluno gay que foi expulso da escola por gerar desconforto, um caso visto até como oposto, nos lembra como nas relações com outros sujeitos buscamos entender sobre sexualidades e nos espaços de formação diversos discursos se cruzam e disputam espaço nos processos de subjetivação. Nas narrativas de acontecimentos curriculares se inter cruzam um saber coletivo de como a turma compreende a atitude do colega que incomoda - seja ele um aluno gay que tem atitudes moralmente duvidosas ou de alguém que não tolera falar de assuntos sobre sexualidade como era a proposta do texto da aula -, como cada um se percebe e como as docentes se veem no diálogo com esses saberes que se cruzam com as regras estabelecidas para a convivência. As verdades que constituem os sujeitos organizam quem pode falar sobre o que, por isso a importância de que o professor fizesse o “homofóbico” entender seu erro e todas em consequência atestassem. Também para o professor

¹⁸ Vários veículos de imprensa noticiaram a decisão do STF como na notícia “STF aprova a criminalização da homofobia” escrita por Rafael Barifouse, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47206924>

pareceu primordial que tivessem discutido o ocorrido fazendo do currículo da formação um lugar para além do conteúdo programado.

Ser intolerante, conservador e docente não parecem merecer convivência ou pelo menos não se declarar dessa forma. Por isso, o currículo precisa intervir. Alunas em formação quando vão para as escolas precisam “*saber que tem coisas que não pode falar e se ver alguém falando tem que coibir*” (ARAUCÁRIA). Ser conservador ao ponto de não conseguir conviver ou falar sobre questões que são levantadas nas escolas também não parece possível, ao menos de forma mais “*efetiva*” até mesmo para a docente formadora que pretende abordar os temas em sala de aula. “*Se o cara acha estranho meninas de dezessete anos falarem sobre sexo, como é que você vai discutir gênero e feminismo com essa pessoa? Eu te digo dificilmente você vai ter essa discussão de forma efetiva*” (ARAUCÁRIA). Nesse caso, o professor Araucária falava de um aluno que comentou horrorizado que viu meninas falando sobre sexo depois de sua aula no estágio supervisionado. Diante do comentário, Araucária questionou se ele também não pensava em sexo naquela idade, recebendo uma afirmação do aluno junto com a ressalva “*mas professor... era menina*”, então o professor questionou se as meninas com as quais ele teve relação aos dezessete anos estiveram ali forçadas, o que o caracterizaria como estuprador. “*E o cara fez uma cara que nunca mais tocou no assunto comigo*”.

Apesar de frequentemente essas atitudes curriculares serem associadas a enfrentamentos pessoais e isolados ou *da natureza* dos indivíduos elas são embasadas nas fundações do próprio currículo, que inclusive produz verdades sobre o papel da docente formadora nessas situações, sobre qual desempenho correto a ser estimulado para todas as pertencentes àquele ambiente e qual deve ser repreendido, até mesmo entre as docentes. “*Eu tenho colegas que falam: olha eu não tenho nada para aprender com os alunos, (...) mentira, com as alunas eu tenho, é a forma de bater um bolo*” (ARAUCÁRIA). Após a fala desse colega, algumas alunas fizeram uma reclamação na ouvidoria o que fez com que ele ficasse mais cuidadoso, sem a certeza de Araucária de que sua postura mudara. Essa abordagem terapêutica de correção de atitudes reprime ações e falas, produzindo também subjetividades desejadas e silenciadas, delimitadas em “*novas*” dicotomias, o intolerante e o tolerante, o respeitoso e o desrespeitoso, o que se pode e o que não se pode falar, quem você pode ser e quem você não deve ser dentro daquele espaço.

As estratégias de contenção de danos podem ser várias: elaboradas, ao acaso, combinadas, isoladas, defendidas, lamentadas. Entre elas pudemos identificar o silêncio, o confronto, a repreensão, todas voltadas ao protagonismo docente enquanto responsável por desenvolver princípios e valores que possibilitem aos sujeitos se observar, se repreender, se moldar e se autogovernar. A repreensão individual em prol da igualdade, “*quando eu vejo que*

tem preconceito com determinado aluno ou aluna, um bullying, eu digo olha aqui todo mundo é igual ninguém aqui é diferente” (UMBUZEIRO); a abordagem respeitosa, *“eu não sei se por conta da minha natureza (...) da forma como foi abordada, o enfoque que eu dei foi assim no respeito ao ser humano, né?”* (IPÊ); o debate a partir de conceitos e problematizações.

Olhar para a diversidade como natural *“todo mundo é igual, ninguém aqui é diferente”*, está tão bem enraizado que gênero e sexualidade são marcados no currículo como *“questões envolvendo gays”* (os diferentes, não os iguais) e que qualquer atitude que destoe, seja pelos que buscam reduzir essa diversidade constringendo-a tanto pelos que expõem o questionamento de como essa diversidade é ativamente produzida por ações naturalizadas a partir de um padrão, causa conflitos no currículo e o compele a dispor de ferramentas, que podem abrir espaços de discussão, *“entendo o conflito como positivo e que ajuda a gente a se conhecer, ajuda o outro a se conhecer e a repensar práticas, não é?”* (IPÊ). Vamos montar uma das cenas que selecionamos para dar seguimento a nossa caminhada:

“Houve um incidente importante” no pedaço de terra cuidadosamente preparado pela professora Ipê! Ela investiu bastante no preparo de seu solo, pois aquele espaço tem especificidade, nele há de se cultivar culturas que não estão destinadas a outros, os estudos de gênero, e a professora além de não se achar uma especialista nesse cultivo, tem *“uma preocupação grande com a forma como essa temática pode bater em algumas pessoas”* mais *“tradicionais”*. Já no final da aula, na fase de despedidas, uma aluna fez um comentário *“inocente”* que gerou uma turbulência, *“não foi por maldade”*, ela adjectivou uma característica pessoal momentânea como própria de certa identidade de gênero. O comentário provocou a indignação de uma outra discente que se sentiu ofendida e questionou *“como é que pode depois de a gente discutir nessas aulas, falando do respeito que se tem que ter, vem alguém fazer um comentário desse?”*. A professora recebeu uma ligação da aluna causadora e um e-mail da aluna *“ofendida”*. Esse incidente virou ponto de pauta de reunião de Colegiado de Curso e motivou a participação de outra docente representante do grupo de professoras do curso, até por medo de processos e retaliações. Foi elaborada uma aula específica para discutir como *“a gente carrega elementos preconceituosos, racistas, porque nasceu e se cria em uma sociedade racista e preconceituosa”*. A professora Ipê avalia que isso tudo foi bom, *“vocês perceberam o que a gente viveu aqui agora? Essa foi a aula mais importante desse semestre, dessa disciplina em que nós conversamos sem perceber, talvez para muitos de nós, trouxemos da teoria para esse momento essa conversa”*.

Esse incidente foi tão marcante para Ipê que motivou o adiamento da nossa conversa, pois o convite veio no meio dessa turbulência e ela precisava de reelaboração do ocorrido e do

encerramento da disciplina para melhor avaliar como se deu. Esse evento de pequeno choque de partículas em um clima que já havia sido fertilizado gerou toda uma movimentação importante, que envolveu setores institucionais, reelaboração pedagógica, mediação de relações interpessoais, acionou conceitos e teorias específicas, produziu. Produziu saberes que envolveram ativamente as relações de gênero e sexualidade. *“Entendo que essa temática pode ser mais desafiadora aqui para umas do que para outras pessoas e eu respeito isso. Mas, (...) é preciso que ela esteja aqui”* (IPÊ).

E por quê? Por que é necessário que *“uma disciplina como uma temática dessa está numa disciplina de um curso universitário de uma universidade pública?”*. Ipê perguntou aos seus alunos e respondeu a eles: *“porque é a vida”!* A vida é diferença, é multiplicidade e deve ser currículo, ter a sala de aula como *“a vida para além da vida”* (RODRIGUES, PRADO E ROSEIRO, 2018, p.12). A multiplicidade toma formas e proporções distintas, adentra movimentos e é desejada pelos que foram produzidos enquanto sujeitos em situação de risco por estarem em posições distintas e ameaçadoras dentro de uma curva de normalidade (LOPES, 2009).

Foi um comentário inocente, afirmou Ipê e os demais colegas de sala *“tomaram partido”* da professora e da aluna inocentada que se desculpou. Ipê ressaltou *“não tem partido”!* A professora buscou discutir com suas alunas para além das responsabilidades individuais tão aclamadas na racionalidade liberal e incorporadas nos discursos pedagógicos. *“Ela nem percebeu que ela falou”*. Foi questionado se é possível não se achar preconceituosa e mesmo assim carregar nas atitudes e nas mentes essas questões. *“A gente carrega elementos preconceituosos, racistas, porque a gente nasceu e se cria e se criou numa sociedade racista e preconceituosa”* (IPÊ). A elaboração da aula e dos questionamentos com a turma levou em conta a urgência no apaziguamento do conflito entre os alunos, mas também se expandiu para estratégias diversas da correção de atitudes pontuais, do podar das ervas-daninhas como se todo o entorno fosse saudável. Para que vidas?

Temos que considerar ainda que o terreno já dispunha de condições para que essa expansão fosse realizada e que Ipê teve alguns dias para elaborar suas ações, *“o inesperado da situação não me fez responder como deveria naquele momento, mas que nessa aula a gente estava abordando”* (IPÊ). O que em outros relatos aqui descritos não foi possível, até porque o argumento de *“não é tema da aula”* protege o silenciamento. Ipê não tinha essa proteção, em uma disciplina que abordava estudos de gênero e Queer, *trouxemos da teoria para esse momento essa conversa*, estava exposta!

7.1.3 - Ela quem diz, não eu!

No terreno acadêmico da formação docente nada parece mais fundamental e fundante que a razão científica. Trabalhar com conceitos, proceder análises, aplicar métodos, produzir e transmitir conhecimentos, ter ciência. Essa é a base dos conteúdos, da organização disciplinar do currículo universitário que visualizamos até então. Assim, além das correções e debates que tem como base uma moralidade tolerante e inclusiva que precisa ser acionada, principalmente quando questionada, o trabalho a partir de conceitos, teorias e autoras é uma estratégia importante para dar lugar às relações de gênero e sexualidade nos currículos. Estar dentro dos limites naturais desenhados para os currículos e andando por terrenos mais firmes, mesmo que esses novos passos possam vir a desestabilizá-los, dá mais tranquilidade e alento às docentes formadoras. E nesse sentido, ter uma disciplina específica se faz ainda mais legítimo nesse processo.

O professor Jacarandá escolheu por duas vezes ofertar uma disciplina optativa que envolve a área de conhecimento de sua licenciatura e sexualidade. Entre suas alunas muitas eram originárias de outros terrenos curriculares próximos, outros cursos universitários da instituição. O tema parece interessar bastante, o que inclusive gerou uma vontade de maior expansão, um evento de extensão que relacionava as pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação com o desenvolvimento da disciplina da graduação para oferecer mediações teórico-metodológicas no desenvolvimento “estudos de casos” acerca da temática, como podemos ler na descrição do projeto. Jacarandá avalia as disciplinas como muito proveitosas e apesar de esperar algum “*arroubo de paixões*”, isso não aconteceu, o que atribui em parte a “*um investimento que eu faço praticamente metodológico nas minhas disciplinas*”. Antes de abrir as fendas para o plantio ele estuda e prepara o terreno com seus instrumentos bem selecionados, “*construir mediações para chegar e construir o objeto que a gente está lidando*”, buscando das alunas uma “*postura metodológica*” necessária para que as emoções e afetos não possam “*influenciar de um jeito inadequado o teu discurso e tua abordagem*”.

Quem se atreve a questionar uma mediação baseada em preceitos teórico-metodológicos científicos? Mesmo assumindo em seu relato que o conhecimento é subjetivo, situado e construído culturalmente o professor Jacarandá enfatizou a necessidade de deixar de lado as emoções e paixões para abordar o objeto com o qual trabalha. Talvez para prevenir, como mesmo disse, uma briga ou um debate mais acalorado. Prevenção de que? Em sua disciplina o professor busca “*desfazer uma confusão*” entre as dimensões sexo, sexualidade e gênero, “*na medida em que a desconstrução das questões são feitas e a percepção do problema fica mais elaborada, aí a gente consegue então estabelecer melhor uma discussão*”, essa discussão

envolve a produção de normas a partir de certa moralidade. Seu medo, que não é isolado, é que o questionamento de aspectos morais e normativos possam despertar em suas alunas revolta, denúncia, ataques. Assim, se blinda de todos os escudos científicos possíveis e, por isso, menos questionáveis naquele ambiente.

Considerando que as massas de ar frias trouxeram a “ideologia de gênero” para soprar por aqui talvez seja ainda mais importante na visão docente realizar esses investimentos e enfatizar em suas aulas, “*olha quem está falando*”. Não sou eu que acho, não sou eu que quero, não fui eu que inventei. “*Eu fico bem tranquilo na maior parte do tempo para fazer isso, porque eu trabalho conceito, eu analiso o conceito. Se você não gostou do conceito que eu estou analisando aí é problema seu*” (ARAUCÁRIA). O seu problema é com o conceito, não comigo. “*Você vai dizer que eu não tenho direito de analisar isso na universidade?*” (ARAUCÁRIA). A universidade é o lugar de analisar conceito, como é possível? É preciso defender a ciência em seu lugar “natural”?

Discutimos e lembramos, a partir de Paraíso (2019), que tanto quanto os valores qualquer conhecimento expressa possibilidades, preferências e acidentalidades. Porém, nos últimos anos no Brasil, nos diz a autora, apesar das críticas à seleção e priorização dos currículos de “certos” conhecimentos como científicos, que menosprezam e/ou desqualificam outros saberes para gozar do seu prestígio, o conhecimento tem estado em foco de uma maneira tão perturbadora que compele pesquisadoras a reposicionarem suas discussões e defenderem a importância do conhecimento científico diante de grupos reacionários que tentam substituir o conhecimento científico por opiniões e pelo culto ao achismo, para evitar “o retorno da caça às bruxas, a volta ao primitivo, a queda ou a captura por demasiado desastrosa” (PARAÍSO, 2019, p. 1416).

Se para pesquisadoras críticas à ciência esse momento tem sido difícil e de reposicionamento, para as docentes universitárias susceptíveis a críticas de pares e alunas diariamente, quando ainda tentam romper com a sequência de conteúdos disciplinares obrigatórios de seus currículos, se apoiar em teóricas de maior respaldo é uma fuga possível. “*Mais recentemente a gente tem uma série de teóricas que distingue o sexo como aquilo como dado biológico e gênero como uma forma de se colocar, como uma série de expectativas sociais que estariam atreladas ao gênero*” (ARAUCÁRIA). O professor Araucária busca trabalhar com essa distinção a partir da teoria em alguns momentos de suas disciplinas, que não tem nada específico sobre estudos de gênero, mas que a partir de seu próprio interesse, de suas pesquisas e da percepção de necessidade, ele tenta introduzir junto às ideias de alguns autores com os quais trabalha, por exemplo. “*Geralmente eu trabalho com essa distinção. Mas dá muito*

trabalho dependendo de quem são os alunos, primeiro porque o perfil do aluno na universidade mudou, não é?”. Ele aponta que há cinco anos poderia falar de gênero nesses termos mais atrelado ao que “o feminismo da terceira onda vem fazendo, sem nenhum problema”. Mas percebe que não tem sido mais tão simples, “por quê? Bom você sabe o porquê. A gente tem esse monte de gente anti-ideologia de gênero que não sabe o que é ou se existe ideologia de gênero”.

A solução que parece viável dentro dos fundamentos curriculares é “*respaldar absolutamente tudo que eu falo em teorias, que se não estão estabelecidas pelo menos estão amplamente estudadas e fazem parte do debate*” (ARAUCÁRIA). É a ciência que diz, são as teóricas, não sou eu! Não sou eu? Gênero e sexualidade atravessam nossas existências, nossas práticas, nossas subjetividades, expor as fragilidades e inconstâncias dos nossos supostos eus e as incoerências de nossas práticas para o exame coletivo gera desconforto, não só para as discentes como para as docentes que ali propõem. Assim, se respaldar na ciência parece uma proteção, não só às possíveis reações que acusam de doutrinação ou imposição de pensamentos não-científicos falar dessas questões, quanto da exposição de si.

O professor Araucária, mesmo que na ementa de suas disciplinas não esteja expressamente descrito algo que remeta à gênero e sexualidade, faz algumas discussões, o que já aponta as outras possibilidades que vão se abrindo por fora do documento escrito. Podemos pensar ainda, o porquê de algumas docentes, mesmo diante de tantas possibilidades de represálias, continuam insistindo nessas discussões. O que as impele? Que marcas subjetivas carregam que direcionam suas lentes? Ao falar sobre isso, recorrentemente apontam as necessidades sociais, as notícias dos casos de violência, o enfrentamento ao machismo, a observação das desigualdades, o resultado de pesquisas, como problemas a serem solucionados e que exigem delas uma ação. São as docentes, atravessadas pela função de missionárias/militantes, em prol de uma transformação, de uma mudança na direção de um mundo que considerem mais justo e igualitário, sob o discurso das pedagogias emancipatórias. Guiadas por essa missão, entre outros atravessamentos, buscam lidar com as investidas das massas de ar frias sobre os currículos. Passeemos por outra cena:

Há alguns semestres a professora Ipê herdou um espaço curricular específico de um antigo cuidador que se mudou. Desde que chegou e olhou para a lista de tarefas prescritas no projeto de fundação, percebeu um item com o qual não estava tão familiarizada. Depois de algum tempo tratando “*assim de relance*” esse item, ela resolveu “*não dá para esperar vir um profissional especialista (...) eu sou a dona da minha disciplina (...) eu vou ter que entrar nesse negócio*”. Esse tal negócio eram os estudos de gênero, então ela abraçou esse desafio que

classificou com instigante, mas compensador, não sem dúvidas: *“Será que eu estou indo num caminho bacana ou o que mais eu preciso que está se discutindo?”*. O caminho trilhado por Ipê foi traçado a partir de muita pesquisa, de consultas a outros colegas, de materiais já produzidos por outros cuidadores mais experientes. Ela resolveu dedicar um tempo considerável e abrir uma tarefa, uma unidade sobre o conteúdo.

Um dos pontos que podemos destacar é que, assim como nestes tópicos desenhamos possibilidades que estão para além das ementas dos componentes curriculares, vimos que não há garantias, mesmo com a previsão de um conteúdo programático, para que a docente se sinta compelida a desenvolver a ementa do modo como acredita que deveria - *“você tem que acreditar que é importante, senão você passa pela ementa por cima ou porque está com receio de não dar conta, o que já me aconteceu, ou porque fala hum... não é minha praia, entende?”* (IPÊ). Esse receio foi mitigado com *muita pesquisa* e a construção de um planejamento, de seleção de artefatos que pudessem contribuir para o desenvolvimento das discussões.

O professor Jacarandá aponta que o corpo docente de seu curso é *“não só sensível, mas consciente da importância da temática de gênero”* e que em diferentes disciplinas trazem essa temática como transversal, lançando *“esse olhar”* que permite perceber *“uma história estritamente masculina e patriarcal”*. Mas ressalta *“uma coisa é você estar sensível, outra coisa é você construir mediações teórico-metodológicas sólidas”*, quando se pergunta *“quantos de nós professores tem mediações metodologicamente construídas, teórico-metodológicas?”* (JACARANDÁ).

Construir mediações, pesquisar, estar embasado em teorias, avaliar materiais, argumentar a partir de conceitos e autoras reconhecidas foram necessidades colocadas pelas docentes para legitimar a afirmação *“o currículo do curso aborda as relações de gênero e sexualidade”* em determinado lugar. Quando não estavam postas essas certezas e condições os apontamentos sobre relações de gênero e sexualidade ficaram por conta das práticas de convivência, discussões pontuais, enfrentamentos no cotidiano das aulas, citações esporádicas quando há um espaço, conflitos que podem ocorrer nos estágios e práticas de docência das estudantes, bom senso, entre outras ocorrências espaciais, mas sempre presentes.

Em currículos disciplinares, especialmente os acadêmicos da forma como são tradicionalmente estruturados, a organização se dá por princípios racionais, de tópicos de conhecimento, metodologias específicas para cada objetivo de aprendizagem, seleção de textos e de autoras, oficialmente referendadas por pares e fundamentadas em discursos científicos. São estruturas lógicas e analíticas a serem apreendidas e verificadas. Desse modo que se efetiva oficialmente a incorporação de certos conhecimentos no currículo de formação docente. Não

que saberes generificados e sexualizados não seja apendidos, ensinados e produzidos continuamente durante esse processo sem que precisem estar escritos explicitamente em algum documento.

Nos pontos em que os estudos de gênero ou a sexualidade aparecem como conteúdo específico das disciplinas, que são pouco numerosos como discutido na seção 5, percebemos nos relatos das docentes que especificamente trabalhavam com gênero e sexualidade em suas disciplinas conceitos que vão na direção do “*gênero como algo construído na sociedade através da cultura*” (IPÊ), “*uma estrutura de sociedade que estabelece padrões papéis formas aceitas, normatizadas de ser*” (ORQUÍDEA), “*elaboração e produção de subjetividades e a definição de papéis e de performances sociais envolvendo a questão de gênero*”, “*sexo em relação à formação da subjetividade que implica relativa sexualidade ao sujeito de desejo*” (JACARANDÁ) relacionando ao objeto de conhecimento de sua área específica. Foi bastante citada a distinção entre sexo, gênero e sexualidades a partir de autoras como Judith Butler, discussões sobre Teoria Queer, Stuart Hall para trabalhar com identidades e conceitos Foucaultianos como subjetividade.

Quando há a previsão, a intenção e a pesquisa para construir conhecimentos específicos dentro de componentes curriculares dedicados especialmente a esses saberes o conteúdo programático estava bastante alinhado às discussões que vem sendo feitas nas últimas décadas dentro do campo científico, a partir de perspectivas ditas pós, já que pesquisam e procuram o que há de mais recente e atual na área. Mesmo que nos relatos outros se misturem, se confundam e se atravessem.

7.1.4 – Usando meus artefatos/ferramentas

Discutimos anteriormente a importância das perspectivas teórico-metodológicas em ascensão para a abertura de espaço dentro dos currículos. Toda a problematização do conhecimento ocorreu quando o campo curricular trouxe para a sua discussão os aportes das mais diferentes abordagens e narrativas – tais como: a sociologia do currículo, o multiculturalismo, os estudos culturais, os estudos feministas e de gênero, a teoria queer, os estudos étnicos e raciais, os estudos pós-colonialistas e foucaultianos, a filosofia da diferença (PARAÍSO, 2019).

A partir de perspectivas mais críticas ou já mais descentradas, a influência dos Estudos Culturais foi bastante presente. Como dito por Silva (2000) com a potencialização dos Estudos Culturais nas últimas três décadas, as questões do multiculturalismo tornaram-se centrais na teoria educacional crítica e nas pedagogias oficiais, sendo reconhecidas como questões de

conhecimento, ainda que tratadas como temas transversais. Nos relatos docentes esses aspectos apareceram, não só conceitualmente, mas com exemplos do uso de artefatos culturais enquanto currículos que são inerentes à formação docente e que são atravessados por questões de gênero e sexualidade.

Obras literárias, quadrinhos, filmes, entrevistas, obras de arte, notícias, músicas, novelas, vídeos como artefatos culturais foram citados como possibilidades para debates que envolvessem as relações de gênero e sexualidade nas aulas tanto como temas transversais quanto para desenvolver e discutir conceitos próprios da área. Ao trabalhar gênero e sexualidades são utilizados artigos e textos de teóricas em conjunto com “*vídeos da Judith Butler no primeiro seminário Queer*”, “*entrevista com a Judith Butler em que ela falava daquele episódio triste que aconteceu no Brasil no aeroporto em São Paulo*”, “*um Ted Talk que falava sobre gênero*”, “*reproduzi com eles uma experiência de dois jovens cientistas que fizeram o seguinte exercício: que se buscasse no Google profissões e que se verificasse quantas estavam associadas a homens e quantas mulheres*” (IPÊ).

Mesmo que o tema da aula não fosse esse, ao discutir aspectos culturais “*essas temáticas de etnia, gênero e sexualidade começaram a aparecer muito. Principalmente vinculadas a essa cultura de massa estado-unidense, então é nesse momento que eu procuro problematizar*” (SAMAMBAIA), essa problematização foi feita com discentes em discussões a partir de “*vídeo do Donald Trump trazendo falando sobre mulheres*”, “*uma apresentação da Beyoncé (...) foi uma virada na carreira dela, ela começou a fazer mais militância nessas questões e daí também, assim já meio que tangencialmente, entra a questão da mulher*”.

Nos cursos de Letras, as obras literárias aparecem com bastante força como “*um lugar de construção de identidades muito poderoso, sociedades, modelos de sociedade são reforçados através da literatura construídos ou desconstruídos*” (IPÊ), não só com a indicação mais frequente de autoras mulheres e feministas, quanto pela discussão de aspectos de gênero em suas obras. A professora Ipê destaca Virgínia Woolf “*a gente trabalha fragmentos de Orlando, que é uma obra que é citada por várias pessoas que estudam a temática de gênero e a temática queer*”, a professora Orquídea cita a utilização da perspectiva de gênero para analisar o romance de Gioconda Belli, autora com a qual trabalha e que faz parte da bibliografia de sua disciplina a qual, segundo Orquídea “*democratiza bastante as ideias feministas*”.

O cinema também foi citado como artefato importante - “*como o cinema, os clássicos principalmente, retratavam o gay, o homoafetivo?*”. A partir da pergunta que já constava no material de aula, “*foi se entendendo que as artes o cinema a literatura ajudou a construir uma imagem estereotipada do gay, o que era autorizado ter no cinema sobre gays*” (IPÊ) e que

expandiu o debate motivado por exemplos trazidos pelas alunas que problematizaram “*como personagens de livros de filmes de novelas são, foram e ainda são retratadas*”. A professora Araçá, que não vê muitos espaços em suas aulas para debater questões que considera importantes, encontra no cinema e em como os seus temas de aula são tratados, representados ou elaborados pela linguagem cinematográfica, a permissão para tratar a questão de gênero, “*quando eu quero falar ali neoliberalismo, eu indico o filme que retrata a Margareth Thatcher: A dama de ferro. E aí ele suscita uma série de debates sobre gênero*”, outro momento que cita são as discussões sobre a masculinização das mulheres que ocupam cargos de poder no mundo dos negócios, percebendo “*uma série de símbolos que as aproxima do mundo masculino*” e rejeição de aspectos ditos femininos que possam transmitir fraqueza, por exemplo, “*isso acaba sendo representado em outros filmes que esquematizam a crise Americana de 2008*”. Então a gente sempre está “*discutindo isso muito mais pelo que essas temáticas suscitadas, atravessadas pelas questões econômicas contemporâneas*” (ARAÇÁ).

Essas discussões, segundo as docentes, têm mobilizado e interessando suas alunas, apesar dos temores de retaliação, essa foi uma recorrente declaração. Alguns movimentos percebidos nas aulas motivam docentes a continuarem investindo nos temas ou conteúdo: - “*eu nunca tinha pensado nisso!*” (IPÊ). O fato de algo falado na aula permitir que alguém pense qualquer coisa que não era possível até aquele momento fez com que ela se alegrasse, estava “*indo até que num caminho bacana*”. O currículo tem efeitos e pensar o impossível pode ser a maior das brechas que pode ser aberta. Pensamos, junto a Paraíso (2015), que ao conhecer o que nos alegra em um currículo podemos reforçar as alegrias e seguir a linha do aprender. Diante de um currículo-forma que promove atividades repetidas e indiferentes aos efeitos dos encontros, imaginar as inúmeras possibilidades que existem em um currículo e na vida, é abrir-se para as possibilidades de uma vida e das experiências com “um outro”, com “outros”. Deixar os corpos permanentemente abertos e conectáveis pode levá-los a uma diferença (PARAÍSO, 2015).

Abrem-se as possibilidades de participarem compartilhando dicas de livros, de filmes, de novelas, de séries que possam suscitar mais reflexões e discussões. Escolherem entre os temas colocados como opção para seminários, trabalhos, artigos, trabalhar com gênero e sexualidade gerando inclusive monografias e publicações. Mas também de alunas gays, lésbicas, trans ou que tem alguém na família que assim se reconhece se colocarem como tal durante as aulas, contar histórias e refletir sobre si mesmas e como são representadas pelos artefatos, assim como mulheres que reveem a sua própria existência diante de uma obra. Butler (2015) discute como há uma norma que condiciona o que será e o que não será um relato

reconhecido, não é possível fazer um relato de si que não se conforme ao humanamente reconhecido ou negocie esses termos. A história do eu se dá em uma relação com um conjunto de normas que são anteriores a nós mesmos, por isso perpassada por uma despossessão intensificada na relação que estabelecemos com o interlocutor, agindo sobre ele. A autora alerta sobre os perigos de naturalizar uma verdade sobre nós, negando a historicidade dos nossos próprios eus. Assim, é preciso uma criação de si que exponha seus limites e os códigos de conduta que normalizam as formas que os sujeitos podem assumir, arriscando-se a cruzar as fronteiras dos esquemas de inteligibilidade e permitindo sermos desfeitos pelo outro, abandonando o eu autossuficiente e individual. No caso desse currículo, pensamos nas capturas possíveis do reconhecer-se de certa “identidade de gênero e sexual” e relatar a si dentro dos limites colocados para cada uma, reforçando as similaridades que compõem também a diversidade.

Não apenas obras consagradas e artefatos difundidos amplamente vivem no currículo. Um acontecimento importante da cena política da cidade também ganhou destaque e foi tema de aula: a vitória da primeira vereadora trans na capital do estado. Vereadora essa, ex-aluna de um curso de Letras da UFS, “*um dos raros casos de sucesso que conseguiu entrar na universidade*” (IPÊ). A raridade expõe a necessidade, a vitória de Linda Brasil, um acontecimento curricular *muito feliz*. “*Não eram só os alunos gays que achavam importante os outros se manifestavam sobre isso*” (IPÊ), isso deveria ser mais importante para alunos gays? “*Teve grupo que escolheu a temática para falar sobre os estudos Queer e em um dos grupos não tinha nenhum gay*” (IPÊ). Apesar da importância do reconhecimento da presença de mulheres nos estudos de gênero ou de indivíduos que não vivem a heteronormatividade para o avolumamento de estudos de sexualidade, da epistemologia trans entre outros campos, falar sobre gênero e sexualidade nos currículos não se dirige apenas a incluir as consideradas diferentes.

Assim como falamos sobre a inclusão, a representatividade também é um discurso que produz efeitos sobre as políticas, os currículos e sujeitos. Ter as chamadas identidades de gênero e sexuais fora do padrão cisheteronormativo citadas e discutidas em alguns momentos curriculares parece atestar a inclusão, a diversidade, o respeito e a participação. Gallo (2017) discute como no contexto da produção biopolítica da governamentalidade democrática brasileira durante as últimas décadas, somos constrangidas a agir social e politicamente segundo os princípios de uma participação representacional. O que nos parece uma representação um tanto tranquilizadora, que nos conforta ao ponto de não incitar possíveis resistências. Diz-nos o autor que se o primeiro passo para a construção de uma luta de

resistência contra os processos de assujeitamento é o reconhecimento de como somos produzidos sujeitos, podemos questionar a governamentalidade democrática que nos subjetiva como cidadãos de direitos. A representação, recentemente mais questionada, parece ter se tornado mais um desses direitos.

Os currículos parecem ser inclusivos e suficientes se forem representativos, mas podem se dirigir à diferença? Ao falar sobre o Outro expõe-se a si mesmo, ao falar dos limites desse currículo se desnuda os centros. E se o currículo for gay? E se ele for trans? E se for mulher? Se for travesti? E se ele for Linda Brasil? Quem seria se não fosse o que se tornou? Quem pode escolher mesmo não sendo? Alguém tem que escolher já que é? O que fizeram de mim, dele e de minhas/suas escolhas? Quais são as raridades, as pontualidades? Quem é todo o resto? São muitas perguntas feitas, muitas formas de transitar por esse currículo e se estamos falando disso, “*é porque interessou, não é?*” Que esse trânsito possa nos levar a caminhos mais abertos, mais quentes e menos planos.

7.1.5 - O corpo-docente-currículo

Com nossos guias-curriculares-espécies-vegetais percorremos caminhos diversos, longos, retos, tortuosos, ensolarados e nublados até sermos convidadas a uma escalada. Guiadas pela voz da frondosa árvore, escalávamos cada metro enquanto ela nos contava das suas experiências.

O umbuzeiro se enraizou por aqui, onde certos cultivos são muito “polêmicos”, mas nem esteve nessas proximidades. Já habitou ambientes longínquos onde cultivos estranhos tinham mais espaços e menos limites, “*a questão de gênero lá é totalmente diferente daqui. Aqui as pessoas subdividem o gênero (...) fazem compartimentos*”. Quando voltou e tentou contagiar os demais com suas aventuras não encontrou interesse, mas estranheza “*quando eu falei que era uma tese sobre gênero, a maioria perguntou: o que é gênero?*”. Diante das dificuldades, percebeu um solo não tão propício e os componentes daquele ambiente não tão receptivos, “*na própria universidade existe muita gente preconceituosa, mas não é pouca gente não, é muita, muita gente que não faz jus ao lugar que ocupa*”.

Nos limites designados não encontrou brechas, assim foi procurá-las por fora de suas atribuições obrigatórias. Montou um espaço para si e convidou interessadas. O primeiro momento foi de grande repercussão, muitas vieram conhecer as novidades que ali estavam e as aventuras que ele podia contar e mostrar também por sua casca que destoava. Em sua casca habitavam seres diferentes, tubérculos, outras flores que recolheu e agregou ao seu próprio corpo. O umbuzeiro, assim como outras espécies podia se transformar, se mimetizar, a depender

do clima, não parecia o mesmo, não estava. Mas sentia que faltava um contágio para além daqueles momentos, uma expansão de raízes que não conseguia tão profundamente quanto gostaria, *“fazer os eventos foi bom, mas não foi aquela coisa assim que abriu um debate mais forte entendeu? E o segundo foi só apresentação mesmo, não teve nem debate”*. Se ele não encontra multiplicação, ele mesmo se multiplica, quando consegue apoio, ele se expande, a expansão gera calor e reação, *“tem gente que quando sabe que vai ter nu artístico feminino, gente da própria universidade que fala: vai ter mulher nua hoje? Isso é professor doutor viu? Que eu estou falando. Vai ter mulher nua hoje? Eu digo: não! Vai ter uma performance artística com o nu feminino, sabe o que é um nu feminino?”*. Mas diretamente ao seu corpo não sente agressão direta, se sofresse, aposta que reagiria, *“para fazer valer o tamanho do diploma que eu tenho ali”*. O umbuzeiro resiste por baixo de suas peles, de suas cascas, mais duras e dormentes, mas vivas e visíveis.

O professor Umbuzeiro não pode dizer que não é um especialista como os demais, sua especialidade não marca apenas seu diploma do qual tem muito orgulho, mas seu corpo também. Em suas pesquisas trabalhou com performances, teoria Queer, *“porque ela destrói tudo isso, essas rotulações todas”*, uma imersão em várias formas de existir para montar uma só que era múltipla. Mas se viu rodeado de limite e mesmidade. Acabou por lecionar disciplinas técnicas, nas quais não tem espaço para desenvolver seus interesses e talvez nem queira naquele limitado e temeroso espaço, dentro da liberdade de criação que lhes dá. Caso apareça uma aluna que *“tem vontade de fazer alguma coisa voltado para gênero, (...) eu olho e não digo muita coisa não, porque se eu falar muita coisa... olhe dentro de uma sala de aula hoje em dia tem de todo tipo de gente. (...) Antigamente ficava oculto”*.

Por fora de suas aulas, em eventos, no grupo de pesquisa que criou (tendo como referências autores como Michel Foucault, Judith Butler, Freud, Jaques Lacan entre outros), em performances artísticas que englobam desde o religioso a shows de transformismo ele segue resistindo. Mas é difícil, avalia Umbuzeiro, desde o interesse do alunado à falta de aderência das colegas. Se dentro da universidade o preconceito e as reações moralistas já são uma constante repressora, imaginamos como se dá nas escolas, onde o diploma do professor/pesquisador não tem tanto respaldo.

Não podemos ignorar esses corpos curriculares, assim como falamos de corpos discentes como ventos ou fogueirinhas, que movimentam os currículos, temos o corpo-docente, os corpos-nus, os corpos-travestis que ele traz para habitar o espaço acadêmico, o corpo-não oculto, político, o corpo-homem-múltiplasmulheres e universitário na formação docente. Extasiadas com a bela coincidência encontrada no texto de Monzeli (2016) reiteramos a

percepção do autor de que em um contexto marcado por diversos fascismos e fundamentalismos, a exuberância da vida se encontra em processos contínuos de poda. “Podam-se os pelos, os cabelos, os seios, os sonhos e seus desejos. Podam-se as flores, a vivacidade das cores, seus afetos e seus amores” (p.15). Os corpos que não se formatam a essas podas, diz o autor, faz com que os campos de flores sejam transformados em campos de guerra, “zona propícia para a denúncia das espoliações diárias que intentam e criam corpos e subjetividades normatizados” (MONZELI, 2016, p.15).

Umbuzeiro diz que não está tendo *“mais espaço para fazer uma performance como fazia”*, as peles que incorpora em seu corpo estão adormecidas como ele, fisicamente adoentado. Mas umbuzeiros sempre foram símbolos de resistência à seca, perde todas as folhas no período de estiagem, mas volta a florescer depois da chuva. E produz frutos, muitos frutos porvir.

São das possibilidades de frutos mais polpáveis e palpáveis que falaremos no próximo subtópico, percorrendo os mapas curriculares definidos ou em definição nos projetos pedagógicos dos cursos para delinear os espaços, conquistados ou não durante todo esse processo o qual tentamos nos aventurar até aqui, para a germinação de sementes que frutificarão discussões sobre as relações de gênero e sexualidade.

7.2 AS SEMENTES CATALOGADAS

Estima-se que são conhecidas e registradas menos de quinze por cento das espécies que vivem no planeta¹⁹. O que quer dizer que a maioria dos seres que habitam mares e terras são desconhecidos e levarão milhares de anos para serem catalogados, caso não sejam extintos até lá sem nem mesmo terem um registro de sua presença. Isso não quer dizer que não façam parte das relações ecológicas e não sejam impactantes para a formação do mundo como conhecemos. Nos terrenos curriculares que buscamos contemplar, muitas são as existências que não pudemos observar, nem tínhamos a pretensão de conseguir apreender. Algumas delas tomaram vida a partir das lentes docentes e dos documentos, tantas outras continuam a formar e forçar os currículos sem que habitem esta tese de forma direta. Contudo, é nos projetos pedagógicos aprovados, como documentos que projetam as diretrizes de cada curso e listam para discentes, docentes, avaliadores e comunidade em geral o que foi selecionado e o que foi excluído para

¹⁹ Notícia publicada pela BBC “Pesquisa calcula em 8,7 milhões número de espécies existentes” que traz os dados de um estudo, publicado na revista científica PLoS Biology. Escrita por Richard Black em 24 agosto 2011. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/08/110824_especies_numero_pesquisa_rw

fazer parte dos conhecimentos necessários à formação docente, que buscaremos seus registros oficiais.

Os projetos pedagógicos de curso expõem as sementes escolhidas cuidadosamente para o que querem produzir e fazer germinar. Eles passam por aferição dos órgãos de controle internos e externos para verificação dos itens essenciais ditados para a formação profissional em cada área e as características próprios daquele curso em específico. Enquanto documento, é resultado das forças que incidiram em sua produção, produzindo também saberes sobre qual sujeito quer formar. Neste tópico, buscaremos catalogar nos projetos pedagógicos dos cursos, recentemente aprovados e em reformulação, os registros permitidos das relações de gênero e sexualidade enquanto conhecimento inerente à formação docente diante das lutas por legitimidade nas políticas públicas em educação, no campo científico e na sociedade como um todo.

Em um primeiro momento, faremos um rápido passeio pelos aspectos gerais dos cursos, seus objetivos, perfil, competências e habilidades descritas para perceber as mudanças, quando existiram. Essa observação panorâmica nos permitirá associar aos objetivos expressos e ao perfil declarado a seleção de conhecimentos presentes nos componentes curriculares dos cursos. Em um segundo subtópico, traremos os componentes curriculares que constam nos projetos pedagógicos selecionados enquanto lugares colocados como próprios para a discussão das relações de gênero e sexualidade nos currículos, de que maneira estão dispostos e a partir de qual perspectiva.

Mais uma vez ressaltamos, que apenas dois dos dez cursos aqui analisados concluíram suas reformulações curriculares até o final de 2021, momento em que se encerra a produção de dados dessa pesquisa. Mais recentemente, em meados deste ano, o CECH devolveu os processos, que lá se encontravam para parecer, aos departamentos para que pudessem dar continuidade às suas reformulações. Esse processo foi travancado pela necessidade de implantação do ensino remoto durante a pandemia ocasionada pela COVID-19, de modo que os Colegiados e Departamentos não se focaram na conclusão da implantação dos novos currículos. Assim, as características dos projetos em reformulação que aqui forem dispostas se limitam à proposta mais recente, porém não a final a ser aprovada e publicada posteriormente devendo sofrer mudanças tanto por demanda dos cursos quanto por sugestões e exigências do DEAPE, como por exemplo, para os que declararam atender as DCN de 2015, a previsão de componentes curriculares em que estejam expressas “diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional” (BRASIL, 2015a p.12).

7.2.1 – Um mapeamento panorâmico das alterações curriculares

Um campo ensolarado, pacificado e de bases sólidas. Para que mudá-lo? Reconhecemos uns aos outros e a si mesmos, formamo-nos e produzimos por aqui. Não parece suficiente, mas parece natural. Na quinta seção, especialmente no tópico “Desejos de produção do sujeito-docente-técnico-especialista” discorremos sobre perfis, competências e habilidades dispostas nos PPCs dos cursos que delineiam os desejos de subjetivação para discentes como especialistas em sua área de formação que possuam técnicas adequadas ao desenvolvimento de sua atividade profissional baseadas na racionalidade científica e em princípios de cidadania. Nos projetos pedagógicos em reformulação dos cursos de Artes Visuais, Geografia, Música e Filosofia, no estágio em que se encontram, esses itens não foram alterados e apenas reorganizados e reordenados no PPC de História.

Para o curso de Artes Visuais foram retiradas disciplinas de laboratórios de ensino e criadas outras específicas de cada expressão artística (pintura, escultura, estética, desenho artístico e modelagem), também foram reduzidas as disciplinas de história das artes visuais. Ou seja, as alterações foram no núcleo de conteúdos básicos. Assim, também se deu em Música, em que as alterações se deram no núcleo específico de instrumentação. Em Filosofia a alteração foi principalmente a atualização de ementas e criação de quatro disciplinas de seminário. E para Geografia foram acrescentadas atividades de extensão optativas para atender a uma Resolução Nacional, também foram revistas ementas e criada uma disciplina obrigatória e componentes optativos.

No curso de História, foram diversificados os núcleos de conhecimento nos quais se divide o curso que antes eram básicos, da educação básica, estágios e complementar e passaram a ser: do campo educacional; do campo historiográfico; das áreas interdisciplinares; de direitos humanos e diversidade; metodologia e prática de pesquisa; prática no magistério, e; flexível de atividades formativas. A criação do núcleo de direitos humanos e diversidade parece ser um importante locus para discussões sobre as quais nos interessamos nesta tese. Como o próprio PPC menciona esse seria um espaço de discussão e debates sobre temas ligados a direitos humanos e diversidades comportamentais. Porém, é o único dos núcleos de conhecimento em que todas as disciplinas são optativas para o curso, não garantindo a oferta ou a matrícula, apesar de ter ampliado a carga horária de optativas necessárias.

A reformulação nesses cursos se dirigiu a adaptar a estrutura curricular alterando tópicos de conteúdo, ementas de componentes curriculares, excluindo e incluindo disciplinas, dispondo o aumento de carga horária exigido pelas DCN principalmente na quantidade de horas em componentes optativos que os alunos devem integralizar. A principal motivação parece ter sido

atualizar bibliografias e necessidades de conhecimentos especializados criando, reorganizando ou adaptando componentes curriculares já existentes. Mexe dali, arranca de lá, troca umas plantas que já estão morrendo para colocar umas mais jovens e verdejantes e continuamos firmes! *Mudou para não mudar nada*. As motivações não abriram muitos espaços nos currículos para o debate das relações de gênero e sexualidade para além de pequenas fendas em ementas e referências bibliográficas, das quais falaremos logo mais à frente, ou em disciplinas optativas, que pareceu um lugar mais adequado às discussões. Lembramos que esses PPCs ainda não foram aprovados, para isso algumas exigências serão solicitadas, o que certamente alterará a distribuição de conhecimentos e carga horária.

O projeto pensado para Ciências da Religião foi alterado na ênfase dada à docência e aos papéis e significados que as religiões exercem na dinâmica sociocultural. Aponta uma visão de Religião como uma totalidade composta de instâncias, entre elas, a ética e a política da religião que determina visões de mundo e comportamentos como concepções de família, sexualidade, gênero, reprodução e educação. Os objetivos específicos foram alterados, além da apropriação de informações específicas, procedimentos de pesquisa, metodologias de ação para o trabalho docente, desenvolvimento da cidadania e diminuição das intolerâncias sobre o tema da religião, foram acrescentados objetivos para a qualificação docente em teorias pedagógicas e recursos didáticos, autonomia crítica sem juízo valorativo a respeito do fenômeno religioso, domínio de conceitos teóricos, análise dos discursos religiosos, contextualização e entendimento dos papéis e significados que as religiões exercem e das múltiplas formas como o fenômeno religioso interfere na dinâmica política e sociocultural. O aumento de carga horária se deu com a criação de disciplinas do núcleo básico, estágio e inclusão da disciplina Fundamentos da educação inclusiva no núcleo de Conteúdos de Educação. As ementas das disciplinas já existentes foram atualizadas e reorganizadas.

O PPC do curso de Teatro foi amplamente reformulado, *“cada palavrinha dessa foi pensada e discutida”* (JABUTICABEIRA). A intenção, de acordo com o projeto, é que a reformulação possa acompanhar as exigências da atualidade sociocultural, tendo como princípio a sua contextualização, o permanente aperfeiçoamento, a interdisciplinaridade e a revisão crítica. O objetivo geral apontado na resolução é “formar professores(as) para atuar na sociedade de forma ativa, construtiva e respeitosa, a partir da construção e produção do conhecimento em Teatro numa perspectiva dialógica entre as disciplinas”, tendo domínio das teorias e das práticas pedagógicas e cênicas, metodologias criativas e de ensino, da perspectiva analítica e crítica dos fatos e ficções e das possibilidades múltiplas de construção do conhecimento na área (CONEPE, 2020, p.3 - PPC TEATRO). O perfil desenha um(a)

profissional comprometida socialmente que ressignifique conhecimentos seja no campo educacional ou teatral e atue “de forma estética, ética, reflexiva, crítica e propositiva, o ensino do Teatro em face de diversidade transversalizada em suas múltiplas fronteiras de saberes e fazeres” (p.4).

O curso de Teatro já era, entre os que analisamos, o que mais possuía carga horária em disciplinas pedagógicas, o que foi ampliado nesse novo projeto, que reorganizou os eixos/ áreas de formação em: Comum em Educação e Humanidades; Escritas Teatrais; Práticas Cênicas, e; Pedagogias do Teatro, no qual foram criadas três disciplinas de Ensino de Teatro. O sujeito desejado por esse currículo se alinha com as perspectivas críticas na direção do diálogo, reflexão, atuação, compromisso social, postura propositiva e autônoma de construção do próprio conhecimento, ativando também o governo de si para obtenção desses objetivos de produção. O respeito e a ressignificação de conhecimentos também são princípios norteadores desse currículo.

Assim como Teatro, Letras LIBRAS também reorganizou seus núcleos formativos e aumentou sua carga horária para conhecimentos pedagógicos. Importante ressaltar que essa é uma exigência também das DCN de formação docente, às quais os cursos deverão se submeter e que esses dois especificamente, já com seus projetos aprovados pelo Conselho e com parecer favorável do DEAPE, atendem minimamente. O perfil do egresso em Letras LIBRAS, além do domínio de conhecimentos de linguagem que já preconizava, se ampliou para mirar em alguém que seja capaz de selecionar e elaborar materiais de ensino e aprendizagem de LIBRAS; ter conhecimento sobre as metodologias de ensino e aprendizagem; ter consciência de sua inserção na sociedade e das relações com o outro, e; ter postura ética, autonomia intelectual, responsabilidade social, espírito crítico e consciência do seu papel de formador (CONEPE, 2020 – PPC LIBRAS). Nas competências acrescentou: refletir analítica e criticamente sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico, e ter domínio dos aspectos culturais próprios da comunidade surda.

As docentes responsáveis pelo PPC de Letras Inglês parecem compartilhar da perspectiva teórica do letramento crítico, o que direcionou as alterações no currículo do curso. *“A crítica como uma questão de você identificar o seu local de fala, de onde você fala, porque você fala desse jeito, porque você entende as coisas desse jeito, então você vai ajudando o aluno a buscar a origem dos sentidos que ele constrói”* (GOIABEIRA). Na justificativa de alterações do PPC estão pesquisas mais recentes sobre a formação de professores de inglês e o ensino de inglês na Educação Básica, além da BNCC e das Orientações para o Ensino Médio. Afirmando que seus componentes curriculares devem estar abertos à pluralidade e diversidade,

incluindo discussões sobre as diferenças de gênero, de classe social, de etnia, de faixa etária e de pessoas com necessidades especiais.

Tagata (2017) discute o letramento crítico apontando como a educação tende a reproduzir as relações assimétricas entre povos dominantes e marginalizados, não incentivando uma postura de responsabilidade social e diversidade cultural. A criticidade permitiria então reconhecer nosso papel na construção dos saberes e dos sentidos atribuídos aos textos, sentidos esses não naturais, mas necessariamente fabricados, e relativos a um contexto específico. O ensino de inglês nessa perspectiva deve, para o autor, prezar pela ética nas relações humanas e promover uma reflexão sobre a defasagem entre as culturas, ampliando nosso repertório de saberes e experiências sociais no mundo.

Nesse sentido, colocam como objetivo geral do curso preparar professores que entendam o uso da(s) língua(gens) nos diferentes contextos e nas diferentes formas em uma perspectiva crítica reconhecendo as diversidades, os processos de transculturalidade presentes nas sociedades de modo a reconhecer que seu papel, enquanto professor da Educação Básica, é preparar seus futuros alunos para agirem e se relacionarem com o outro de maneira ética, sem tentativas de exclusão e de silenciamento das minorias. Na perspectiva de inclusão e transculturalidade, afirmou entre as competências algumas das aptidões apontadas pelas DCN de formação docente de 2015 como a identificação de questões e problemas socioculturais e educacionais para “contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras” (BRASIL, 2015a, p. 08) e a “consciência da diversidade, respeitando as diferenças” como as de gêneros, de diversidade sexual, entre outras.

A reformulação do currículo de Letras Inglês se deu com a reorganização das disciplinas de língua, linguística e literaturas, sendo que as duas primeiras têm unidades temáticas semestrais que devem permear transversalmente os conteúdos. “*A gente foi buscando ao invés de (...) o padrão, o tradicional, que entende o aprendizado como uma hierarquia, a gente tentou pensar em temas exatamente para não hierarquizar os aspectos linguísticos*” (GOIABEIRA), dentro desses temas é que as discussões que fomentam os objetivos do curso são trabalhadas “*esses temas a gente entende que a gente possa trabalhar com todas essas questões da diversidade*”. A ampliação de horas exigida pelas DCN se deu em carga horária optativa.

Também em uma perspectiva mais crítica, o PPC de Letras Espanhol afirma-se dentro de uma abordagem que chamam de complexista por integrar diferentes visões e perspectivas da linguagem e da educação, como a pragmático-discursiva e a construtivista, a intercultural e decolonial e as perspectivas dos estudos e pedagogia do(s) letramento(s) e multiletramentos.

Resume o/a profissional (escrito no PPC com as duas opções de gênero) a ser formado como crítico-reflexivo com base nas DCN de 2015. As motivações para a reformulação estão em alterar o foco dos conteúdos da Literatura para sua relevância social e percepção dos sentidos como construções socio-históricas, preparar estudantes para o exercício da cidadania, colocar à disposição dos professores e das professoras os recursos disponíveis para o exercício da palavra e domínio da língua para ampliar sua capacidade de entender e intervir na busca por melhorar o mundo. O objetivo geral ficou semelhante ao atual, qual seja, a formação de profissionais interculturalmente competentes enfatizando a inserção social e as relações com o outro. O aumento de carga horária se deu em componentes optativos, estágios e na reorganização nos núcleos, principalmente nas disciplinas de Línguas espanholas. Os conhecimentos estão divididos em núcleo de estudos de formação geral, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores.

O PPC de Letras Espanhol prevê a integração de perspectivas da linguagem e educação como a intercultural e decolonial, “*a gente já está caminhando do Intercultural para o decolonial*” (PITANGUEIRA), considerando o contexto sócio-histórico, as necessidades e a heterogeneidade do alunado. Oliveira e Lucini (2021), a partir de autores que introduziram conceitos importantes para o entendimento da decolonialidade, apontam que o entendimento da decolonialidade se coloca para além de meio de denúncia e lutas, mas como teoria, conceitos e categorias no desenvolvimento da experiência histórica nos fins do século XX, na necessidade de se ter conceituações e categorias próprias para o estudo do colonialismo na América Latina e no Caribe. As formas de controle que estruturam o sistema-mundo moderno que se formou e se consolidou com o sistema colonial, a colonialidade do poder, possui níveis que se entrelaçam e completam a sua estruturação exercidos pela colonialidade do saber, do ser, da natureza e dos recursos naturais (OLIVEIRA e LUCINI, 2021). Compreendendo, a partir das autoras, que a colonialidade do saber, como controle da subjetividade e do conhecimento, é o condicionamento do ser na perspectiva de que não há outras epistemes, além do modo universal, assume também o controle da sexualidade e dos papéis de gênero a partir do padrão que foi imposto. Assim, discutir a partir dessa perspectiva abre questionamentos e possibilidades para outras formas de ver e viver gênero e sexualidades nos currículos.

Discutimos anteriormente como a abertura para perspectivas críticas abrem espaço para incorporação e inclusão de diversidades, questionamento do conhecimento como não natural, mas socialmente construído. Nesses PPCs em que uma reelaboração mais abrangente foi realizada, essas bases apareceram mais fortemente associadas a outras mais tradicionais e alguns questionamentos que poderíamos considerar pós-críticos. Não coincidentemente, o

sujeito crítico, transformador, autônomo, reflexivo e socialmente responsável é amplamente acionado. A docência crítica, privilegia as práticas de si e as práticas exemplares, introduzindo aprendizes do trabalho pedagógico “nas artes da ‘boa’ consciência e da autodeterminação, de modo a produzi-los enquanto sujeitos de princípios e engajados” (GARCIA, 2002, p.55). São intérpretes e tradutores das necessidades da população, não só indicando os problemas, mas oferecendo as soluções para que estudantes se encontrem com sua “destinação social”. Continua Garcia (2002) apontando que a personalidade moral da docente crítica mantém atributos do humanismo liberal como a defesa de uma humanidade essencial que precisa ser despertada e do desenvolvimento da pessoa e de valores universalizados como a verdade, a justiça, a igualdade, a liberdade, a autonomia.

Na função pastoral das consciências críticas e engajadas rumo a uma existência racional e superior, a docência crítica cria modelos de virtude, de moralidade e bom comportamento. Nesse sentido, as pessoas ou grupos “oprimidos” são constituídos como necessitando de algo, como carentes de saber, de iniciativa e de consciência política (GARCIA, 2002). Esse desejo de transformação se integra à cidadania exercida em iniciativas de inclusão e tentativa de não silenciamento e apagamento (das minorias “oprimidas”) direcionada a uma convivência mais igualitária e justa, ainda que não enfatize as forças de produção das desigualdades e diferenças. As perspectivas adotadas, os desejos e pressupostos do currículo preparam o terreno para as sementes que iremos catalogar a partir daqui.

7.2.2 - Semeaduras

Contrariando as amenidades, um clima tenso se instaura, uma necessidade de mudança ocorre, as massas frias e quentes disputam espaços, se chocam, se repelem, se confundem, produzem chuvas, exigem adaptações e posicionamentos, regam desejos, trovejam revolta, agenciam forças, abrem fendas, movimentam conformações. O terreno foi preparado para que as sementes fossem plantadas e pudessem dar origem aos frutos esperados pela formação docente. Discutimos alguns processos de seleção de sementes e das possibilidades de espaços para seu plantio diante das relações de saber-poder envolvidas nas produções curriculares. Buscamos a partir daqui catalogar e, como fazemos na Botânica, separar por familiaridades as sementes plantadas nos componentes curriculares inseridos nos cursos (Apêndice E), como ementas e referências bibliográficas que se referem a gênero e sexualidades previstas para esses espaços.

Uma das perspectivas para se referir a gênero e sexualidades que identificamos é a inclusão de bibliografias ou tópicos de ensino sobre mulheres ou homossexualidade,

especialmente no curso de História. A professora Araçá havia indicado isso em seu relato de que a bibliografia está no viés ainda da *história das mulheres*, mas via a possibilidade de *discussão mais profunda de gênero* no novo currículo. O professor Oiteiro alertou que durante a reformulação curricular houve a tentativa de *deixar o currículo mais flexível*, mas a ideia não *foi bem-sucedida quando entrou no conselho* que pareceu bastante reticente em mudanças mais substanciais. Deixando as “novidades” para o currículo complementar, sob a forma de disciplinas e atividades optativas aos discentes e à oferta do departamento.

Entre as disciplinas obrigatórias do curso de História houve apenas uma pequena ampliação. Manteve-se na ementa da disciplina “História do Brasil Colônia”, que foi renomeada como História da América Portuguesa, a indicação de estudo do patriarcado, das mulheres e da família na sociedade açucareira e escravocrata brasileira. Foi mantida na bibliografia básica da disciplina obrigatória de História Antiga I a indicação de uma obra sobre a homossexualidade na Grécia Antiga e na disciplina de História da Cultura Afro-Brasileira conteúdos sobre Escravidão e sexo no Brasil. Apesar de não ter gerado alterações na ementa, a disciplina História Medieval I indicou na bibliografia básica do novo projeto duas obras sobre história das mulheres e a mulher, luxúria e igreja nesse período histórico. Ao observarmos os projetos de pesquisa vinculados ao departamento percebemos que há dois projetos que articulam os Estudos de gênero e a história medieval e um projeto de extensão que aborda guerra e o sexo na Idade Média. Nos projetos de pesquisa citados e realizados com a interseção entre esses conhecimentos, há consideração de gênero como ferramenta analítica dos aspectos históricos, porém isso não se estende oficialmente para a disciplina, podendo, no entanto, ser trabalhada pelo professor responsável.

Indicamos em outro momento sobre a recorrência dos currículos em associar os estudos de gênero a categoria de mulheres. Meyer (2004) aponta como os movimentos desencadeados com a segunda onda feminista, remeteram à necessidade de investir na produção de conhecimento e no desenvolvimento de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres foram historicamente submetidas. Esses estudos adotam perspectivas teóricas plurais, aliando-se com diferentes campos de estudo como a teorização marxista ou produzindo teorias feministas como a teoria do patriarcado. Como apontado pela autora, nessa abordagem a ênfase na construção social e cultural do masculino e do feminino não tensiona o pressuposto da existência de uma natureza biológica universalizável do corpo e do sexo, operando com o pressuposto de que o social e a cultura agem sobre uma biologia humana universal que os antecede.

Nessa perspectiva, alguns tópicos sobre gênero e sexualidade são incorporados às narrativas hegemônicas das disciplinas tradicionais ou com a criação de optativas. Mesmo sem o projeto novo ter sido aprovado, em outubro de 2021, o curso criou algumas disciplinas optativas que subsidiassem a aquisição de uma nova docente ao departamento, de acordo com um edital de remoção²⁰ publicado. Entre elas está “Tópicos Especiais em História, Relações de Gênero e Ensino de História”, cuja ementa disponível no SIGAA objetiva a reflexão histórica acerca das relações de gênero no Brasil e sua interface com a formação do professor e com o ensino de História. A ementa assume ainda que pretende o enfrentando dos estigmas, discursos e estereótipos presentes em narrativas históricas misóginas e intolerantes.

Em muitos dos novos projetos pedagógicos propostos, gênero e sexualidade aparecem nos componentes curriculares principalmente a partir das diversidades sexuais e de gênero e da defesa dos direitos humanos. Para um currículo que se pretende tolerante é preciso prezar pelos direitos das pessoas de ser e existir da forma como são, ou seja, de suas identidades. E a partir daí estabelecer boas relações com uma atitude ética e cidadã, além de atuar socialmente e nas políticas públicas para esses grupos identitários combatendo a discriminação e violência nas escolas e na sociedade. O sujeito-tolerante também reconhece os direitos do Outro.

Discutimos a diversidade nas políticas públicas e seu potencial produtivo, especialmente a partir dos desejos de subjetivação das DCN-2015 para um sujeito-docente-diversidade. A diversidade atravessada pela tolerância pode significar manter as hierarquias do que é considerado hegemônico como forma de governo para apaziguamento das desigualdades e de esvaziamento do campo da diferença. Também apontamos com Cardoso et. al. (2019), como o movimento das políticas educacionais pautado em minimizar as desigualdades a partir de marcadores culturais empreendeu esforços em promover positivamente a existência de mulheres, negros e indígenas em materiais pedagógicos, currículos, conteúdos e práticas escolares com pouca problematização das matrizes discursivas de produção das desigualdades culturais entre grupos, sejam de classe, gênero, sexo ou etnia, abrindo espaço para as massas de ar frias questionarem a cientificidade e legitimidade dessas políticas e estudos.

No curso de Letras LIBRAS, seguindo a perspectiva do respeito e tolerância que basearam as políticas públicas a partir de 2003 no país, foram criadas as disciplinas obrigatórias “Educação e diversidade” e “Temas contemporâneos e a formação do professor de LIBRAS”

²⁰ Edital de remoção intercampi de docentes nº 06, de 05 de novembro de 2021 Disponível em: https://drs.ufs.br/uploads/content_attach/path/32335/Edital_de_Remocao_Docente_n__06_2021_-_Portaria_1250_UFS_-_FINAL_assinado.pdf

que inicialmente teriam sessenta e quarenta e cinco horas semestrais, respectivamente, e na proposta final foram aprovadas com quarenta e cinco e trinta horas. A ementa da disciplina “Educação e diversidade” prevê a discussão de perspectivas histórico-culturais e psicossociais da diversidade e das diferenças do ser humano. Pela proposição da bibliografia, as perspectivas sobre diversidade cultural a serem discutidas parecem ser nas perspectivas da democracia cultural, do multiculturalismo e da interculturalidade. A ementa também propõe a discussão sobre as políticas públicas nas relações de gênero, diversidade sexual, relações étnico-raciais, indígena, religiosa, de necessidades especiais, de faixa geracional e sociocultural. Na bibliografia, estão textos sobre corpo e cultura, preconceito e práticas educativas e educação de surdos. As discussões da disciplina parecem se voltar mais aos conceitos e as implicações nas políticas públicas, especialmente nas educacionais. Sendo um curso que tem como objeto a primeira língua dos surdos, ela também aborda a educação desses sujeitos.

Já a disciplina “Temas contemporâneos e a formação do professor de LIBRAS”, tem ementa mais abrangente. Pretende debater questões atuais sobre a relação indivíduo e sociedade – tais como direitos humanos, liberdade religiosa, diversidade étnica-racial e de gênero em contexto de ensino de línguas. *“Tentei deixar uma ementa mais aberta para tentar trazer questões mais atuais que estão acontecendo em nosso redor. (...) então trazer esses temas para a formação do professor. Se ele encontrar esse assunto na sala de aula, ele vai ignorar?”* (BEGÔNIA). A bibliografia traz textos sobre violência, gênero e mídia, diferenças culturais e práticas pedagógicas, diversidade sexual e homofobia, entre outros. As discussões devem dar subsídios para a atuação dos egressos nas escolas, *“se ele for tratar desse assunto como ele vai tratar dentro da faixa etária que ele está trabalhando isso tem que ser aprendido, tem que ser discutido, a gente não sai sabendo disso”* (BEGÔNIA). Seguindo o perfil previsto para o curso que em seu PPC enfatizou a atuação, compromisso e ética docente, as diversidades e direitos humanos foram incorporados aos componentes curriculares direcionados à docência, diferente dos demais.

No curso de Teatro foi incorporada à nova disciplina obrigatória “Estética e Ética em Processos Artísticos” a discussão de ética e estética no campo da diversidade cultural tratando questões étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional. Na bibliografia, indicações sobre ética e cultura e um texto complementar sobre gênero e sexualidade, identidade, diferença e classe. A professora Jabuticabeira afirma que pensar nos processos criativos voltados para questões como gênero e sexualidade *“vai implicar também numa ética”*. Além de uma ética profissional a proposta é *“experienciar ou analisar ou refletir sobre processos criativos de teatro que abordam essas temáticas e como essas obras elas impactam,*

como elas são feitas, qual é a forma dessa obra, não é? Como é a estética dela” (JABUTICABEIRA). Nesse sentido, ainda que na perspectiva da diversidade cultural, gênero e sexualidade podem ser categorias de análise e reflexão de performances e produções teatrais *“é uma coisa específica do teatro, do debate contemporâneo do teatro”* que inclusive segundo a docente, *“têm influenciado a própria concepção do teatro de forma geral”*, a partir dos questionamentos trazidos pelo teatro negro e feminista, *mas não só assim em caixinhas* e deve incidir na produção do professor-artista de teatro como cita o PPC.

O PPC de História, como dissemos, previu um núcleo de direitos humanos e diversidades em que todas as disciplinas são optativas para o próprio curso de História. Segundo o professor Oiteiro, essas disciplinas são voltadas para fazer a cada semestre uma discussão com os alunos ingressantes *“para uma docência sensível”*, segundo o docente, necessária para a atuação na comunidade escolar e na comunidade de um modo geral. Esse profissional *“tem que ser alguém promotor de boas práticas no sentido da igualdade, do respeito, da autonomia dentro desse campo”* (OITEIRO). A justificativa para que as disciplinas do núcleo ficassem como optativas, apesar de outras propostas terem sido abortadas nas discussões, é que acreditam que *“as disciplinas e os demais componentes curriculares, eles já abordam isso”, “por causa da natureza epistemológica de como a História é produzida nas últimas décadas* (OITEIRO).

As disciplinas do Núcleo são: História das Minorias no Brasil; Seminário de Direitos Humanos; História e Religiosidades; História, Multiculturalismos e Identidades (já existente no PPC atual), e; Educação e Direitos Humanos. As mulheres e a população LGBTQIA+ são foco na disciplina *“História das Minorias no Brasil”* que traz na ementa a proposta de um painel sobre as minorias de gênero, étnicas *“raciais”* e culturais atuantes historicamente no Brasil. Toda bibliografia básica traz referências à História das mulheres, homossexualidade, homoerotismo e lesbianismo no Brasil em diferentes períodos históricos e a representação no cinema. Em *“História e Religiosidades”* a moral e sexualidade são articuladas às religiosidades, tema da disciplina, em um dos textos indicados na bibliografia.

O componente *“Seminário de Direitos Humanos, Diversidade e Educação”* de sessenta horas seria o indicado a ser ofertado como opção aos demais cursos de licenciatura pelo departamento de História. Em sua ementa estão elencados conhecimentos sobre o conceito, a evolução e as características dos Direitos Humanos, o sujeito de direito, *“novos atores”*, *“novos temas”* e a relação entre educação e direitos humanos na consolidação do estado democrático e da cidadania. Segundo a proposta, o objetivo é proporcionar elementos para uma discussão crítica e multicultural sobre os conceitos e problemáticas que envolvem a prática dos direitos humanos no Brasil. A bibliografia além de textos que discutem direitos humanos e cidadania

no geral, há três indicações de obras que tratam especificamente dos direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBTQI, igualdade de gênero e enfrentamento do sexismo e homofobia. Talvez sejam esses os chamados novos temas e novos atores. A disciplina optativa “Educação e Direitos Humanos” se dirige a discutir direitos humanos, educação, diversidade e cidadania, citando textos sobre educação em direitos humanos e direitos da mulher.

No curso de Filosofia foram propostas três novas disciplinas optativas, ainda sem ementa no processo, “Filosofia e Relações de Gênero”, “Filosofia e Direitos Humanos” e “Filosofia e Identidade, Etnia e Raça”. Essas disciplinas parecem buscar contemplar uma das necessidades apontadas pelo curso na justificativa de sua reforma curricular, qual seja, incorporar e aprofundar com densidade filosófica, não somente problemáticas em si, mas exigências ao pensamento e à ação com foco no que chamam de problemas contemporâneos e na urgência de enfrentamento. São eles: direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa. Há uma tentativa, segundo o professor Jatobá, de incluir algumas dessas disciplinas como obrigatórias, já que são uma *“pauta que está emergindo nos cursos”*.

Os direitos humanos, especialmente dirigidos à “novos atores” parecem um “novo tema” a ser incluído nos cursos, um debate que apontam como legítimo e necessário, articulado às diversidades culturais e consideradas identitárias, o que se coloca na exigência da legislação, já que há DCN específicas que obrigam a Educação em Direitos Humanos em todos os cursos de graduação e que o conteúdo estava expresso em algumas das DCN específicas dos cursos, embora ainda não estivesse colocado nos PPCs até o momento.

Esse sujeito de direitos nem sempre foi o mesmo, de acordo com Tedeschi e Colling (2014), documentos anteriores à Declaração dos Direitos Humanos de 1948 utilizam a expressão “direitos do homem”, como a Declaração dos Direitos da Virginia (EUA) de 1776 e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, efeito da Revolução Francesa. A universalidade e igualdade expressa na declaração da Organização das Nações Unidas declara que: “todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (ONU, 1948, p. 4). As ementas e bibliografias que propõem discutir Direitos Humanos nos cursos destacam a população LGBTQIA+ e principalmente mulheres como seres de direitos que devem ser garantidos, o que reflete que essa universalidade é relacional, já que alguns grupos aparecem como específicos. Esses são minorias para as quais os direitos não são naturais na prática, e isso se dá na relação com quem é naturalizado como universal, o homem cisheteronormativo. As diversidades de gênero e sexuais se colocam a partir da inclusão de

minorias, de novos atores, de pautas emergentes ainda para os cursos, em negociação com a universalidade dos conhecimentos e dos sujeitos hegemônicos.

No momento de produção das noções de Direitos Humanos, não estavam dadas as condições de pensar em gênero para além dos referenciais biológicos fixados na divisão binária do mundo social. Nesse contexto, as mulheres ainda estavam lutando para serem reconhecidas como seres humanos dotados de capacidade para tomar decisões (SCOTT, 1995). A abertura dos direitos acompanha as transformações culturais, os estudos feministas e a participação feminina na política e demais esferas sociais, com a criação de comitês e emissão de recomendações específicas sobre direitos das mulheres, que discutem violência, discriminação e desigualdade de gênero (SCOTT, 1995). Segundo Cardoso et. al. (2019) esses processos foram basilares para composição de novas políticas educacionais que trouxeram gênero dentro da discussão da cidadania e dos Direitos Humanos por supor que seria intrínseco ao termo. Na maioria dos documentos oficiais das políticas públicas, assim como nos projetos pedagógicos dos cursos que citamos, gênero se relaciona à mulher ou às dimensões da sexualidade reprodutiva, mas não como uma categoria que desestabiliza normas, que aponta as construções hegemônicas e que extrapola os destinos biológico e cultural.

No curso de Geografia, além das menções a mulheres como parte da análise demográfica populacional, não encontramos discussões de gênero e sexualidade expostas no PPC. Propõem uma alteração na disciplina “Geografia da África e das Relações Étnico-Raciais” que indica a discussão de identidade, diversidade, diferença a partir de etnia e raça e uma disciplina optativa nomeada como “Educação, Direitos Humanos e Cidadania” que traz na ementa temas como educação, direitos humanos e formação para a cidadania, história dos direitos humanos e suas implicações no campo educacional, preconceito e discriminação no campo educacional. Na bibliografia textos que abordam esses temas aplicados na educação e direcionados à infância. Focada nos conceitos de cidadania, ética, direitos e educação não trata de gênero e sexualidade especificamente, mas pode ser um espaço para isso.

Esse espaço da diversidade, embora pareça legítimo nas falas das docentes e conste em vários dos projetos pedagógicos, por vezes ainda se coloca como excentricidade celebrada dentro do que falamos sobre uma representatividade tranquilizadora e produtiva que por assumir a existência do Outro e citá-lo o contemplaria satisfatoriamente. Assim, são alocados em disciplinas optativas em grande parte das propostas, especialmente as que ainda estão em processo inicial de discussão e não passaram por nenhuma instância reguladora dentro da instituição. Para o curso de Música, a relatoria do CECH solicitou a incorporação de conteúdo sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e das diversidades exigidas pelas DCN de 2015.

O acréscimo se deu na disciplina optativa de Etnomusicologia e foi colocada pelas docentes entrevistadas como um componente no qual se discute gênero no curso. Anteriormente, tinha na ementa questões que envolviam a contextualização de músicas de grupos étnicos de diversas partes do mundo e incorporou questões étnico-raciais incluindo as diversas culturas do Brasil e do mundo, bem como tópicos relacionados às diversidades de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional. Ainda assim, se continuar se baseando nas DCN de 2015, deve tornar a disciplina obrigatória ou incorporar os temas à outra disciplina que não seja optativa.

Com base nas resoluções: CNE/CP nº 02, 15 de junho de 2012, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental; CNE/CP nº 01, 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para educação em Direitos Humanos, e; CNE/CP nº 01, 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a PROGRAD instituiu uma Comissão, composta por docentes da instituição e publicada pela portaria número 53 de 01 de setembro de 2021²¹, para subsidiar os processos formativos e de reformulações curriculares dos cursos de graduação, em parceria com o DEAPE. O objetivo é que essas docentes façam sugestões e deem pareceres sobre os PPCs, auxiliando os cursos a desenvolver em seus currículos e a apontar na reformulação os intitulados temas transversais, já que muitos declaram dificuldade em atender a essas legislações. No caso das licenciaturas, essas proposições podem subsidiar também as discussões de gênero e sexualidades.

Ancorados nas DCN de 2015 e na transculturalidade, apontamos antes como PPC de Letras Inglês reforçou a preparação de suas alunas para a relação com o outro de maneira ética, inclusiva e considerando as minorias, organizando seu currículo em unidades temáticas semestrais para algumas áreas e componentes. Dessa forma, temos para língua inglesa temas como linguagem e sociedade que traz na ementa da disciplina obrigatória o estudo, construção e sistematização de repertórios linguísticos em língua inglesa relacionados à linguagem e as relações sociais, considerando também as relações de gênero, e suas relações com o ensino de língua inglesa. Para a disciplina de Linguística aplicada, com o mesmo tema (linguagem e sociedade) foi indicada como referência básica um texto sobre identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos. Assim também na disciplina de língua inglesa cujo tema transversal do semestre é linguagem e mídias, há uma referência bibliográfica sobre identidade e aprendizagem de línguas interseccionando gênero e etnia.

²¹ Portaria 53 de 01 de setembro de 2021 publicada pela Pró-reitoria de Graduação da UFS. Disponível em: https://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/12978/Portaria_53.2021-PROGRAD-Comiss_oTemasTransversais.pdf

A disciplina obrigatória da qual tratamos antes, “Literatura de Língua Inglesa IV”, passa a se chamar, nesse sentido das temáticas propostas, “Literaturas em Inglês: Literatura e Cultura” e deve continuar trabalhando literatura e cultura articulada aos estudos de gênero e outras tendências contemporâneas. A disciplina integra à crítica literária, conceitos sobre gênero, teoria queer e a análise de obras de escritoras do ponto de vista também da análise de gênero. De acordo com Lima (2013), a partir dos anos 1960 os Estudos Culturais se institucionalizam e, junto com a emergência do pensamento desconstrucionista e pós-estruturalista, ajudaram a introduzir, no começo na academia estadunidense e mais tarde no Brasil, certa crítica feminista. Essa crítica esteve preocupada inicialmente em recuperar escritoras “esquecidas” passando de questões relacionadas a mulheres para estudos com viés étnico e sexual, principalmente a partir da contribuição da área de pesquisa, profícua nos Estados Unidos: os Estudos Gays e Lésbicos e os Estudos Pós-Coloniais. Ainda segundo o autor, o crítico cultural busca problematizar a leitura estética da literatura, explorando outros aspectos dos textos, questionando sua constituição, o momento de produção e as relações de poder baseadas, entre outros fatores, na raça/etnia, no gênero e na sexualidade, para a qual a teoria queer traz relevante contribuição. Nas últimas ofertas dessa disciplina e no material produzido para os cursos à distância, aparecem discussões sobre a teoria queer e performatividade de gênero.

No PPC de Letras Espanhol a literatura tem destaque para sua produção de sentidos como construções socio-históricas na formação de docentes que possam significar e transformar o mundo. Foram criadas na proposta do novo projeto duas disciplinas obrigatórias de Literatura: “Literaturas femininas hispânicas” e “Literaturas Africanas e Indígenas de Língua Espanhola”. A primeira delas prevê o estudo do papel das mulheres como sujeito literário, o imaginário das relações de gênero em obras escritas por mulheres, a crítica literária feminista considerando a segunda onda feminista, os feminismos decoloniais e negros entre outros, apontando uma vasta bibliografia que engloba autoras de várias fases e perspectivas dos estudos de gênero como Judith Butler, Joan Scott, Bell Hooks, Chimamanda Adichie entre outras teóricas incluindo latino-americanas e africanas. Em “Literaturas Africanas e Indígenas de Língua Espanhola” há a proposta de articular essas literaturas à negritude, indigenismo e interseccionalidades de raça, classe e gênero a partir de autoras como Lelia Gonzalez, Oyèrónké Oyéwùmí e Djamila Ribeiro.

As disciplinas propostas para Letras Espanhol acompanham as discussões já realizadas pelas professoras do departamento em projetos de extensão e pesquisa e às mais fundamentadas discussões do ponto de vista teórico dentro da literatura, na interseção com os estudos culturais, de gênero, feministas e decoloniais. Essa atualização se estendeu para a disciplina “Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira III” que passará a ser chamada de

“Linguística Aplicada III”, também obrigatória, que discutirá os estudos culturais e identitários, colonialidade, decolonialidade e interculturalidade, relações étnico-raciais, de gêneros/sexualidades, de classe e suas interseccionalidades na educação linguística em espanhol. A identidade na disciplina parece um conceito muito caro e central.

Tratar as relações de gênero e sexuais enquanto identidades, que se colocam para outras em uma relação de diversidade é o principal modo como se consolidam nos PPCs. O que é mais forte nos PPCs que inserem mulheres como sinônimo de gênero e nos que prezam pelas diversidades e inclusão, mas está presente ainda nos que apresentam perspectivas e conceitos, discutem teorias, propõem análises e utilizam gênero como categoria. Parece-nos que a presunção de identidade é central nos currículos, o que também aparece nos projetos de extensão e pesquisa. A suposição da existência de identidades baseia discursos dos que defendem a diversidade de formas de ser, buscando incluir outras expressões de identidade além das que são consideradas padrão em espaços socialmente valorizados e imprimindo nos currículos, o respeito ao outro. Já afirmamos, partindo de Paraíso (2010), que o campo do currículo ainda é predominantemente visto como espaço de produção identitária, mesmo que as contribuições dos Estudos Culturais, Feministas e Pós-coloniais, tenham dado à identidade qualidades multifacetadas, fragmentadas, diversificadas, híbridas e pós-modernas.

Na observação de César, Duarte e Sierra (2013), os projetos educacionais vêm se estabelecendo desde as últimas décadas a partir do princípio dos direitos dos múltiplos sujeitos abarcados por categorias identitárias que continuam a excluir o desconhecido. No modelo identitário, indivíduos e experiências de corpo e de gênero considerados inclassificáveis continuam excluídos ou são incluídos sob o preço de sua normalização. Isso porque a escola moderna não suporta o desconhecido. Para ser incluído em seu currículo, é preciso que os saberes e os sujeitos sejam inteligíveis. Assim, os padrões normalizadores e identitários formatam o indivíduo contemporâneo, o aprisionando em rígidas identidades previamente definidas. A inclusão tem se tornado um dispositivo biopolítico de controle da multiplicidade que afirma a diversidade. Para que todos fossem incluídos, sem que fossem produzidas como consequências abjeções, anomalias e anormalidades teríamos que nos desfazer das normalizações que definem o sujeito de direitos e suas identidades (CÉSAR, 2014).

Retomando os componentes curriculares dos cursos, apontamos anteriormente no curso de Ciências da religião a disciplina optativa Religião e sexualidade que na proposta nova passa a incorporar gênero ao título. De acordo com o professor Jacarandá, “*essa disciplina tinha uma ementa inadequada e um dos argumentos meus foi esse: não dá para falar de religião e sexualidade fazendo de conta que a categoria de gênero não está presente*”. Não articular

religião e sexualidade com os estudos de gênero seria para ele “*um desserviço ao debate*” e poderia dar espaço “*para uma redução moral religiosa da questão sem problematizar a coisa e no âmbito da ciência se a gente não problematiza a gente está deixando de fazer um passo decisivo metodologicamente*”.

Senger e Paiva (2018), analisando o currículo do curso Licenciatura em Ciências da Religião da UFS quanto às temáticas de religião, sexualidade e saúde sexual, colocam que apesar de necessárias ao atendimento das competências para a disciplina de Ensino Religioso na Educação Básica, essa lacuna na disciplina optativa ofertada pelo curso limita a realização de estudos sobre religião, sexualidade e saúde sexual por não levar em conta questões de gênero, já que a religião também é perpassada por relações de gênero e de poder, sendo base de formação de subjetividades, moldando comportamentos e intervindo na vida das pessoas.

Nesse sentido, a ementa passou a contemplar a análise de expressões simbólicas do sagrado a partir da teoria de gênero, papéis de gênero na organização da religião e das religiosidades e as expressões da sexualidade e suas relações com os sistemas religiosos. Mesmo assumindo a importância da disciplina e sua recorrente oferta, ela continuou como optativa por uma questão de seleção de conteúdos que deveriam ser incluídos e por entender que essas questões estão presentes em outros componentes curriculares. O professor Cedro relatou os debates que consolidaram a escolha: “*na ocasião da elaboração do novo PPC tínhamos que decidir entre ‘Religião, ética e política’ e ‘Religião, Gênero e Sexualidade’ como obrigatórias*”. Diante do impasse, optaram “*pela primeira em virtude de toda força política que os discursos das instituições religiosas têm hoje nas diversas sociedades, não apenas na brasileira*”. Mas acredita que diante de ementas que considera abertas “*o/a discente responsável possa abordar questões de gênero e sexualidade nos tópicos da ementa*”.

A catalogação de componentes curriculares propostos para os cursos não limita nem finaliza as possibilidades de debates que envolvam as relações de gênero e sexualidade nos currículos, como a primeira parte dessa seção indicou, elas sempre estão ocorrendo. O PPC se mostra como um efeito das relações envolvidas na suposição da necessidade dessas discussões nos cursos, a partir de que pressupostos e discursos como os da tolerância, inclusão e cidadania. Também revela em que espaços se tornam válidas as discussões na consideração de que o currículo da formação docente é disciplinar e, portanto, os conhecimentos se materializam legitimamente como essenciais quando são dispostos nos componentes curriculares oficiais.

Nesse sentido, as ementas e bibliografias apontaram três frentes principais e não exclusivas: o esforço pela inclusão de mulheres e homossexuais como agentes da história e da ciência ou como autoras de referência; a consideração pelas diversidades de gênero e sexual, a

partir dos direitos humanos, da cidadania, da promoção do respeito e da igualdade nas escolas e nas demais relações sociais, e; gênero enquanto categoria de análise das relações sociais, dos artefatos culturais, das práticas e da produção dos sujeitos com a incorporação dos estudos de gênero, enquanto conhecimento. Entre essas se destaca o respeito, a igualdade e a tolerância pelas identidades e diversidades existentes na tentativa da produção do sujeito-docente-diversidade proposto nas DCN de 2015, mesmo que as diretrizes não sejam referidas ou utilizadas como documento orientador, mas que veicula e produz discursos assumidos como verdadeiros nesse contexto em que foi produzida.

Em geral, associados a esses desejos, os currículos não rumam à diferença, mas ela se coloca em suas paisagens por forças ainda não possíveis de recepção nos currículos oficiais. Principalmente por estarem ancorados em políticas identitárias que nomeiam, uniformizam e categorizam. De acordo com Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) o silenciamento das diferenças no campo da educação tem significado a construção da heteronormatividade como norma e normalidade e a estética branca como modelo do belo. A intenção não é excluir os diferentes, mas recapturá-los por uma rede denominada diversidade e incluí-los de modo que “a diferença que anunciam não faça nenhuma diferença” (p. 93). A diversidade tem se caracterizado como uma política universalista de maneira a contemplar todas as formas culturais como se pudessem ser dialogadas e trocadas, é, portanto, o campo esvaziado da diferença (ABRAMOWICZ, RODRIGUES e CRUZ, 2011).

Iniciamos esta seção nos perguntando o que está na natureza desses currículos e como as relações de gênero e sexualidade os constituem para que possamos percebê-las por fora dessa naturalidade. Compreendemos que as relações que produzem e são produzidas pelos currículos são vistas quando tensionadas, o que sempre ocorre, esteja ou não planejado e programado. Mesmo quando “o tema” da aula envolve a discussão e teorização das próprias relações de gênero, imprevisibilidades acontecem de modo a expor o que é previsível, o que seria natural, de tão normalizado e normativo.

As paisagens curriculares mostram que os terrenos são caracterizados pelas lentes que o olham, e partir desse olhar há as tentativas de intervenção: para manter o clima ameno, corrigindo o que destoa individualmente; incluir outras espécies para embelezar, para dar lugar e conformá-las ou para iniciar novas possibilidades de plantio; revolver o solo para expor sua constituição; se colocar enquanto espécie que merece um lugar ainda não legítimo; e tantas outras que dependem das ferramentas e da favorabilidade do clima que se mostra instável e propício tanto para as lutas e resistências quanto para o medo e o conformismo. Nesses movimentos, os PPCs trazem em suas propostas algumas possibilidades, em geral associadas

ao que parece mais legítimo no campo científico. Mesmo assim precisam passar pelo crivo dos que não aceitam perder nenhum espaço, manter o padrão a ser seguido e natural como intocado, conseguem vitórias nas disputas de inserção a partir da legitimação da necessidade de tolerância e o respeito ao Outro, o ainda excêntrico Outro, para talvez garantir o retorno da harmonia e da amenidade que parece tão desejada, mas que nesse momento de turbulência se mostra menos possível e constante.

8 CONSIDERAÇÕES

*“Lá vem a lua saindo, redonda como uma vara,
eu queria estar na praia comendo pão com
manteiga”.*

Começo a finalização desta tese com um versinho que não é meu, mas do meu pai (*in memoriam*), então me fica como legado. Não sei se ele criou ou adaptou, mas se apropriou deles e muitas vezes o vi se preparar formalmente, encher o peito, anunciar que recitaria uma poesia e começar assim, com esses versos e depois tantos outros do mesmo tipo. Todos riam, inclusive eu. Mas reclamava com ele, “pai, isso não rima, nem faz sentido”. Assim deveriam ser as poesias, pensava eu, com rimas, versos preferencialmente métricos e um sentido, uma lógica. Como me convenci que teria que ser assim? Apesar da praticidade que aprendi com minha mãe que sempre busca respostas e soluções rápidas, qualquer uma que sirva no momento, não tenho essas respostas agora. Meu pai e minha mãe parecem opostos, mas só parecem, como poesia e realidade, literatura e ciência, como esta tese e eu em mim mesma.

É um processo longo, reiterativo e doloroso tornar-se alguém ou alguma coisa, produzir uma lógica que seja aceita, pareça óbvia e natural. Desfazer-se do ser, do existir e das regras como essências não poderia ser fácil. Nesta tese não foi e chego até aqui sem conseguir me convencer de que fiz, que disse, que senti e que vivi tudo que criei como expectativa inicial. Mas ela se tornou um espelho dos processos pelos quais passei até estar neste momento. Tentando acostumar-me a perguntas sem respostas, vacilando entre as obrigações científicas das quais fui convencida existir, e as tentativas de subversão, esforçando-me para me livrar do julgamento, da descrição e da criticidade, muitas vezes sem sucesso, buscando explicações e fugindo delas, mostrando-me e escondendo-me. Chego eu como nós, plural, múltipla e não métrica. Talvez não tenhamos seguido nem um caminho, nem outro, mas criamos algo, que pode ser que esteja entre, que não se finda em si, nem agora e sempre insuficiente.

Por esse caminho miramos como as relações de gênero e sexualidade se apresentam no processo de reformulação dos projetos pedagógicos das licenciaturas da área de Ciências Humanas da UFS, percebendo as múltiplas formações discursivas que entram em disputa para autorização e legitimação de saberes em espaços e perspectivas específicas, nesse momento aclimatado por choques de massas de ar conflitantes que colocam em foco essas relações.

Os currículos que analisamos, tanto das diretrizes oficiais quanto os que se colocam enquanto matriz que rege as práticas educativas nos cursos de licenciatura da UFS, se produzem e são produzidos ocupando um lugar de legitimidade, a partir de sujeitos que ocupam posições de especialistas, dentro de uma rede discursiva que se insere dentro dos campos científico,

acadêmico, da educação, do currículo, de um saber que se coloca enquanto especializado, profissional, técnico e verdadeiro, inserido em um determinado contexto. E que assim, faz sentido, seduz e produz. Produz também saberes sobre gênero e sexualidades.

Os projetos pedagógicos ainda em vigor para maioria dos cursos e antigos para dois deles foram produzidos em um momento de maior calma diante das pressões mais recentes. Ancorados nas DCN específicas para cada curso e na de formação docente de 2002, esses PPCs estiveram principalmente atravessados por discursos da ciência e educação modernas, na racionalidade, universalidade e em generalizações totalizantes que permitiram poucos espaços para que as relações de gênero e sexualidade fossem questionadas nos currículos ou tivessem possibilidade de constar enquanto conhecimento pertinente para a formação docente. A profissional a ser produzida por esses currículos esteve associada a um *sujeito-técnico-especialista* que detém conhecimentos, aplica-os em sua prática e assim exerce sua cidadania na transmissão e perpetuação de saberes especializados.

Nas últimas duas décadas, várias foram as políticas públicas em educação aprovadas que veiculam os rumos e desejos para a educação no país. No contexto de produção de diretrizes curriculares, gênero e sexualidade estiveram no cerne das discussões que definiram inclusões, exclusões, capturas e choques de interesses. No momento da produção das DCN de 2015 para a formação docente, as massas de ar quentes resultantes das condensações das mudanças de fase dos movimentos sociais, dos estudos culturais, estudos de gênero, do feminismo, das teorias pós e críticas, que iniciaram um movimento de questionamento, estavam mais presentes permitindo um documento que considera a diversidade como aspecto importante da constituição dos sujeitos e conhecimento necessário à formação para a docência.

Essas diretrizes visam um sujeito-docente-diversidade, adicionando identidades outras, sem expor as relações que produziram o existente e impuseram o diferente. Mesmo que a formação docente não tenha sido o principal problema selecionado pelas docentes nas reformulações curriculares, alguns dos princípios assumidos como verdade pelas diretrizes entraram em negociação com as bases já fundamentadas dos currículos acadêmicos, científicos e disciplinares marcando a tolerância, o respeito e a inclusão como balizas importantes do sujeito-docente a ser produzido.

O fortalecimento das massas de ar quentes gerou, desde os primeiros ventos, reações das massas frias conservadoras, reacionárias, excludentes e normalizadoras que buscam manter as bases que consideram necessárias ao sujeito padrão, base da família natural. Nas mais recentes diretrizes para a formação docente, a BNC de 2019, estão presentes as marcas dessas

reações, já que gênero e sexualidade não aparecem no documento e a diversidade é naturalizada como expressão do humano, utilizada como recurso de aprendizagem a ser explorado pelo *sujeito-docente-efetivo*, que possui as técnicas e as coloca em prática da melhor forma possível para produzir sujeitos autogovernáveis e efetivos.

Nas produções curriculares buscamos compreender como os agentes movimentadores da reformulação se integraram às massas de ar quente ou fria marcados por interesses conservadores, de tolerância e de (des)normalizações de gênero e sexualidade, permitindo forças de inclusão e questionamento, mas que principalmente prezaram por manter as espécies endêmicas e as formas tradicionais que constituem os conhecimentos acadêmicos e especializados que caracterizam os cursos universitários, entre os quais os saberes da formação docente ocupam um lugar não-prioritário. Considerando a hegemonia de certos conhecimentos especializados como científicos e legítimos, as forças que vem da pesquisa acadêmica e dos estudos de gênero articulados com cada área do conhecimento se colocaram como importantes possibilidades para abrir espaço nos documentos curriculares oficiais para questionamentos sobre as relações de gênero e sexualidade nos currículos das licenciaturas.

Nesse sentido, nos currículos propostos ou recentemente colocados em vigor algumas ementas e bibliografias que identificamos indicaram três possibilidades principais e não excludentes de inserção: mulheres e homossexuais como partícipes da história e da ciência ou a indicação de autoras entre suas referências bibliográficas; a consideração pelas diversidades de gênero e sexual, com base nos direitos humanos, na cidadania, na promoção do respeito e da igualdade, e; a incorporação dos estudos de gênero, enquanto conhecimento ou base para a análise das relações sociais, dos artefatos culturais, das práticas e da produção dos sujeitos.

Entre essas, o respeito e a consideração pela diversidade prezando pela igualdade de direitos e pelo diálogo entre culturas e grupos sociais na tentativa da produção do *sujeito-docente-diversidade* proposto nas DCN de 2015 se destaca. Como política predominantemente identitária, mesmo afirmando a diferença mesclada com a diversidade, que a esvazia, os currículos capturam as subjetividades não normalizadas a participar, a se incluir, a consumir, a se categorizar dentro de prévias identidades. Incluindo, buscam produzir os sujeitos tolerantes, respeitosos e cidadãos garantidores dos direitos do outro, constituído como o tolerável, o diferente a ser respeitado e compreendido, o desigual para o qual os direitos devem ser garantidos. Nesse outro cabem as dissidências de gênero e sexuais que não cabem no padrão cisheteronormativo.

Em meio a essas disputas discursivas curriculares convivem o medo, o silenciamento, a conformidade, a naturalização e as resistências, os questionamentos, os enfrentamentos, os ventos e as fogueirinhas que tensionam a todo momento os currículos da formação docente produzindo saberes sobre gênero e sexualidade. O currículo se dá para além de categorias, do esperado, do previsto, do documentado, ele é vida, pura diferença. Porém, enquanto conhecimentos para a formação docente as relações de gênero e sexualidade ocupam um lugar de excentricidade e pontualidade nos currículos, na busca por associar a diversidade cultural e humana ao padrão já estabelecido e cultivado durante todo o percurso curricular. Se apresentam em disciplinas específicas, a maioria optativa, como tópicos de conhecimento ou discussão de componentes curriculares mais abrangentes, como dimensão das relações pedagógicas escolares, em referências bibliográficas pontuais que discutem os temas ou são incorporadas por serem de autoras femininas, nas iniciativas de projetos de extensão e pesquisa, em temas de monográficas e projetos para a docência.

Em geral associados a esses desejos, os currículos não rumam à diferença, nem a admitem, pois ela poderia questionar a própria necessidade de um currículo da forma disciplinar como ele é constituído. Mas ela se coloca em suas paisagens, ela se impõe em seu fazer cotidiano por forças ainda não possíveis de recepção nos documentos oficiais, a diferença é incapturável. No terreno curricular estão os que não se encaixam, os anormais, os que não convém, os corpos não classificáveis, os desejos não compreensíveis e que expõem as bases do classificável, do conveniente, da normalidade, do pensável, até agora. Como afirmado por Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, a partir da tolerância neoliberal em voga, mas intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las. Recusando a homogeneização a qual incorremos nos dispositivos que montamos quando subordinamos estudantes a um modelo único ou a uma dimensão predominante. Sonhamos com paisagens onde possamos vislumbrar a pedagogia do intolerável, a afirmação absoluta da vida, resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida, aquilo que se impõe aos choques de massas de ar, que se coloca entre, pura força, *uma lua redonda como uma vara*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.

ALVARO, Daniela de Camargo. **Educação sexual: perspectivas de estudantes de graduação de psicologia e pedagogia**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2018.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: PARAISO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012 (p.173-194).

ATAÍDE, Patrícia Costa; NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016

BAMPI, Lisete. Currículo como tecnologia de governo de cidadãos e cidadãs. **Anais 23ª Reunião da ANPEd**, GT-Currículo, 2000.

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(1): 288, janeiro-abril/2008

BERTOLDO, Tássia Alexandre Teixeira; GUARANY, Ann Letícia Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNCC, Currículo de Sergipe e Diversidade: um lugar ainda destinado à Biologia? In: Souza, Elaine de Jesus; SANTOS, Claudiene; SILVA, Elenita Pinheiro (Orgs.). **Interculturalidade e Transdisciplinaridade: “o que a Biologia tem a ver com isso?”** Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEP Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1 p. 13, 25 de junho de 2015 (b).

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 492 de 03 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1e, p. 50, de 09 de julho de 2001 (b).

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº776, de 03 de dezembro de 1997**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília-DF, 03 de dezembro de 1997.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 12/2018**. Homologado pela Portaria MEC nº 1.403, de 27 de dezembro de 2018. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, Pág. 131, de 28 de dezembro de 2018 (a).

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEP Nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, pp. 8-12, 2 de julho de 2015 (a).

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 31, de 9 de abril de 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, pp. 87 -90, 10 de fevereiro de 2020.

BRASIL, **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001(a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acessado em: 01 de maio de 2020

BRUSCHINI, A. C. M. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, São Paulo. pp 537-572, set./dez. 2007. Consultado em fevereiro de 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300003

BUTLER, Judith. O que é a crítica? um ensaio sobre a virtude de Foucault. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 22, p. 159-178, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447>

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos pagu**, n. 42, 249-274, janeiro-junho de 2014, p.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo.** Crítica da violência ética. **Belo Horizonte: Autêntica, 2015.**

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 755-772, jul./set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609152282>

CAMPOS, Camila Amorim Campos; PARAÍSO, Marlucy Alves. Raciocínios que generificam, diferenciam e hierarquizam no currículo da alfabetização de crianças. **Anais**

eletrônicos do 6º SBECE, ISSN 2446-810X, Canoas, 2015. Disponível em: http://www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/1430103421_ARQUIVO_ArtigoSBECECamilaMarlucy.pdf. Acessado em: 25 de setembro de 2018

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, vol.33 no.118 Campinas Jan./Mar. 2012 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015> Acessado em: 27 de agosto de 2020.

CARDOSO, Helma de Melo. "**O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro**": a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Sergipe, 2016.

CARDOSO, Livia de Rezende. **Homo experimentalis: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências**. 2012. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

CARDOSO, Livia de Rezende. Relações de gênero, ciência e tecnologia no currículo de filmes de animação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 24(2): 292, maio-agosto/2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-026X2016v24n2p463>. Acessado em: 13 de maio de 2020

CARDOSO, Livia de Rezende; GUARANY, Ann Letícia Aragão; UNGER, Lynna Gabriella Silva; PIRES, Manuella de Aragão. Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 4. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1458-1479> Acessado em: 28 de abril de 2020.

CARDOSO, Livia de Rezende; MELO, Rosa Virgínia Oliveira Soares de. Construção do critério gênero no Programa Nacional do Livro Didático (2006-2020). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 63–83, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i1.13752. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13752>. Acesso em: 4 mar. 2021.

CARDOSO, Livia de Rezende; NASCIMENTO, Daniela Lima do. Você brinca de boneca, mas é menino: sujeitos, gêneros e sexualidades em brincadeiras infantis. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 250-262, Porto Alegre, maio-ago, 2017

CARVALHO FILHO, Evanilson Gurgel de. **Minha vida daria um filme?: geografias de vida em territórios de corpos, gêneros e sexualidades**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola–família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

CASTRO, Rodrigo Batista de. Eficácia, Eficiência e Efetividade na Administração Pública. **Anais do 30º encontro da ANPAD**. Salvador, setembro de 2006.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitosdocentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia**. Tese (doutorado em educação). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

CAVALCANTE, Joel Martins. **Análise da "Ideologia de Gênero" no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025)**. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A crítica da identidade nos movimentos feminista, LGBT: Michel Foucault e as ressonâncias na Educação. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 2, p. 97-104, Maio/Agosto 2014

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André; SIERRA, Jamil Cabral. Governamentalização do Estado, movimentos LGBT e escola: capturas e resistências. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 192-200, maio/ago, 2013

CONEPE - Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução nº 14/2020/CONEPE** que aprova as alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Teatro. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 28 de maio de 2020.

CONEPE - Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução nº 33/2020/CONEPE** que altera o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Letras LIBRAS. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 18 de dezembro de 2020.

CONEPE - Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução nº 68/2012/CONEPE** que aprova as alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia - Licenciatura e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 24 de setembro de 2012.

CONEPE - Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução nº 35/2009/CONEPE** que aprova o Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em Geografia – Licenciatura diurno e noturno (430 e 432) e Bacharelado (431) e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 19 de junho de 2009.

CONEPE - Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução nº 65/2011/CONEPE** que aprova alterações no Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em História e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 22 de julho de 2011.

CONEPE - Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução nº 110/2011/CONEPE** que aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais - Licenciatura, Presencial e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 12 de dezembro de 2011.

CONEPE - Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução nº 29/2013/CONEPE** que aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Inglês Licenciatura e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 27 de junho de 2013.

CONEPE - Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução nº 30/2013/CONEPE** que aprova o Projeto alterações no Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Espanhol, período Noturno, e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 27 de junho de 2013.

CONEPE - Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução nº 50/2013/CONEPE** que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras LIBRAS, período Matutino, e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 21 de novembro de 2013.

CONEPE - Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução nº 142/2010/CONEPE** que aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música Licenciatura e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 17 de dezembro de 2010.

CONEPE - Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução nº 107/2011/CONEPE** que aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Teatro, Licenciatura, do Campus de Laranjeiras e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 12 de dezembro de 2011.

CONEPE - Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução nº 30/2011/CONEPE** que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências da Religião Licenciatura, presencial e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 13 de junho de 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação** [online]. N.17, Rio de Janeiro, 2001(a), pp.100-114. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000200008>. Acessado em: 02 de outubro de 2018

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001(b)

CORAZZA, Sandra Mara; Labirintos de pesquisa, diante de ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: _____. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 p.9-17

COSTA, Maria Conceição da; FELTRIN, Rebeca Buzzo. Desafios da Interseccionalidade em Gênero, Ciência e Tecnologia. **Cadernos Pagu** [online], n.47, e164718, 2016. ISSN 1809-4449. <https://doi.org/10.1590/18094449201600470018>.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

COSTA, Zuleika Leonora Schmidt. **Educação e orientação sexual na educação básica: gênero e sexualidade na produção acadêmico-científica brasileira no período de 2006 a 2015**. Tese de doutorado. Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexão da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários. **Educación Superior y Sociedad**. Vol 9 nº 1, p.11-20, 1998

CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. **Currículo, música e gênero: o que ensina o forró eletrônico?** Tese (Doutorado em educação). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; CRUZ, Éderson da. Gênero, Sexualidade e Formação de Professores: uma análise a partir da produção acadêmica aa Anped. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 632-655, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i3.48941> Acessado em: 13 de maio de 2020

DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção de uma alternativa curricular para a pré-escola: A experiência do NEI Canto da Lagoa. **Educação & Sociedade**. v. 19 n. 63 Campinas Ago. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200008> <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i3.48941> Acessado em: 13 de maio de 2020

DIAS, Alfrancio Ferreira. Escrivivências Trans* como Potência. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 59, p. 329-344, jul./set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194>.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação & Soiedade**, Ago 2008, vol.29, no.103, p.477-492. ISSN 0101-7330

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, n. 39, p. 39-50, Editora UFPR: Curitiba jan./abr. 2011.

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, Ago 2008, vol.19, no.2, p.99-109. ISSN 0103-7307

DINIS, Nilson Fernanes; ASINELLI-LUZ, Araci. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. **Educar em revista**, 2007, no.30, p.77-87. ISSN 0104-4060

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação & Sociedade**, n.68, p.109-125, 1999.

DUARTE, Maria Leuca T. **Escola: lugar político da diversidade sexual e de gênero**. Tese (doutorado em ciências sociais), UFRN, 2015.

DUSSEL, Inés. La formación de docentes para la educación secundaria as América Latina: perspectivas comparadas. In: BRASLAVSKY, Cecilia; DUSSEL, Inés; SCALITER, Paula. **Los formadores de jóvenes as américa latina – Desafíos, experiencias y propuestas informe final del Seminario internacional organizado conjuntamente por la oficina internacional de educación y la administración nacional de educación pública del Uruguay**. Maldonado, 31 de julio al 2 de agosto de 2000

FERRARI, Anderson; OLIVEIRA, Danilo de Araújo. O caso do aluno gay expulso da escola: Moral, verdades e ética nas construções das homossexualidades masculinas no contexto escolar. In: RODRIGUES, Alexsandro (Org.). **Crianças em dissidência: narrativas desobedientes da infância**. Salvador: Editora Devires, 2018

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. Sobre a legitimação do campo do gênero na ANPED. **Educação e Pesquisa**, vol.43 no.3 São Paulo July/Sept. 2017 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201707159961>. Acessado em: 13 de maio de 2020

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; KLUMB, Cristiane Völz; MONTEIRO, Maria Cecília Madruga. Mapeando a produção sobre gênero e sexualidades na ANPED. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos)**. Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381512355_ARQUIV_O_MarciaOndinaVieiraFerreira.pdf Acessado em: 13 de maio de 2020

FERREIRA, Márcio Porciúncula. Currículo, Gênero e Sexualidade: Questões Indispensáveis à Formação Docente. **Revista Margens Interdisciplinar** v. 9, n. 12, ISSN: 1982-5374, Abaetetuba, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/2995/3043>

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Discursos do Perfil Docente nas Políticas de Formação de Professores. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 4, n. 1, pp. 63-74, 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

FIÚZA, Ana Louise de Carvalho; PINTO, Neide Maria de Almeida; COSTA, Elenice Rosa. Desigualdades de gênero na universidade pública: a prática dos docentes das ciências agrárias em estudo. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 803-818, São Paulo, jul./set. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 (a).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 3 de dezembro de 1970**. Trad. Lara Fraga de Almeida Sampaio, 24. Ed. São Paulo: Editora Loyola, 2014

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, pp. 777-783

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos)**. Nildo Avelino (Org.) 2ª edição. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011. pp.65-76

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: O Uso Dos Prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão Técnica de José Augusto Guilhoh Albuquerque. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Qu'est-ce que la critique?** Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, Vol. 82, n° 2, pp. 35 - 63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População.** Curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008(b).

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. **Verve:** revista semestral autogestionária do Nu-Sol. n. 6: 321-360, 2004. Texto original “Technologies of the self” in Luther H. Martin et al (orgs.). Technologies of the self – a seminar with Michel Foucault. Amherst, University of Massachusetts Press, 1988. 176 pp. Tradução do inglês por Andre Degenszajn.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em revista**, Dez 2007, no.46, p.269-285. ISSN 0102-4698

GALLO, Silvio. A Vila: microfascismos, fundamentalismo e educação. In: _____; VEIGANETO, Alfredo (Orgs.). **Fundamentalismo & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 17-35.

GALLO, Silvio. Educação entre o Governo dos Outros e o Governo de Si. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault – A Arte Neoliberal de Governar e a Educação.** São Paulo: Intermeios, 2018, p. 211-223.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & realidade.** V.27 n.2, p.169-178, jul./dez. 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, pp.53-78, Jul/Dez, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 131-155, Abril-Junho, 2016

GARCIA, Maria Manuela Alves. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos.** V19(1), p. 57-67, janeiro/abril 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.29, n.03, p.233-264, set. 2013.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16> Acessado em: março de 2021

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. pp. 9-20.

GROPPA, Júlio. “A biopolítica educacional para além dos muros da escola”. Entrevista concedida a Márcia Junges e Ricardo Machado. **IHU online – Revista do Instituto Humanitas UNISINOS**. Edição 472, 14 setembro de 2015

GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. Que podem corpos, gêneros e sexualidades nas pesquisas com formação de professores? **Revista educação e cultura contemporânea**, vol. 17, no 47, p. 372-395, 2020. ISSN online: 2238-1279. DOI: 10.5935/2238-1279.20200018

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008. cap.3, p.103-133.

HAMPEL, Alissandra. “**A gente não pensava nisso...**”: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu**. (5) 1995: pp. 07-41.

HENRIQUES, Ricardo; FRANCO, Cláudia Tereza Signori; TELES, Jorge Luiz (orgs.). **Educação na diversidade: como indicar as diferenças?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154578por.pdf>. Acessado em: 10 de outubro de 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 10 de outubro de 2020.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomaz T. da, (org.). **O que é, afinal, estudos culturais**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. pp. 38-80.

JÚNIOR, Isaias Batista Oliveira. Escola e Universidade: Representações Sociais de estudantes LGBTQIA. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 290-312, jan./abr. 2020 ISSN 1645-1384 (online) DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.16>

JUNQUEIRA, Rogério Diniz Junqueira. “Ideologia de Gênero”: Um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. In: DIAS, Alfrancio Ferreira; SANTOS, Elza Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana (orgs.). **Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações**. Aracaju: Editora IFS, 2017.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: PARAISO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar

Estermann (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. pp. 35-84.

LEITE, André Filipe dos Santos; OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de Sobre educar médicas e médicos: marcas de gênero em um currículo de Medicina. **Estudos Feministas**, Dez 2015, vol.23, no.3, p.779-801. ISSN 0104-026X

LIMA, Carlos Henrique Lucas. Feminismos, estudos literários e epistemologia queer – imbricações. In: COLLING, Leando; THURLER, Djalma (Orgs). Estudos e política do CUS Grupo de Pesquisa Cultura Sexualidade. Salvador: Edufba, 2013 (pp.263-286)

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, p. 7-23

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Coord.). **Currículo da educação básica (1996-2002)**. Brasília: MEC, INEP, 2007. Disponível: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Realidade**. Nº 34(2) mai/ago 2009 p.153-169

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal, o “diferente” e o excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOLLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estudos feministas [online]**. 2001, vol.9, n.2, pp.541-553. ISSN 1806-9584. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>.

MACEDO, Elizabeth. Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acessado em: 10 de abril de 2020.

MACEDO, Elizabeth. Fernandes de.; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, p. 739-759, 2018.

MACIEL, Patrícia Daniela; GARCIA, Maria Manuela Alves. A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230022>. Acessado em: 13 de maio de 2020

MAKNAMARA, Marlécio. Afinidades e afinções pós-críticas em torno de currículos de gosto duvidoso. In: PARAISO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012 (p. 155-174).

MALTA, Aline Rodrigues. **Games e gênero: as contribuições dos jogos eletrônicos na formação dos pedagogos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

MARTINS, Igor Micheletto. **Gênero e sexualidade na formação de professores: uma análise curricular do curso de licenciatura em matemática da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, 2020.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(2): 440, maio-agosto/2008.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, n.57(1), Brasília (DF) 2004 jan/fev, p. 13-18.

MÍGUEZ, Antón Castro. **Queerizando o ensino de línguas estrangeiras: potencialidades do cinema queer no trabalho com questões de gêneros e sexualidades**. Tese de doutorado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal**. São Paulo: Paulus, 2012.

MONZELI, Gustavo Artur. Quando a existência entra em disputa, nossos corpos são nossas armas. In: RODRIGUES, Alexsandro; MONZELI, Gustavo; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (Orgs.). **A política no corpo: gêneros e sexualidade em disputa**. Vitória: EDUFES, 2016, pp.67-83.

OLIVEIRA, Danilo A. de. **Normas de gênero e heteronormatividade em uma escola de educação básica em Aracaju (SE)**. Dissertação (mestrado em educação). São Cristóvão: UFS, 2017.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**, vol. 08, n. 01, Jan./Mar. 2021, p. 97-115. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/index>. Acessado em: 10 de junho de 2021.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 05 ago. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. V. 17, n. 33, p. 206-237, Florianópolis, jan./abr. 2016.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723817332016206>. Acessado em: 05 de agosto de 2018

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: Marlucy Alves Paraíso; Maria Carolina da Silva Caldeira (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAISO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012 (p. 23-52).

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1414—1435 out./dez. 2019

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. Vol.34, n.122, pp.283-303, 2004. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>. Acessado em: 05 de agosto de 2018

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 38, p. 49-58, 2015

PEDRINI, Mateus Dias; RODRIGUES, Alexsandro; ROCON, Pablo Cardozo. Artes do fazer trans: corpos em narrativas e seus processos educacionais. In: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICOLA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva. **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, 2015.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Trad. Tomas Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIRES, Manuella de Aragão. **Gênero e sexualidade nos currículos de formação em pedagogia na Universidade Federal de Sergipe**. Dissertação (mestrado em educação). São Cristóvão: UFS, 2021.

PIRES, Manuella de Aragão; CARSOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Revista Série Estudos**, v. 25, n. 55, set/dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463>

POPKEWITZ, Thomas S. Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 77-98, set./dez., 2010.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. pp. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRECIADO, Beatriz. Quem defende a criança queer? Trad. Fernanda Ferreira Marcondes Nogueira. **Revista Jangada**. n. 1 jan-jun, Viçosa, p 96-99, 2003. Título original: Qui défend l'enfant queer? Libération, jan. 2013.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(1): 416, janeiro-abril/2014

RIOS, Pedro Paulo Souza. **O estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano**. Tese (doutorado em educação). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2019.

RODRIGUES, Alexsandro; PRADO, Caio; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Para te assombrar, aqui estamos: corpos não recomendados de crianças demasiadamente reais. In: RODRIGUES, Alexsandro (Org.). **Crianças em dissidência: narrativas desobedientes da infância**. Salvador: Editora Devires, 2018

RODRIGUES, Alexsandro; ZAMBONI, Jésio; ROCON, Pablo Cardozo. Corpos, gêneros e uso de banheiros na universidade pública: a precariedade do disciplinar. In: RODRIGUES, Alexsandro; MONZELI, Gustavo; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (Orgs.). **A política no corpo: gêneros e sexualidade em disputa**. Vitória: EDUFES, 2016, pp.67-83.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte". **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**. Vol. 26, n.1, jan/jul, 2001

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 9, jan. 2001. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000100002>>. Acesso em: 18 maio. 2020.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Juventude ciborgue e a transgressão das fronteiras de gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2 pp. 535-548, maio-agosto, 2011.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. O Jovem Macho e a Jovem Difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 603-625, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 18 maio. 2020.

SANTOS, Adriana Lohanna dos. **Formação das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico**. Dissertação (mestrado em educação). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza, **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Fabiana Castor; LUCINI, Marizete. Representações sociais, identidade de gênero e diversidade sexual na formação docente. **Revista Faz Ciência**, v. 18, p. 123-139, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/15882/10815> Acessado em: 09 de junho de 2021.

SANTOS, Linda Brasil Azevedo. **Gênero e sexualidade em educação: um mapeamento das teses e dissertações do norte e nordeste brasileiro**. Dissertação (mestrado em educação). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2020.

SANTOS, Luciene Neves. **Currículo de licenciatura em educação física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual: articulações (im)possíveis**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos. **Resistances and emergencies in biology degrees: discourses and practices on sexuality and gender**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Vol. 20 n.2, ISSN 0100-3143, jul/dez, 1995.

SENGER, Daniela; PAIVA, Ingrid Machado Jeampietri de. Religião, sexualidade e saúde sexual nas Ciências da Religião da Universidade Federal de Sergipe e no Ensino Religioso público estadual. In: OLIVEIRA, Ligia Ziggotti de; CUNHA, Josafá Moreira da; KIRCHHOFF, Rafael dos Santos (Orgs.). **Educação e interseccionalidades**. – 1ª. ed. - Curitiba: Ed. NEABUFPR, 2018. pp.213-252

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Para uma cartografia de infâncias queer no currículo escolar. **Revista Educação Em Questão**, 57(54), 2019. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18585>

SILVA, José Amilton da. O olhar das religiões sobre a sexualidade. **Cadernos PDE**. versão online, volume 1, pp 1-27, 2007. ISBN 978-85-8015-037-7. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_unicentro_hist_artigo_jose_amilton_da_silva.pdf

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011 (a).

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, volume 14, número 1, janeiro-abril, 2010a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.), **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. pp. 247-258.

SILVA, Victor Ernesto Silveira. Consciência intercultural na Formação do professor de inglês: O que sugerem as diretrizes Curriculares para o curso de letras? **Revista Educere et Educare**. Vol. 6, n.12, pp. p. 163-17, 2011 (b).

SOUZA, Alice Moraes Rego de. Discursos sobre formação docente: currículo e identidades. **Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS)**. Campinas, SP, 2012.

SOUZA, Bruno Barbosa de. **Os discursos de Gênero e Sexualidade na Formação de Professoras/es**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2018.

STROMQUIST, Nelly P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. **Educação e Pesquisa**., Abr 2007, vol.33, no.1, p.13-25. ISSN 1517-9702

TADEU, Tomaz da; CORAZZA, Sandra; ZORDA, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 17 (3), Jul-Set, 2017 DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201710973>

TEDESCHI, Losandro Antonio; COLLING, Ana Maria. Os Direitos Humanos e as questões de Gênero. **História Revista**, Goiânia, v. 19, n. 3, 2014 33-54

UBACH, Teresa Cabruja. ¿Quién teme a la psicología feminista? Reflexiones sobre las construcciones discursivas de profesores, estudiantes y profesionales de psicología para que

quando el género entre en el aula, el feminismo no salga por la ventana. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008.

UNESCO, **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. Título original: School violence and bullying: global status report, publicado em 2017. Brasília: UNESCO, 2019. 54 p

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: Costa, Marisa Vorraber (org.). Escola Básica na virada do século: cultura, política e educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: In: Silva, Tomaz Tadeu da. (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. pp.87-96

VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de; CARDOSO, Livia de Rezende; FELIX, Jeane. Por uma educação obscena a desfocar nossos corpos de hipo mulheres. **Educação em Revista**, n.34, Belo Horizonte, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v. 20, p. 121-135, 2011

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Ago 2012, vol.23, no.2, p.127-143. ISSN 0103-7307

VIANNA, Cláudia. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 791-806, São Paulo, jul./set. 2015

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Ago 2006, vol.27, no.95, p.407-428. ISSN 0101-7330

WALKERDINE, Valeire. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Coleção pensamento moderno. Editora Vozes, 2012

ZANELLA, Larissa. **Entre silêncios e resistências: sentidos sobre gênero e sexualidade nas licenciaturas em ciências biológicas**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TESES E DISSERTAÇÕES EM GÊNERO, SEXUALIDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2010-2020)

TESES					
AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	ORIENTADOR	PALAVRAS-CHAVE
RIOS, Pedro Paulo Souza	O estranho que habita em mim: narrativas de vida e formação de professores gays no semiárido baiano	Universidade Federal de Sergipe - UFS	2019	Dias, Alfrâncio Ferreira	(Auto)biografias. Gênero. Homossexualidades. Trabalho Docente.
NORO, Deisi	Diversidade sexual e de gênero na formação docente: a heteronormatividade diante das neurociências	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	2019	Nobile, Marcia Finimundi	Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Ensino de ciências; Formação de professores; Identidade de gênero; Sexualidade
FALCHI, Cinthia Alves	Crítica ao paradigma da diferença identitária dos corpos: transgressão de gênero como ruptura ética	Universidade Estadual Paulista – UNESP	2018	Pedro Ângelo Pagni	governamentalidade; sexualidade; corpo; transgênero; escola.
SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos	Resistances and emergencies in biology degrees: discourses and practices on sexuality and gender	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio	2018	Marcelo Gustavo Andrade de Souza	Formação docente; Ensino de Biologia; Sexualidade; Gênero; Experiência
COSTA, Zuleika Leonora Schmidt	Educação e orientação sexual na educação básica: gênero e sexualidade na produção acadêmico-científica brasileira no período de 2006 a 2015	Centro Universitário La Salle – UNILASALLE	2017	Denise Quaresma da Silva	Educação; Educação sexual; Orientação sexual; Gênero; Sexualidade
SOUZA, Eliane Almeida de	Dez anos de cotas na UFRGS: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	2017	Jaime José Zitkoski	Educação. Direitos humanos. Ações afirmativas. Políticas públicas. Cotas na UFRGS.
SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves	As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	2016	Maria Eliete Santiago	Currículo. Gênero. Sexualidade. Prática Pedagógica
ORIANI, Valéria Pall	Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas	Universidade Estadual Paulista - UNESP	2015	Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.	Educação Infantil; Relações de gênero; Sexualidade; Práticas Pedagógicas

MÍGUEZ, Antón Castro	Queerizando o ensino de línguas estrangeiras: potencialidades do cinema queer no trabalho com questões de gêneros e sexualidades	Universidade Presbiteriana Mackenzie- UPM	2014	Jane Mary Pereira de Almeida	Linguística aplicada; teoria queer; linguística aplicada queer; cinema queer; ensino-aprendizagem; línguas estrangeiras
PEREIRA, Zilene Moreira	Sexualidade e gênero na pesquisa e na prática de Ensino em Biociências e Saúde	Fundação Oswaldo Cruz. Instituto Oswaldo Cruz	2014	Pereira, Zilene Moreira	Sexualidade; Gênero; Ensino de Ciências.
SANTOS, Luciene Neves	Currículo de licenciatura em educação física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual: articulações (im)possíveis	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	2014	Dagmar Elisabeth Estermann Meyer	Currículo; Curso de Educação; Física; Diversidade sexual; _Gênero; _Política educacional
HAMPEL, Alissandra	A gente não pensava nisso...": educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	2013	Jane Felipe de Souza	Currículo; Educação sexual; Formação; Gênero; Professor Sexualidade
AVILA, André Heloy	Professores(as), suas significações e posturas no contexto da educação sexual: das (im)possibilidades do trabalho com a diversidade sexual	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	2012	Andalo, Carmen Silvia de Arruda	Psicologia; Educação sexual; Sexualidade; Professores; Significação
ARAÚJO, Rubenilson Pereira de	Gênero, diversidade sexual e currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente Escolar	Universidade Federal do Tocantins - UFT	2011	Camargo, Flávio Pereira	Gênero; Diversidade sexual; Currículo; Formação de professores; Discursos; Homofobia
DISSERTAÇÕES					
SILVA, Laís Ribeiro	Psicologia e sexualidade: uma análise da formação acadêmica a partir dos atravessamentos da (in)visibilidade de gênero e diversidade sexual nos currículos	Universidade Estadual Paulista - UNESP	2020	Ricardo Desiderio da Silva	Sexualidade; LGBT; Projeto Pedagógico; Análise Curricular; Formação em Psicologia
MARTINS, Igor Micheletto	Gênero e sexualidade na formação de professores: uma análise curricular do curso de licenciatura em matemática da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP)	Universidade Estadual Paulista - UNESP	2020	Harryson Júnio Lessa Gonçalves	Formação de Professores. Gênero e sexualidade. Educação Matemática. UNIVESP
OLIVEIRA, Caíque Diogo de	Jovens estudantes do ensino médio integrado no Instituto Federal de Salto: experiências do presente e projetos de futuro	Universidade Federal de São Carlos	2019	Maria Carla Corrochano	Juventude, Educação técnica, Trabalho; Gênero; Projetos de futuro
SILVA, Tayse de Souto	Abordagem da sexualidade no ensino de biologia: interfaces entre relações de gênero e literatura.	Universidade Estadual da Paraíba	2019	Kalina Naro Guimarães	Ensino de biologia. Educação sexual. Relação de gênero. Gênero. Literatura.

CAMILO, Vanessa Cristina Sossai	Infância, gênero e educação infantil: percepções e ações na formação continuada dos educadores	Universidade Estadual Paulista – UNESP	2019	Perez, Marcia Cristina Argenti	Educação sexual; Formação docente; Sexualidade; Educação Infantil; Gênero.
CARVALHO FILHO, Evanielson Gurgel de	Minha vida daria um filme?: geografias de vida em territórios de corpos, gêneros e sexualidades	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2018	Marlécio Maknamara da Silva Cunha	corpos-gêneros-sexualidades; formação de professores de Ciências; pesquisas (auto)biográficas; cartografia.
PEREIRA, Ana Luiza Telles	Gênero, sexualidade e educação: um estudo feminista e fenomenológico com educadoras de uma EMEF em São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	2018	Luciana Szymanski	Gênero; Educação; Estudos feministas; Fenomenologia; Sexualidade; Queer
ALVARO, Daniela de Camargo	Educação sexual: perspectivas de estudantes de graduação de psicologia e pedagogia.	FAMERP - Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto	2018	Maria Jaqueline Coelho Pinto	Educação sexual; sexualidade; graduação
SOUZA, Bruno Barbosa de	Os discursos de Gênero e Sexualidade na Formação de Professoras/es	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	2018	Fernanda Aparecida Meghioratti	Gênero, Sexualidade, Formação Inicial, Licenciatura.
ZANELLA, Larissa	Entre silêncios e resistências: sentidos sobre gênero e sexualidade nas licenciaturas em ciências biológicas	Universidade Federal de Santa Catarina	2018	Cassiani, Suzani	Gênero e sexualidade 1. Ensino de Ciências 2. Formações de professoras 3
BURCHARD, Camila Pereira	Concepções de professores de ciências do ensino fundamental sobre trabalhar o tema sexualidade em sala de aula	Universidade Federal do Pampa	2018	Moreira, Betina Loitzenbauer da Rocha	Sexualidade; Professores; Ensino fundamental; Adolescentes
BARRETO, John Paulino	Literatura e homoerotismo: leitura e recepção no ensino fundamental II	Universidade Estadual da Paraíba	2017	Marcelo Medeiros da Silva	
TORRES, Victor de Saulo Dantas	Educação em direitos humanos e o debate de gênero no sistema público de ensino básico de Cajazeiras - PB: um estudo sobre a (in)efetividade das políticas públicas municipais em educação	Universidade Federal da Paraíba - UEPB	2017	Adelaide Alves Dias	Políticas Públicas; Educação em Direitos Humanos; Gênero; Diversidade
RODRIGUES, Suellen Silva	Concepções de profissionais da educação e saúde em sexualidade: proposta interventiva e assessoramento para projetos de educação sexual em Abaetetuba-PA	Universidade Estadual Paulista - UNESP	2017	Andreza Marques de Castro Leão	Formação; Sexualidade; Professor; Profissionais de saúde

MACENA, Janaina de Oliveira	A diversidade cultural no currículo e na concepção de docentes: caminhos inclusivos em discussão	Universidade Estadual Paulista - UNESP	2017	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Diversidade cultural. Educação inclusiva. Currículo. Interculturalidade
CRUZ, Andréia Cristina da	Gênero nos currículos e nas percepções das/dos estudantes do ensino médio: uma caracterização sociológica	Universidade Estadual de Londrina	2017	Angela Maria de Sousa Lima	Sociologia - Estudo e ensino, Identidade sexual, Juventude
GOMES, Maria Antônia de Paula	A construção de igualdade de gênero no currículo da educação de adolescentes, jovens e adultos na rede municipal de ensino de Goiânia	Universidade Federal de Goiás - UFG	2016	Rabelo, Danilo	EJA; Gênero; Diversidade Currículo; Ensino
MALTA, Aline Rodrigues	Games e gênero: as contribuições dos jogos eletrônicos na formação dos pedagogos.	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	2016	Marcelo Sabbatini	Tecnologia educacional; Jogos eletrônicos; Professores – Formação; Pedagogos
CARDOSO, Helma de Melo	"O que é normal pra mim não pode ser normal pro outro": a abordagem de corpo, gênero e sexualidades nas licenciaturas do Instituto Federal de Sergipe, campus Aracaju	Universidade Federal de Sergipe	2016	Alfrancio Ferreira Dias	Educação; Corpo; Formação docente; Formação de professores; Gênero; Sexualidades
ROCHA, Natalia Hosana Nunes	Questões de gênero e sexualidade na escola: discutindo políticas públicas e formação pedagógica	Universidade Federal de Viçosa	2015	Lourdes Helena da Silva	Educação; Identidade de gênero na educação; Sexualidade; Políticas públicas
BELARMINO, Natália Machado	Os Cadernos Escolares que “Falam”: Artefato de Subjetivação de Gênero e Sexualidade	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	2015	Rosângela Tenório de Carvalho	Cadernos escolares. Gênero e sexualidade. Identidade. Modos de subjetivação
NETO, Amaury Veras	Com a delicadeza necessária: o discurso de gênero e sexualidade em livros de literatura infantil	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	2015	Rosângela Tenório de Carvalho.	Literatura infantil. Gênero e sexualidade. Identidade. Modos de subjetivação.
MOREIRA, Leandro	Homofobia na educação: estudo de caso comparativo entre duas escolas de Londrina - PR	Universidade Estadual de Maringá	2015	Marivânia Conceição de Araújo	Sociologia da educação; Educação escolar; Homossexualidade; Londrina (PR); Homofobia; Brasil.
AUGUSTINI, Érica Rodrigues do Nascimento	Contos de fadas no ensino fundamental I: analisando os recursos empregados e as estratégias que podem ser adotadas pelas/os docentes na desconstrução de estereótipos sexistas	Universidade Estadual Paulista - UNESP	2015	Rossi, Célia Regina	Contos de fadas; Relações de gênero ; Metodologia ; Sexismo

CAETANO, Daisy Luzia do Nascimento Silva	Trabalho docente de mulheres em Goiânia-GO	Universidade Federal de Goiás - UFG	2014	Carmem Lúcia Costa	Docência; Mulher; Trabalho
ARDENGGHI, Luciana Borella Camara	Educação para os direitos humanos na perspectiva pedagógica do ensino fundamental como pressuposto para a formação consciente da cidadania	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ	2014	Elenise Schonardie	Cidadania; Direitos Humanos; Educação; Ensino Fundamental.
VIEIRA, Hamilton Édio dos Santos.	A construção dos saberes docentes: um olhar sobre as experiências de professores da disciplina de História acerca da temática de diversidade sexual	Universidade Estadual Paulista - UNESP	2014	Paulo Rennes Marçal Ribeiro	saberes docentes; saberes experienciais - diversidade sexual; sexualidade; gênero; formação docente.
COSTA, Simone Gomes da.	Narrativas audiovisuais e redes de significações sobre gênero e sexualidades nos/com os cotidianos de um curso de formação de professores	Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ	2014	Maria da Conceição Silva Soares	Narrativas audiovisuais; currículo em redes; Gênero e sexualidades; formação de professores
DINIZ, Sália Barros	Mulheres na imprensa: representações femininas no Correio Oficial, Cidade de Goiás (1930-1936)	Universidade Federal de Goiás - UFG	2013	Dulce Oliveira Amarante dos Santos	Representações femininas Correio Oficial de Goiás Cidade de Goiás Relações de gênero
CASTRO, Maria Cecília Sousa de	O currículo na formação de professores em questões de gênero	Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ	2012	Miriam Soares Leite	Currículo; Gênero; Sexualidade; Identidade; Diferença; Heteronormatividade
SANTOS, Claudete Martins	Educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas	Universidade Federal de Sergipe - UFS	2011	Maria Inêz Oliveira Araujo	Educação sexual; Sexualidade; Formação de educadores sexuais
SILVA, Kelly da	Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as.	Universidade Federal de Juiz de Fora	2011	Anderson Ferrari	Currículo; formação de professores; identidade; gênero; sexualidade
REIS, Greissy Leoncio	O gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas	Universidade Federal da Bahia - UFBA	2011	Elizete Silva Passos	Gênero; Educação; Formação de Professor(a)
CASTRO, Nilsandra Martins de	Representações de identidades de gênero e de sexualidade nos discursos de professores de educação infantil	Universidade Estadual de Campinas	2010	Terezinha Machado Maher	Representações; Identidade de gênero; Sexualidade; Profissionais da educação

APÊNDICE B – QUADRO DE INFORMAÇÕES SOBRE OS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Curso	Histórico	Resolução CONEPE (até 2015)	Distribuição de carga horária – PPC em vigor	Resolução atual ou processo de alteração	Distribuição de carga horária- PPC aprovado
Artes Visuais	Os cursos de Artes na UFS tiveram início em 1992 a partir do curso Arte-educação habilitação em Artes Plásticas, sofrendo alterações em 1996 em 2001 onde passou a se chamar Artes-habilitação licenciatura em Artes visuais. Passou por outras alterações em 2002,200, 2004 e em 2011 quando foi criado também o curso à distância.	Resolução 110/2011/CONEPE	<p>O curso tem a carga horária total de 3.045 (três mil e quarenta e cinco) horas, 840 (oitocentas e quarenta) horas de disciplinas práticas; 840 (oitocentas e quarenta) horas de aulas de disciplinas de conteúdo teórico-artístico; 495 (quatrocentas e noventa e cinco) horas de aulas de disciplinas de conteúdo teórico-científico e tópicos específicos em educação; 420 (quatrocentas e vinte) horas de estágio curricular obrigatório; 240 (duzentas e quarenta) horas de disciplinas optativas, e, 210 (duzentas e dez) horas de atividades complementares.</p> <p>Núcleo de Conteúdos Básicos –disciplinas de fundamentação teórico-práticas relativas à especificidade da percepção, criação e reflexão sobre o fenômeno visual;</p> <p>Núcleo de Conteúdos de Aprofundamento – estudos e processos de interação com outras áreas do conhecimento, do desenvolvimento de estudos, sob orientação de um professor e da busca de vínculos de qualificação técnica e conceitual compatíveis com a realidade mais ampla no contexto da arte, e,</p> <p>Núcleo dos Conteúdos Complementares – compreende as disciplinas optativas e as atividades complementares</p>	Processo 23113.049264/2019-16	Em reformulação

Geografia - Licenciatura	Os cursos de Licenciatura em Geografia tiveram início na UFS no ano de 1975 e desde lá passou apenas pelas reformulações curriculares de 1993 e 2009, sendo alterado em 2011 para aumentar a carga horária de 3.030 (três mil e trinta) horas em 10 horas a mais em atividades complementares.	Resolução 35/2009/CONEPE	Os eixos de formação dos cursos que tem 3.045 (três mil e quarenta e cinco) horas, diferenciando entre o noturno e o diurno o tempo padrão que tem mais um semestre para o noturno, são: núcleo de conteúdos básicos, profissionalizantes (diferentes para a licenciatura e bacharelado), de estágios e de conteúdos complementares. Segundo o PPC, o núcleo básico, que tem 1.440 horas. É no núcleo profissionalizante ou específico que estão os conteúdos pedagógicos, que para a licenciatura corresponde a 495 horas em seis disciplinas de didática, ensino, psicologias e duas disciplinas da área de geografia. Além disso, há 420 horas para o estágio supervisionado, 210 horas para atividades complementares e 420 horas em disciplinas optativas.	Processo 23113.063101/2019-38 – matutino Processo 23113.063106/2019-61 – noturno	Em reformulação
História - Licenciatura	O curso de História licenciatura se iniciou na UFS no ano de 1975 alterando o currículo profissional do curso instituído em 1972, passando por diversas outras alterações em 1993, quando da separação do departamento de História e Filosofia, 1998, em 1999 foi criada a licenciatura noturna, em 2006 foi aprovado o curso de licenciatura a distância, passou em 2007 por outra reforma curricular, em 2010 o curso de bacharelado foi extinguido e em 2011 foi aprovado o PPC em vigor das licenciaturas noturna e diurna.	Resolução 65/2011/CONEPE	A carga horária do curso, que tem 2.865 horas no total, se divide em dois núcleos de formação bem diferenciados: o Núcleo Comum de Conteúdos Básicos de 1530 horas, com disciplinas História Geral, História do Brasil, Metodologia da História, História da África e o Núcleo dos Conteúdos Complementares que compreende o Núcleo de Conteúdos de Educação Básica com 300 horas e cinco disciplinas de Didática, Psicologias, LIBRAS e Estrutura e funcionamento do ensino. O Núcleo de Estágio que cumpre 405 horas e por fim o Núcleo de Disciplinas Optativas e de Atividades Complementares que tem 210 horas, para Atividades complementares e 180 horas para disciplinas optativas.	Processo 23113.049925/2019-03	Em reformulação

Filosofia - licenciatura	O curso de Filosofia teve início na UFS em 1972 com o currículo profissional. Em 1993 foi reativado e oficializado o curso de Filosofia Licenciatura, adaptado em 1999 para o curso noturno, reformulado em 2008, tendo o curso de graduação a distância iniciado em 2011. Em 2012 foi aprovado o último PPC.	Resolução 68/2012/CONEPE.	A estrutura curricular do curso que prevê 2.850 horas totais e está organizada nos núcleos: Básicos; Profissionais e de Conteúdos Complementares. No Núcleo Básico são previstas 1260 horas em disciplinas de História da Filosofia, Lógica, Ética, Teoria do Conhecimento e Problemas Metafísicos como solicitado por sua DCN. No Núcleo Profissional há 1200 horas, entre elas 420 horas de estágio supervisionado, 360 horas em didática, psicologias, estrutura e funcionamento do ensino, LIBRAS e Filosofia da Educação e 420 horas dedicadas a Leitura e Composição de Textos Filosóficos. O último Núcleo conta com 210 horas em atividades complementares e o elenco de disciplinas optativas das quais devem ser cumpridas 180 horas.	Processo 23113.048538/2019-41	Em reformulação
Letras Inglês	Cursos e currículos para Letras existem na UFS desde a época de sua fundação na década de 70, a licenciaturas em Letras Inglês foi ofertada em 1995 para o 1º grau e depois revista em 1999. Os cursos com dupla habilitação passaram por algumas modificações e em 2007 foram aprovados os PPC da Habilitação Espanhol noturna, posteriormente alterado em 2013.	Resolução 29/2013/CONEPE	A organização curricular do curso de licenciatura em Inglês divide-se em três núcleos de formação: Núcleo de Conteúdos Específicos, de Conteúdos Profissionais e de Conteúdos Complementares. No núcleo específico são previstas 1440 horas em disciplinas relacionadas a língua e literatura inglesa e 480 horas em teoria geral da literatura, produção e recepção de texto, sociolinguística e língua portuguesa. No núcleo profissional são 660 horas, 420 horas de estágio e 240 horas em LIBRAS, legislação e tecnologias do ensino e psicologia. Nos complementares estão as 210 horas em atividades complementares e 180 em disciplinas optativas.	Processo 23113.004106/2020-69	Em reformulação
Letras Espanhol	A Licenciatura em Espanhol na dupla habilitação com Português foi iniciada em 1999. Os cursos com dupla habilitação passaram por modificações em 2007 quando foram aprovados os	Resolução 30/2013/CONEPE	A estrutura curricular é dividida em quatro núcleos de formação: Conteúdos Básicos, Conteúdos Profissionais, de Estágios Curriculares e de Conteúdos Complementares. No núcleo básico estão as disciplinas obrigatórias indispensáveis ao profissional da área de língua espanhola e literaturas hispânicas.	Processo 23113.061163/2019-13	Em reformulação

	PPC da Habilitação Inglês noturna, posteriormente alterado em 2013.		Nos conteúdos profissionais devem estar as disciplinas que tratam de questões de fundamentação filosófica e teórico-metodológicas indispensáveis às práticas do processo de educação. O núcleo básico contém disciplinas de literatura, linguística e prática oral com 930 horas, o núcleo profissional tem 1200 horas em disciplinas como Teoria e Prática de Língua Espanhola, Estudos da Linguagem Hispânica e Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, além de disciplinas comuns como LIBRAS, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Introdução à Psicologia da Aprendizagem e Fundamentos da educação inclusiva. Os conteúdos complementares são 210 horas em atividades complementares 180 horas em disciplinas optativas.		
Letras LIBRAS	Nesse mesmo ano foi aprovado o PPC de Letras LIBRAS.	Resolução 50/2013/CONEPE	A estrutura curricular é dividida em quatro núcleos de formação: Conteúdos Básicos, Conteúdos Profissionais, de Estágios Curriculares e de Conteúdos Complementares. No núcleo básico estão as disciplinas obrigatórias indispensáveis ao profissional da área de LIBRAS. Nos conteúdos profissionais devem estar as disciplinas que tratam de questões de fundamentação filosófica e teórico-metodológicas indispensáveis às práticas do processo de educação. Na resolução do curso de LIBRAS não foi publicado o Anexo I que apresenta a distribuição das disciplinas entre os núcleos, sabe-se que possui 420 horas em estágio supervisionado, 210 horas em atividades complementares, 180 horas em disciplinas optativas e entre as disciplinas pedagógicas: Fundamentos filosóficos da educação, Fundamentos da educação de surdos e da educação inclusiva, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem,	Resolução 33/2020/CONEPE	Art. 7º A estrutura curricular do Curso de Graduação em Letras LIBRAS Licenciatura está organizada nos seguintes núcleos: I- Núcleo de Estudos de Formação Estruturante - componentes curriculares específicos de cunho teórico e prático indispensáveis ao profissional da área de Letras LIBRAS; II- Núcleo de Prática como Componente Curricular - componentes curriculares que tratam de questões de

			Metodologia do Ensino-aprendizagem de LIBRAS, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Educação de surdos e novas tecnologias.		fundamentação teórico-metodológicas indispensáveis às práticas do processo de educação em geral e educação linguística de LIBRAS para formação docente; III. Núcleo de Estágios Supervisionados; IV. Núcleo de Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular - Compõe este núcleo as atividades teórico-práticas em áreas específicas de interesse dos estudantes, atividades complementares.
Música – Licenciatura	O curso foi criado na UFS em 2006, tendo o PPC reformulado em 2010.	Resolução 42/2010/CONEPE	A organização da estrutura curricular do curso de graduação em Música Licenciatura se dá em três núcleos: O núcleo de conteúdos básicos, segundo o PPC, envolve as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Sociologia e Psico-Pedagogia. Contém as disciplinas de metodologia científica, introdução à filosofia, LIBRAS, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, estrutura e funcionamento do ensino e sociologia totalizando 420 horas. O de conteúdos específicos abrange conhecimentos de Conhecimento Instrumental, Composicional e de Regência com 240 horas. O núcleo de conteúdos teórico-práticos se relaciona com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também estágio curricular supervisionado, prática e metodologia de ensino, TCC e utilização de novas tecnologias com 1740	Processo 23113.048597/2019-10	Em reformulação

			horas. Além disso, o aluno deve cursar 600 horas em disciplinas optativas e 210 horas em atividades complementares obrigatórias.		
Teatro-Licenciatura	O curso foi criado em 2006 e reformulado em 2011, sendo alterado em 2014 apenas para a transferência do curso que funcionava no campus em Laranjeiras para o CECH em São Cristóvão.	Resolução 107/2011/CONEPE	A estrutura curricular do curso de teatro é composta por cinco núcleos: Núcleo de disciplinas teórico histórico literárias com estudos relacionados às ciências humanas, música, cultura, história do teatro, dramaturgia e comunicação; Núcleo de disciplinas práticas cênicas relacionado aos estudos das práticas de expressão teatral; Núcleo de disciplinas pedagógicas de pesquisa, de conhecimentos relacionados à pedagogia, arte-educação, estágios e LIBRAS; Núcleo de disciplinas visuais que engloba estudos teóricos e práticos da criação visual nas artes cênicas, e; Núcleo de disciplinas complementares que o aluno deve cursar 300 horas em optativas. Além das 210 horas em atividades complementares obrigatórias.	Resolução 14/2020/CONEPE	A estrutura curricular do curso de Graduação em Teatro Licenciatura está organizada, conforme nos seguintes eixos/ áreas de formação: I. Eixo Comum em Educação e Humanidades; II. Eixo Escritas Teatrais; III. Eixo Práticas Cênicas, e, IV. Eixo Pedagogias do Teatro.
Ciências da Religião - Licenciatura	O curso de Ciências da Religião licenciatura teve início em 2011 e ainda não passou por alterações curriculares	Resolução 30/2011/CONEPE	A estrutura do curso se divide em núcleo básico com 1.320 horas em disciplinas das Ciências da Religião, Núcleo de Conteúdos de Educação Básica com 360 horas em disciplinas como Didática, Sociologia da Educação, Introdução às Psicologias do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Estrutura e Funcionamento de Ensino e LIBRAS. Além desses, há as 405 horas em Estágio Supervisionado, 210 horas em Atividades Complementares e 420 horas em optativas.	Processo 23113.048562/2019-81	Em reformulação

APÊNDICE C - ROTEIROS DE ENTREVISTAS

TÍTULO DA PESQUISA: Que gênero de currículo é esse? Gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de licenciatura da UFS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Ann Letícia Aragão Guarany

Questões para Entrevista com docentes responsáveis pela reformulação curricular:

- 1) Como se dão as discussões para a reformulação do PPC no âmbito de seu curso? Em que se baseiam para construir os currículos?
- 2) Seu curso optou por atender a BNC-Formação de 2019 ou continuou atendendo à DCN-2015? Por quais motivos?
- 3) No processo da reformulação curricular os estudos de gênero e sexualidade ou as discussões em torno da retirada ou manutenção dos termos gênero e sexualidade na BNCC da Educação Básica e da BNC-2019 foi alvo de debate ou consideração?
- 4) No seu entendimento, as questões de gênero e sexualidade ocupam ou devem ocupar espaço no currículo da formação de professores de sua área? De que forma e em que atividades ou componentes? Há professores no curso que trabalham com essas questões?
- 5) Nas situações cotidianas do curso ou nos estágios dos alunos nas escolas, já percebeu situações e demandas que envolveram questões de gênero e sexualidade?
- 6) Em caso de resposta afirmativa, essas situações influenciaram nas propostas de reformulação curricular?
- 7) Em seu entendimento, acredita que o currículo do curso tem preparado o professor para lidar com as diversidades de gênero e sexuais ou a diferença em sua atuação profissional?
- 8) Acredita haver uma relação entre os estudos de gênero e sexualidade e os conteúdos específicos da área de conhecimento de seu curso?

Questões para Entrevista com docentes dos componentes curriculares que tratam de gênero e sexualidade e coordenadores de curso:

- 1) O que concebe por gênero e sexualidade?
- 2) No seu entendimento, as questões de gênero e sexualidade ocupam ou devem ocupar espaço no currículo da formação de professores de sua área? De que forma?

- 3) O que acha sobre a retirada dos termos gênero e sexualidade na BNCC da Educação Básica, PNE e da BNC-2019? Como vê os embates em torno dessas questões na sociedade e os impactos que podem ter no currículo da formação de professores?
- 4) Na sua atuação profissional como tem abordado essas questões em pesquisas, extensão ou no ensino?
- 5) Que relação pode se estabelecer entre os estudos de gênero e sexualidade e os conteúdos específicos da área de conhecimento de seu curso?
- 6) Nas situações cotidianas do curso ou nos estágios dos alunos nas escolas, já percebeu situações e demandas que envolveram questões de gênero e sexualidade? Se sim, como lida com isso ou como orienta os alunos a lidar?
- 7) Em seu entendimento, acredita que o currículo do curso tem preparado o professor para lidar com as diversidades de gênero e sexuais ou a diferença em sua atuação profissional?
- 8)* Questão/questões específica(s) sobre o trabalho ou disciplina que o professor desenvolve.

APÊNDICE D - LISTA DOS PROJETOS DE PESQUISA E EXTENSÃO POR DEPARTAMENTO (pesquisa feita em outubro de 2021)

DGE - DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - 06

Título	Professor(a)	Ano	Descrição	Tipo de projeto
Luta das pretas: primeiros diálogos - território, liderança, reconhecimento, (r)existência e conquistas	Nubia Dias dos Santos (coordenadora)	2021	Encontro- presente evento congrega o diálogo interdisciplinar e interinstitucional promovido pelo Departamento de Geografia, em parceria com o NEABI e as representações do Coletivo de Mulheres Quilombolas de Sergipe. A proposta é a de encerramos o semestre letivo 2020.2, com um amplo debate sobre a Questão Quilombola em Sergipe, em vista da data alusiva ao Dia da Mulher Afro-latino-americana e Caribenha e ao Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra comemorados em 25 de julho. A proposta é de associar a Questão Quilombola ao contexto nacional e, ao mesmo tempo, provocar reflexões sobre as questões estruturais que interligam e dão sentido a compreensão da totalidade espacial e dos arranjos que configuram as relações socioambientais, as quais, se mantem ao longo da historiografia brasileira e sergipana, permeadas de invisibilidades, silenciamentos e ocultamento da história dos povos que aqui residiam e residem e os que para aqui foram trazidos/sequestrados, formando a nossa base societária, os quais ainda convivem com as situações de injustiça social/ambiental, e necessitam da (r)existência e da luta como mecanismos para terem seus direitos reconhecidos e assimilados pelo conjunto da sociedade.	Extensão
Núcleo de extensão em desenvolvimento territorial: agroecologia, gênero e participação política no campo sergipano	Eraldo da Silva Ramos Filho (coordenador)	2016	Projeto- Os Núcleos de Extensão em Desenvolvimento Territorial, propostos neste projeto de pesquisa e extensão na modalidade multiterritorial, terão como tarefa inicial a elaboração de um diagnóstico da realidade em foco nesta chamada pública e o estímulo à construção participativa dos Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) dos territórios do Baixo São Francisco e Sul Sergipano, que ainda não foram elaborados, bem como a revisão dos planos do Sertão Ocidental e Alto Sertão, atualizando-os. Essas elaborações permitirão a formação de estratégias comuns aos quatro territórios, considerando as especificidades de cada um, e assim focar as ações, projetos, articular e consolidar os parceiros no desenvolvimento das atividades de pesquisa, extensão e capacitações, além de fortalecer a participação social e qualificar os processos exitosos de gestão social, já fomentados pela política de Desenvolvimento Territorial. Transversal a esse processo está a perspectiva de redução das desigualdades de gênero que devem ser materializadas em ações de fomento à criação de câmaras temáticas nos colegiados territoriais, apoio aos grupos e movimentos já organizados de mulheres, construção de estratégias de mobilização e lutas para a garantia de efetivação dos direitos femininos em diferentes contextos da vida cotidiana que restringem as oportunidades das mulheres de construir sua participação social e sua autonomia econômica e política. Para a construção destes Planos será elaborado um consórcio de organizações de instituições de pesquisa e	Extensão

			extensão nos três eixos essenciais para alavancar o desenvolvimento territorial: agroecologia, gênero e participação política do campo.	
Encontro estadual de mulheres camponesas	Eraldo da Silva Ramos Filho (coordenador);	2016	Evento - Visando articular e fortalecer as organizações de mulheres camponesas, quilombolas, indígenas, pescadoras, catadoras de mangaba, marisqueiras, comunidades de terreiros, técnicas de ATER, saberes da terra, que participam dos Territórios da Cidadania no estado de Sergipe. Será realizado o Encontro Estadual de Mulheres Camponesas, com objetivo de promover intercâmbio de experiências e aprofundar temáticas dessa realidade, seguindo três eixos: Opressão; (Possibilidade de) Construção de Autonomia; Vida com Dignidade;	Pesquisa
Trabalho e gênero na atividade canavieira: o território da cana-de-açúcar em Sergipe	Shiziele de Oliveira Shimada (coordenador); Rosana de Oliveira Santos Batista	2018	PIBIC - Apresentação de resultados parciais e finais através de comunicações em eventos científicos; 2. Divulgação por meio de artigos publicados em anais de eventos científicos, revistas e outros periódicos; 3. Qualificação do bolsista na execução de atividades e amadurecimento da produção teórico-prática da pesquisa. Edital nº 01/2018/POSGRAP/COPEs/UFS - PIBIC/PICVOL - 2018	Pesquisa
Violência contra mulher e políticas públicas: uma análise sobre as mudanças teórico-práticas a partir do jornal impresso	Eraldo da Silva Ramos Filho (coordenador)	2018	PIBIC - Impactos socioeconômicos: Espera-se que o conhecimento sobre a violência contra a mulher no estado de Sergipe possibilite servir de suporte aos grupos, coletivos, movimentos de mulheres como embasamento para suas reivindicações, bem como pelos gestores de políticas públicas, no tocante à formulação e adoção de modelos de enfrentamento nos diferentes segmentos sociais. Impactos técnico-científicos: Tal empreitada tem como principal motivação a necessidade precípua de construir formulações teórico-metodológicas no campo das ciências humanas, que possam contribuir com o fortalecimento da interpretação geográfica de produção do espaço a fim de potencializar ações de direitos humanos que levem em consideração os aspectos socioeconômicos e culturais em prol de relações equitativas. Compreendendo que esse é um trabalho árduo e necessário para o movimento do conhecimento, para o avanço do pensamento crítico e comprometido com a transformação da realidade estudada. Impactos de inovação: Estima-se que este estudo possibilite que o papel do jornal impresso como formador de opinião tenha caráter crítico e de combate à violência, abrangendo subsídios sobre prevenção, além dos casos policiais já efetivados na escrita, encontrando também caminhos para desconstruir termos e abordagens (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1999, p. 95) patriarcais.	Pesquisa
Incitação ou combate a violência contra mulher? O jornal impresso e as estratégias discursivas da sociedade patriarcal	Eraldo da Silva Ramos Filho (coordenador); Rosana de Oliveira Santos Batista	2017	PIBIC - Impactos socioeconômicos: Espera-se que o conhecimento sobre a violência de gênero no estado de Sergipe possibilite servir de suporte aos grupos, coletivos, movimentos de mulheres como embasamento para suas reivindicações, bem como pelos gestores de políticas públicas, no tocante à formulação e adoção de modelos de combate a violência de gênero nos diferentes segmentos sociais. Impactos técnico-científicos: Tal empreitada tem como principal motivação a necessidade precípua de construir formulações teórico-metodológicas no campo das ciências humanas, que possam contribuir com o fortalecimento da interpretação geográfica de produção do espaço a fim de potencializar ações de direitos humanos que leve em consideração os aspectos socioeconômicos e	Pesquisa

			culturais em prol de relações equitativas. Compreendendo que esse é um trabalho árduo e necessário para o movimento do conhecimento, para o avanço do pensamento crítico e comprometido com a transformação da realidade estudada. Impactos de inovação: Estima-se que este estudo possibilite que o papel do jornal impresso como formador de opinião tenha caráter crítico e de combate à violência, encontrando caminhos para desconstruir termos e abordagens (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1999, p. 95) patriarcais.	
--	--	--	---	--

DFL- DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA - 04

Título	Professor(a)	Ano	Descrição	Tipo de projeto
Christine de Pizan e Tomás de Aquino: sobre a natureza e o feminino nos séculos XIII–XV.	Evaniel Bras Dos Santos (coordenador)	2021	PIBIC - Espera-se que o presente projeto possa contribuir com a discussão sobre a área de filosofia medieval, sobretudo quanto à filosofia da natureza e antropologia nos séculos XIII–XV. Espera-se também que o projeto auxilie os estudantes na obtenção de maturidade acadêmica, sobretudo quanto ao impulso para prosseguirem os estudos na Pós-Graduação.	Pesquisa
II Colóquio de Mulheres na Filosofia	Cecilia Mendonca de Souza Leao Santos (coordenadora); Profa. Dra. Christine Arndt (DTE)	2021	Colóquio- A primeira edição do evento Mulheres na Filosofia da UFS, ocorrida em julho de 2019, atesta factualmente isso. Surgiu da inquietação de algumas discentes de graduação que, ao se depararem com a lacuna do estudo de mulheres filósofas no curso e mesmo de qualquer evento sobre mulheres e filosofia na universidade, em vez de cruzarem os braços e lamentar essa triste condição, resolveram agir. O resultado foi o envolvimento de muitas outras alunas e professoras numa grande comissão organizadora que culminou num evento de proporções muito maiores do que inicialmente se imaginou. O II Colóquio de Mulheres na Filosofia da UFS, que desta vez ocorrerá remotamente entre os dias 20 e 24 de setembro e terá submissão de propostas voltadas para o trabalho de mulheres filósofas ou para temáticas filosóficas que envolvam a questão feminina ou de gênero em geral.	Extensão
Diderot, Mary Wollstonecraft e o direito à educação das mulheres	Christian Lindberg Lopes do Nascimento (coordenador); Palestrantes: Profa. Dra. Christine Arndt (DTE) e Prof. Dr. Marcos Balieiro (DFL)	2020	Palestra – O evento tem o propósito de discutir a conquista do direito à educação para as mulheres. Essa questão, embora pareça óbvia para os dias atuais, propiciou controvérsias durante um bom tempo. Para os filósofos modernos, tendo Lutero como primeiro protagonista, a questão era garantir que a educação fosse um direito de todos, de forma indistinta, contrariando uma perspectiva que perdurava séculos. Assim, o direito à educação para as mulheres ganha relevo importante no debate filosófico durante a Modernidade. Para expor, de forma preliminar, o debate, os palestrantes convidados comentarão as argumentações desenvolvidas por Dênis Diderot, no livro A religiosa, e Mary Wollstonecraft, no livro Reivindicação dos direitos da mulher, em torno da temática do evento.	Extensão
I Colóquio de Mulheres na Filosofia da Universidade Federal de Sergipe	Cecilia Mendonca de Souza Leao Santos	2019	Colóquio – O I Primeiro Colóquio de Mulheres na filosofia da UFS (I CMFil UFS), é uma iniciativa das professoras Dra. Cecília Mendonça de Souza Leão, Dra. Christine Arndt de Santana e Dra. Mariana Lins Costa, juntamente com as alunas da graduação de filosofia da	Extensão

	(coordenadora); Profa. Dra. Christine Ardnt (DTE)		UFS, com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFS (PPGF-UFS), do Departamento de Filosofia da UFS (DFL UFS) e do Centro Acadêmico de Filosofia Livre (CAFILL).	
--	--	--	--	--

DHI - DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA - 08

Título	Professor(a)	Ano	Descrição	Tipo de projeto
Nuntium e Clio na Escola: Representações da Mulher na Revista Litterária do Gabinete de Leitura de Maruim	Antonio Lindvaldo Sousa (Coordenador);	2021	Simpósio - O evento tem como finalidade a compreensão acerca das representações femininas no século XIX na Revista Litterária do Gabinete de Leitura de Maruim, a qual foi impressa em uma das tipografias da cidade sergipana na década de noventa do mesmo século. As atividades serão desenvolvidas com as turmas de segundo ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Dr. Alcides Pereira - CEDAP, no município de Maruim/SE e se insere nos estudos sobre a história da imprensa sergipana, temática pesquisada pela professora orientadora no âmbito do Projeto Nuntium e Clio, que é vinculado ao Grupo de Pesquisa "Culturas, Identidades e Religiosidades - GPCIR", da Universidade Federal de Sergipe, sob a coordenação do Prof. Dr. Antônio Lindvaldo Sousa. Também fazem parte da equipe juntamente com a orientadora na unidade escolar, o coordenador pedagógico e os coordenadores das quatro áreas do conhecimento.	Extensão
Misticismo do feminino no sertão do nordeste e sua provável influência criptocabalista	Marcos Silva	2021/2020	Pretendemos com esse Projeto de Pesquisa nortear as ações e orientações no seio do Grupo de Pesquisa Diáspora Atlântica dos Sefarditas, com a Extensão, participação em eventos e ao final da pesquisa publicar um livro com os resultados obtidos.	Pesquisa
Jornadas entre Portugal e o Brasil: Rostos femininos-Estória e História de vidas	Antonio Lindvaldo Sousa (Coordenador); Claudefranklin Monteiro Santos; Bruno Goncalves Alvaro; Janaina Cardoso de Mello	2018	Evento - Este é um evento promovido pelo GPCIR/CNPq/UFS em parceria com a Somese. O principal foco é a história da mulher em suas diversas faces, incluindo o olhar dos médicos sobre o corpo feminino. O evento terá conferências, mesas-redondas, lançamento de DVD contendo teses dos médicos sergipanos das faculdades de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro e homenagem algumas médicas sergipanas. Haverá uso do skype nas mesas-redondas onde alguns pesquisadores que moram fora de Sergipe e do Brasil irão palestra	Extensão
VII CinePET – Mulheres na História	Claudefranklin Monteiro Santos; Luis Eduardo Pina Lima	2018	Evento - A partir da exibição de filmes e preleções, realizadas por professores convidados e, em seguida, por debates, o CinePET busca promover diálogos em torno da relação entre História e Cinema, partindo de uma temática específica. Assim, tenta estabelecer uma abordagem sobre as representações históricas em filmes, bem como as possibilidades de seu uso em sala de aula. Em 2018, o evento terá como tema: Mulheres na História.	Extensão

Guerra e Sexo na Sociedade Senhorial Ibérica (Sécs. XI-XIII)	Bruno Goncalves Alvaro (Coordenador);	2018	Curso - A guerra e o sexo na Idade Média, num primeiro olhar, parecem não ter nenhuma conexão aparente. Entretanto, ambos, além de serem um aspecto do cotidiano da sociedade medieval, foram dois dos postulados mais recorrentes na pauta de doutrinação da Igreja. Contudo, resta um problema de fundo documental e historiográfico que assim como a perspectiva de um medievo obscuro, uma Idade das Trevas, assola os estudos sobre a guerra e o sexo no período em questão: O mito sobre uma suposta guerra medieval empreendida sem qualquer sentido de táticas e estratégias militares e uma sociedade extremamente regulada pelo clero no que diz respeito à conduta sexual. O objetivo do presente curso de extensão é desconstruir justamente estas duas perspectivas baseado na análise da documentação do período e na historiografia sobre os dois assuntos.	Extensão
Corpo, Gênero e Emasculação na Idade Média: um Debate Historiográfico	Bruno Goncalves Alvaro (Coordenador);	2018	PIBIC - Esperamos com este projeto de pesquisa trazer à tona os debates em torno do corpo e da emasculação na Idade Média. Contudo, entendemos que este tema vai muito mais além do que a especificidade da História Medieval. Por ser um tema em voga, o impacto deste projeto é tanto acadêmico quanto político, uma vez que os Estudos de Gênero vem sendo arduamente atacados na atualidade – seja por desconhecimento do que se trata as identidades de gênero ou por puro proselitismo partidário. Devemos considerar ainda como impacto, o fato de decidirmos trabalhar com um tema de fundo extremamente contemporâneo, cujos trabalhos ainda são escassos. Isso possibilita inserir nossa pesquisa e, conseqüentemente nossa instituição, na rota de debates e combates acadêmicos e sociais. Esperamos, finalmente, que, conforme Edital nº 01/2018 POSGRAP/COPES/UFS, o projeto de pesquisa doravante apresentado, juntamente com seu plano de trabalho, possa instigar a pesquisa científica e incentivar talentos potenciais entre os estudantes da graduação em História e contribuir para a formação científica de recursos humanos para os programas de pós-graduação.	Pesquisa
Idade Média e teoria contemporânea: os estudos de gênero nas dissertações e teses de história medieval nas universidades brasileiras (2000-2015)	Bruno Goncalves Alvaro (Coordenador);	2016	PIBIC - Os impactos esperados são muitos. Em primeiro lugar, a evidente possibilidade de conhecer mais a fundo o fazer historiográfico no âmbito da Pós-Graduação, que do ano 2000 até 2013, de fato, teve um enorme salto com a abertura de novos cursos stricto sensu e a especialização de novos profissionais. No que diz respeito à História Medieval é uma possibilidade ímpar de divulgar ainda mais esta área específica da História e, de certo modo, saldar uma dívida institucional com este campo, reafirmando o comprometimento de historiadores e historiadores dedicados ao estudo da Idade Média com a teoria contemporânea, especificamente, com a de Gênero. Em se tratando dos Estudos de Gênero, das categorias de gênero e os posicionamentos tomados, é pertinente ao(a) bolsista poder perceber que as políticas públicas direcionadas às discussões sobre Gênero tem uma amplitude marcante e que	Pesquisa

			<p>não é tão recente quando se trata de História Medieval. Ou seja, se pudermos identificar, o que inferimos ter ocorrido, o crescimento de teses e dissertações na área de Idade Média, no âmbito da História, se valendo do aporte teórico, tão contemporâneo, como os Estudos de Gênero, será um ganho tamanho para a sociedade e a Universidade Federal de Sergipe, já que temos diversos Grupos de Pesquisa e Projetos direcionados à esses debates tão fundamentais na contemporaneidade. Finalmente, nosso Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica é prova irrefutável que os Estudos Medievais não são um tema estático ou preso num passado distante e alienado aos debates contemporâneos. Ao contrário, a História Medieval, apesar de seu recorte cronológico específico, é um espaço de construção discursiva em constante desenvolvimento intelectual e institucional e não está a parte dos tensionamentos de erudição que atuam diariamente na vida acadêmica. O impacto de tal constatação para a comunidade será a maior vitória da demonstração que a História, nas suas mais diversas áreas de especificidade, atua na construção cidadã brasileira.</p>	
SEXUALIDADE E GÊNERO NO PENSAMENTO ILUMINISTA	Edna Maria Matos Antonio (Coordenadora)	2014	<p>PIBIC - Como resultados esperados nesta investigação, apontamos os seguintes aspectos: 1. Que os pesquisadores produzam uma elaboração teórica sobre o conceito de gênero e sexualidade vigente num contexto histórico específico e uma reflexão sobre seu desenvolvimento e importância para a modernidade; 2. Produzam subsídios informativos para a discussão acerca da elaboração dos discursos científicos e sua função para legitimar concepções excludentes sobre gêneros e sexualidades; 3. Elaborem texto para participação em eventos acadêmicos da área; 4. Elaborem texto para apresentação no Encontro de Iniciação Científica da UFS; 5. Que os resultados do estudo em questão possam significar elementos de problematização para a realização de estudos semelhantes; 6. Que o estudo apresente subsídios empíricos e teóricos válidos para a ampliação e discussão sobre o tema da sob outras perspectivas; 7. Que ocorra a assimilação de efeitos positivos para a qualificação profissional dos alunos envolvidos e seu interesse por pesquisa acadêmica, uma vez que trata-se de uma importante experiência de manejo com bibliografia, fontes, coleta de dados, análise e elaboração de resultados; 8. Contribuição para o desenvolvimento científico regional ao estimular a participação dos alunos de nível de graduação em pesquisas acadêmicas.</p>	Pesquisa

DLES - DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS - 16

Título	Professor(a)	Ano	Descrição	Tipo de projeto
---------------	---------------------	------------	------------------	------------------------

Narrativas literárias de escritoras afrodescendentes de Língua Portuguesa E De Lingua Inglesa	Fatima Bezerra Negromonte (coordenadora); Ana Lúcia Simões Borges Fonseca – Ingl.	2021/2020	Entre os resultados esperados, destacam-se: divulgações dos resultados das investigações dos participantes do projeto por meio de oficinas, fóruns de discussão, participação em eventos, e produção de trabalhos acadêmicos. Pretende-se, também, oferecer um curso sobre este objeto de estudo a ser ministrado pelos discentes participantes do projeto. Nessa direção, espera-se que as atividades realizadas ao longo do projeto tenham um viés prático no que diz respeito à conscientização de situações de preconceito racial, de gênero, e de classe social vivenciados no cotidiano da mulher negra no Brasil e mundo afora, bem como suas interfaces com as forças de resistência e combate presentes nos trabalhos das escritoras estudadas no projeto.	Pesquisa
Maternidade e Identidades Femininas em El País de las Mujeres de Gioconda Belli	Melanie Michelle Francoise Jeanne Letocart – Esp.	2020	PIBIC - Durante muito tempo considerada como um fenômeno natural e universal, ao longo da segunda metade do século XX, a maternidade foi apreendida no campo das ciências humanas como « parte integrante da cultura, em evolução contínua » (KNIBIEHLER, 2004: 3). Depois da dessacralização iniciada por Simone de Beauvoir contra a identificação da mulher com sua capacidade reprodutiva e contra a experiência materna patriarcal (VIVAS, 2019: 15), progressivamente a maternidade foi legitimada como objeto de pesquisa pertinente à parte. Com o projeto PIBIC 2020/21, almeja-se: 1/ Consolidar um campo de pesquisa relativamente novo na universidade e na área de Letras Estrangeiras; 2/ iniciar a formação de jovens pesquisadores/as preparados/as para apreender, abordar e disseminar a temática. Essa sensibilização do/a jovem pesquisador/a iniciante tem como objetivos: dar maior visibilidade à questão da maternidade; conscientizar sobre os processos históricos de colonização/colonialidade e de evolução das relações de gênero, evidenciando os discursos, as normas e os modelos em circulação em torno à maternidade.	Pesquisa
Conferência da Profa. Dra. Marcia Paraquett (UFBA): Eu sou diferente, logo, existo. Discursos e estéticas de mulheres que se expressam na América Latina	Doris Cristina Vicente da Silva Matos (coordenadora) Esp.; Vanderlei Jose Zacchi	2020	Conferência - A aula inaugural da Semana de Acolhimento do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS será proferida pela profa. Dra. Marcia Paraquett, docente do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da UFBA. O objetivo é apresentar e problematizar discursos e estéticas de mulheres que se expressam em Espanhol, desafiando o 'igual' e o 'mesmo', na medida em que estas reveem conceitos como o de língua, linguagem, diferença, identidade, poder e resistência. Para tanto, me dedicarei a fazer um rápido histórico das quatro ondas do feminismo e destacar algumas vozes femininas que considero imprescindíveis, sem perder de vista que meu olhar como pesquisadora sempre está voltado para a América Latina de língua espanhola. Dentre o grande repertório que disponho, elejo duas mulheres que considero 'as precursoras' (Malinche, Malintzin ou Doña Marina (1496-1529 ou 1551) e Juana Inés de la Cruz (1651-1695); outros dois importantes nomes do momento que se conhece	Extensão

			como a primeira onda do feminismo latino-americano (Alfonsina Storni (1892-1938) e Frida Kahlo (1907-1954); outras duas mulheres da segunda onda feminista (María Lugones (1944) e Rigoberta Menchú (1959); mais duas da terceira onda (Maitena Burundarena (1962) e Shirley Campbell (1963); encerrando com dois movimentos muito atuais que expressam vozes que estão sendo conhecidas como a quarta onda do feminismo em nosso Continente (Mayo Femenista (2018) e No es No (2018). Essas reflexões me servem para discutir a Decolonialidade e a Interculturalidade na Educação, seja no âmbito da formação de professores, seja no campo das pesquisas acadêmicas. A principal base de minha intervenção estará em Heloisa Buarque de Hollanda (2018, 2019). Palavras-chave: América Latina; Interculturalidade; Feminismo.	
Escrevivências de mulheres negras em diáspora	Valeria Jane Siqueira Loureiro (Coordenadora) Esp.; Alessandra Corrêa de Souza Esp	2020	Oficina – A formação continuada de profissionais dos cursos de licenciaturas em letras. Nessa oficina temos como o objetivo problematizar a LEI 11.645 de 2008 e como os currículos de nossos cursos de licenciaturas precisam ser revisitados, a partir de leituras decoloniais. Nessa mesma perspectiva, afirmamos que é possível trabalhar textos teóricos e literários de outras margens nas disciplinas de literaturas hispânicas e convidamos as acadêmicxs e as profissionais da educação para o embarque nessa (re)descoberta literária. Como aporte teórico, trazemos à baila Chimmanda Adichie (2015), as meninas e os meninos são educados com papéis sociais bem demarcados, em que estes últimos sempre exercem o poder. Esse “jogo” é iniciado com as primeiras brincadeiras infantis, como a caça, a luta, entre outras, enquanto o feminino é sempre associado ao bom comportamento, como, por exemplo, a maneira adequada de sentar-se e postar-se como uma dama, a infância permeada por brincadeiras relacionadas às tarefas domésticas, como cuidar da boneca, casinha, comidinha, entre outras.	Extensão
Escrevivências de mulheres negras em ação	Valeria Jane Siqueira Loureiro (Coordenadora) Esp.; Alessandra Corrêa de Souza Esp	2020	Colóquio - O colóquio "ESCREVIVÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS EM AÇÃO" propõe o trabalho a partir de textos teóricos e literários de outras margens nas disciplinas de literaturas hispânicas e convidamos as acadêmicxs e as profissionais da Educação e Letras para o embarque nessa (re)descoberta literária. Nesse colóquio objetiva problematizar a implementação da LEI 11.645 de 2008 e oferecer autoras negras para fazerem parte dos currículos de nossos cursos de licenciaturas que precisam ser revisitados, a partir de leituras decoloniais, como Beatriz Nascimento, Yolanda Arroyo e Délia Zamudio.	Extensão
Mulheres negras na diáspora: travessias e diálogos nos textos literários "Piel de mujer" de delia zamudio e Maya Angelou: uma reflexão sobre gênero e raça	Alessandra Corrêa de Souza (Coordenadora) Esp.; Romero Junior	2019	Curso - A Atividade de extensão tem como foco discutir textos literários de mulheres negras em diáspora. Tomamos como foco os textos de uma autora contemporânea afro-peruana, Delia Zamudio e um outro de uma afro-americana Maya Angelou para apresentar ao público-alvo o poder da escrita para a	Extensão

	Venancio Silva (DFL)		população negra em diáspora. O projeto inicial vem em conjunto com diversos cursos de licenciatura.	
Exploring the many faces of feminism	Elaine Maria Santos (coordenadora) Ingl.	2019	Evento - Tendo em vista o processo de internacionalização das universidades federais, o presente mini-curso se insere nessa temática ao trazer para a UFS, por intermédio do Programa Inglês sem Fronteiras, discussões sobre o feminismo e a contemporaneidade, mediadas pela English Teaching Assistant Sarah Lopez (Fullbright)	Extensão
Discursos sobre as minorias: os sentidos na/da mídia sobre mulheres, negros e indígenas	Joyce Palha Colaça (Coordenadora) Esp.	2018/2019	PIBIC - A partir deste projeto, espera-se formar pesquisadores no campo da Análise do Discurso, que discutam sobre os discursos hegemônicos que circulam socialmente. A Análise do Discurso é uma disciplina de perspectiva crítica, que busca compreender como o político (Guimarães, 2005) se inscreve na língua e o modo de funcionamento dos discursos. A formação de professores críticos contribui para a construção do conhecimento, na compreensão de que todo discurso é político e que todo ato no simbólico é feito através do trabalho com a ideologia. Assim, visamos contribuir com a formação do aluno-pesquisador em uma perspectiva ampla de ciência, que considera sua inscrição histórica e ideológica.	Pesquisa
Sexualidade e surdez: análise das relações afetivas dos jovens surdos do ensino médio e superior*	Joilson Pereira da Silva (DELI)	2017	PIBIC - Ressalta-se a relevância deste estudo para a comunidade acadêmica, pois discutirá e elucidará aspectos relacionados à sexualidade e às relações afetivas de uma população pouco estudada (os surdos). Além disso, esta Universidade possui discentes surdos e, como há poucos estudos referentes aos jovens surdos, esta pesquisa também contribuirá para que esta instituição de ensino compreenda as necessidades e os auxilie na inclusão acadêmica. Adicionalmente, esta instituição de ensino superior poderá incentivar o estudo deste tema através da criação de grupos de estudo, de atividades de extensão e do ensino acerca deste assunto. O presente trabalho colaborará com a comunidade surda, pois a sexualidade e as relações de afeto fazem parte do desenvolvimento do ser humano e omitir estes temas pode favorecer os comportamentos disfuncionais destes jovens.	Pesquisa
Talking about Ecofeminism through movies	Elaine Maria Santos (coordenadora) Ing.; Paulo Roberto Boa Sorte Silva Ingl.	2016	Evento - Trata-se de mais um evento da série "Talking about ... through movies", através da qual, a partir de um filme, debates são conduzidos por English Teaching Assistants norte-americanas. Para esse mês, o tema será "Ecofeminism"	Extensão
Intertextos culturais – gênero e violência na literatura brasileira	Carlos Magno Santos Gomes (Coordenador) DELI a partir de 2017	2016	PIBIC - Espera-se que o graduando faça um estudo comparado entre a violência sexual dos textos literários a partir de categorias de gênero e seja capaz de identificar os intertextos estéticos e históricos que dão sustentação às narrativas de Clarice Lispector e Marina Colasanti. Dentro dessa perspectiva, espera-se a	Pesquisa

			consolidação de dois conceitos: 1 - o intertexto cultural do corpo violentado – isto é – a identificação das normas sociais que estão por trás de um estupro conforme os estudos de gênero; e 2 – as estratégias estéticas usadas pelas escritoras para romperem com a aceitação da violência sexual contra a mulher de acordo com o questionamento feminista. Dessa forma, preocupamo-nos em formar pesquisadores capazes de aplicar um método de leitura que explore a metodologia comparatista dos estudos literários para ampliar o horizonte de expectativa da obra selecionada por meio da identificação dos intertextos históricos e estéticos que dão sustentação a literatura contemporânea de autoria feminina.	
The United States: immigrants in a modern racial, sexual, gendered, socio-economical and cultural melting pot	Elaine Maria Santos (coordenadora) Ing.; Paulo Roberto Boa Sorte Silva Ingl.	2015	Evento - Tendo em vista o processo de internacionalização das Universidades Federais, o presente mini-curso tem como objetivo discutir as questões que envolvem o tema imigração nos Estados Unidos, analisando-se várias vertentes, como a racial, sexual e cultural, utilizando a língua inglesa como linguagem de discussão, para desenvolver as habilidades linguísticas do idioma entre os participantes.	Extensão
Sexualidade, homossexualidade, homofobia e educação de Línguas estrangeiras: diálogos possíveis?	Vanderlei Jose Zacchi (coordenador) Ingl.	2015	Palestra - Um dos grandes desafios que se coloca à área de educação em/de línguas estrangeiras no país é contemporaneamente discutir e lidar com as multiplicidades de filosofias, teorias, propostas e práticas pedagógicas. Nas OCEM-LE (MEC, 2006), por exemplo, propõe-se a possibilidade de se conciliar as práticas pedagógicas vigentes (ensino de línguas focalizado na aprendizagem linguística) com práticas sócio-culturais e críticas que levam em consideração as questões globais, locais, culturais e cidadãs. Corroborando tal desafio, este trabalho investiga as identidades sexuais e de gênero (LOURO, 1997; ERIBON, 2008) na visão de estudantes de Letras de uma universidade federal brasileira. O enfoque foi a discussão de como os estudantes de línguas estrangeiras (língua inglesa, mais especificamente) abordam os temas da sexualidade e gênero, principalmente a homossexualidade e homofobia (BORRILO, 2010; GARCIA, 2009, GREEN, 2000), sob a perspectiva de educandos e de futuros professores. Num primeiro momento, apresento o arcabouço teórico da pesquisa para, então, problematizar algumas das discussões e interpretações dos referidos estudantes.	Extensão
Talking about Gender through movies	Elaine Maria Santos (coordenadora) Ing.; Paulo Roberto Boa Sorte Silva Ingl.	2015	Curso- A presente atividade tem como objetivo promover uma discussão sobre os problemas relacionados às questões de gênero, através da exibição de um longa-metragem seguido de um debate com três norte-americanos (English teaching assistants - fullbright).	Extensão
The United States: immigrants in a modern racial, sexual, gendered, socio-economical and cultural melting pot	Elaine Maria Santos (coordenadora) Ing.; Paulo Roberto Boa Sorte Silva Ingl.	2015	Curso- Tendo em vista o processo de internacionalização das Universidades Federais, o presente mini-curso tem como objetivo discutir as questões que envolvem o tema imigração nos Estados Unidos, analisando-se várias vertentes, como a racial, sexual e cultural, utilizando a língua inglesa como linguagem de	Extensão

			discussão, para desenvolver as habilidades linguísticas do idioma entre os participantes.	
Gender & Identity	Elaine Maria Santos(coordenadora) Ing.; Paulo Roberto Boa Sorte Silva Ingl.; Izabel Silva Souza D Ambrosio	2015	Curso -Tendo em vista o processo de interacionalização das universidades federais, o presente mini-curso se insere nessa temática ao trazer para a UFS as discussões acerca de Gender & Identity mediadas pelo English Teaching Assistant Sydney Healey (Fullbright).	Extensão

DELI - DEPARTAMENTO DE LETRAS LIBRAS - 04

Cine CALLES - Mostra "Violência Sexual" (Maio/2019)	Fernando de Mendonca (Coordenador)	2019	O Cine CALLES é uma proposta do Centro Acadêmico Livre de Letras Estrangeiras, que, atualmente sob a coordenação de um professor do Departamento de Letras LIBRAS, tem como objetivo a discussão multicultural de produções cinematográficas, abordando temas ligados aos espaços anglófonos, francófonos e hispanófonos, e as especificidades da linguagem do cinema. Além de demonstrar o fascínio pela sétima arte, desenvolvendo atividades de curadoria fílmica, apresentando as obras escolhidas e mediando o debate com o público, o qual poderá ser constituído de estudantes de graduação e de pós-graduação, de docentes e de técnicos administrativos da UFS, bem como de não acadêmicos da comunidade sergipana.	Extensão
CineVertigem - "Mulheres em Foco"	Fernando de Mendonca (Coordenador)	2019	Explorar produções de mulheres e suas representações no cinema; Debater questões de gênero a partir da perspectiva de colaboradoras graduandas da UFS Filmes: "Nathalie Granger" e "Uma Canta, A Outra Não"	Extensão
Marcas Sociais do Femicídio em Narrativas do México-Brasil-Argentina*	Carlos Magno Santos Gomes (Coordenador)	2019	A principal finalidade desta pesquisa consiste na formação de pesquisador/a capaz de usar de explorar nosso método de leitura que explora os sentidos do feminicídio no século XXI a partir das experiências das escritoras Arminé Arjona, Patrícia Melo e Selva Amada. Para isso, estamos propondo a produção de artigos com leituras comparadas. Essa revisão do feminicídio de crimes que aconteceram no passado apresenta uma releitura performática do quanto a violência de gênero pode ser questionada pelo texto literário. Assim, ao propormos leituras comparadas dessas autoras, estamos também preocupados em debater acerca das estruturas simbólicas e culturais que dão sustentação à epidemia do feminicídio no continente. Esteticamente, a relevância deste projeto está no desafio instigante de produzir um método de leitura interdisciplinar que explore as diferentes estratégias estéticas para representar as desigualdades de gênero. Por explorarmos um corpus literário de diferentes espaços geográficos, pretendemos agregar a esse método de leitura as particularidades do corpo feminino abusado e executado. Essa abordagem poderá ser usada como uma estratégia para outros textos literários da América Latina que abordem essa temática. Com isso, propomos um método crítico interdisciplinar de	Pesquisa

			leitura literária que valorize categorias antropológicas do corpo por meio do deslocamento das fronteiras textuais e sociais.	
Marcas da violência contra a prostituta em Márquez e Viana	Carlos Magno Santos Gomes (Coordenador)	2018	Espera-se que o graduando faça um estudo comparado entre as formas de representação da prostituta em Márquez e Viana a partir de categorias a violência contra a mulher e a necessidade de punição e suplício do corpo prostituído como um corpo marcado por valores morais hegemônicos. Dentro dessa perspectiva, espera-se que o graduando desenvolva um método comparativo de leitura dos textos literários a partir do processo de revisão dos valores morais que a representação da prostituta ganha nos contextos colombiano e brasileiro. Além desse método comparativo que estuda a representação da voz do subalterno e do corpo da mulher, espera-se que o graduando amplie seu horizonte cultural de leitura a partir dos diferentes questionamentos da violência moral e física impostos à prostituta como estratégias de manutenção dos valores hegemônicos patriarcais. Com isso, preocupamo-nos em formar pesquisadores da área dos estudos literários latino-americanos que sejam capazes de aplicar um método comparativo crítico que explore as categorias cunhadas pelos estudos pós-coloniais de H. Bhabha e G. Spivak e pelos estudos antropológicos de R. Segato e L. Machado. Nesse processo de revisão, nos interessa uma abordagem heterogênea realizada por meio da identificação dos intertextos históricos que marginalizam o corpo da prostituta, mas que no texto literário podem ser usados como parâmetros questionadores da desigualdade de gênero, que ainda é muito presente nos países latino-americanos.	Pesquisa

DMU - DEPARTAMENTO DE MÚSICA - 0

DTE - DEPARTAMENTO DE TEATRO - 5

Título	Professor(a)	Ano	Descrição	Tipo de projeto
IV Mostra Trapiche e I Encontro teatro, gênero e diversidade	Maicyra Teles Leao e Silva (coordenadora); envolveu todos os professores do DTE	2019	Mostra/ Evento - IV MOSTRA TRAPICHE E I ENCONTRO TEATRO, GÊNERO E DIVERSIDADE O evento intitulado I Encontro Teatro, Gênero e Diversidade pretende discutir as relações de gênero, sexualidade e diversidade na sociedade, mas também pensar essas relações com o teatro, no intuito possibilitar ampla compreensão a respeito da temática. Além disso, o evento ofertará oficinas teatrais na perspectiva de sensibilizar sobre a questão de gênero na sociedade brasileira, bem como a relevância da sua discussão na formação dos discentes.	Extensão
I Seminário arte, maternagem e feminismos: marginalices e entrelaçamentos	Maicyra Teles Leão e (coordenadora);	2019	Seminário - O “I Seminário Arte, Maternagem e Feminismos: marginalices e entrelaçamentos” tem como objetivo mobilizar a discussão do tema da maternagem, a partir de diversas perspectivas e em diferentes áreas do conhecimento, ambas conectadas pela representação e expressão artística. Em termos institucionais, o evento é motivado pelo	Extensão

	Christine Arndt de Santana; Olívia Camboim Romano; Micael Carmo Côrtes Gomes Profa. Dra. Lourdisnete Benevides - DTE/UFS Silva		projeto de pesquisa PIBIC, anfitrião, já em andamento, intitulado “Cuidados diários: artistas/mães auto-representando sua maternagem recente”, coordenado pela Prof. Maicyra Leão, e está sendo realizado em conjunto com pesquisadoras e estudantes da Universidade e Instituto Federal de Sergipe. O Seminário possui ainda parceria com o Programa de Pós-Graduação em Culturas Populares, com o Grupo de Pesquisa Arte, Diversidade e Contemporaneidade e Instituto Federal de Sergipe. A proposta é abordar o tema de forma interdisciplinar e através da exibição de filmes, podcast e imagens/performances artísticas, além da realização de oficina, mesas de discussão e comunicações orais. Nesta edição, o intuito é desenvolver um evento ainda de caráter local, mas que sirva para ativar o tema e gerar redes de diálogo. Para isso, três eixos/linhas regem a dinâmica estrutural do mesmo, são elas: Linha 1 – Atualizações nas relações entre arte e feminismo; Linha 2 – Tensões de classe, raça e gênero na maternagem e Linha 3 – Cuidado, trabalho doméstico e terceirização da maternagem.	
Fanzine feminista: maternagem	Maicyra Teles Leão e (coordenadora)	2019	Curso- A Oficina de Fanzine feminista: maternagem, será realizada nos dias 6 e 7 de junho de 2019, das 14h às 18h, na UFS (São Cristóvão - SE - sala 104 did VI) e faz parte do I Seminário Arte, Maternagem e Feminismos: marginalices e entrelaçamentos, antecipando a programação do evento que estará concentrada nos dias 12 e 13 de junho. A ideia é instrumentalizar as (os) participantes para a criação de um fanzine feminista, em torno do tema da maternagem, atrelando as experiências particulares e perspectivas do conhecimento de cada participante. No primeiro dia, a proposta é apresentar alguns exemplos históricos desse tipo de produção física e comunicação visual e a partir de então seguir para a discussão de conteúdo e roteiro de produção do fanzine final. O Segundo dia de oficina concentrará a produção efetiva do Fanzine maternagem com utilização de técnicas de colagem, desenho, textos e outras formas de expressão de acordo com as proposições das (os) participantes.	Extensão
IV SEMAC - corpo.q.diz: gênero e raça em exposição (PERFORMANCES/ PIBID)	Alexandra Gouvea Dumas (coordenadora);	2017	Espectáculo - Performances criadas pelos bolsistas PIBID- Teatro a partir de provocações, reflexões e pesquisas relacionadas a gênero e raça, com ênfase nas opressões sofridas e expressas diretamente pelo e no corpo.	Extensão
Cuidados diários: artistas/mães auto-representando sua maternagem recente	Maicyra Teles Leão e (coordenadora)	2018	PIBIC-. Diante dos recentes desafios da Ectogênese (técnica gestacional baseada em um útero externo - não dependente do corpo da mulher), algumas teóricas contemporâneas, especialmente Judit Buttler, defendem a ideia de uma performatividade materna, que evita a fixação de funções e, crucialmente, permite a possibilidade de interromper a produção discursiva automatizada. Assim, o termo Maternidade foi substituído por essas especialistas por Maternagem, uma vez que “mãe” é melhor entendida como um verbo, como algo que se faz. A ideia é que ser mãe é agir a maternagem. Em outras palavras, a maternidade pode ser realizada por qualquer pessoa que se comprometa com as exigências da prática materna. E as exigências dessa prática materna envolvem a dissolução e a solução das fronteiras,	Pesquisa

			entre o eu e o outro. Nesse sentido, o projeto espera sensibilizar o olhar para a noção expandida do agir-se Mãe e Artista e pretende dar visibilidade, através da Arte, a como o cuidado diário e a relação entre essa mãe/cuidador/artista e sua cria gera espaços de saber e conhecimento, assim como Sara Ruddick defende em “Maternal Thinking”.	
--	--	--	---	--

NGCR - NÚCLEO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO* - 2

Título	Professor(a)	Ano	Descrição	Tipo de projeto
Aula aberta: Religião, gênero e sexualidade – pesquisas em Ciências da Religião	Joe Marcal Goncalves dos Santos (Coordenador)	2018	Encontro – Aula aberta da disciplina Religião e Sexualidade do Núcleo de Grad. Em Ciências da Religião da UFS, visando relacionar comunicações de pesquisas em nível mestrado realizadas no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião com o desenvolvimento temático e metodológico da disciplina da graduação. O objetivo do encontro é oferecer mediações teórico-metodológicas para desenvolver “estudos de casos” acerca da temática “religião, gênero e sexualidade” no âmbito de práticas educativas, com especial atenção ao Ensino Religioso.	Extensão
Seminário de Ciências da Religião: Religião, Feminismo e Educação	Romero Junior Venancio Silva (Coordenador) – DFL;Carlos Eduardo Brandao Calvani	2017	Seminário – O Seminário tem por finalidade refletir sobre as relações entre religião, gênero e educação	Extensão

*O curso tem apenas dois professores efetivos, por isso não se tornou um departamento

DAVD - DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS E DESIGN - 3

Título	Professor(a)	Ano	Descrição	Tipo de projeto
---------------	---------------------	------------	------------------	------------------------

2º Seminário de Arte e Gênero - NUPEGA	Otavio Luiz Cabral Ferreira (Coordenador)	2018	<p>Evento - O grupo de pesquisa de Gênero e Artes (NUPEGA) da UFS (Universidade Federal de Sergipe), é um projeto de pesquisa que foi criado no ano de 2016. O projeto está vinculado ao DAVD (Departamento de Artes e Design). O grupo de pesquisa de Gênero e Artes é formado por pesquisadores preocupados com questões do estudo da imagem e das manifestações culturais, multiculturalismo e gênero, e com as linguagens técnicas e contemporâneas. Compõem o grupo de professores doutores da UFS, especialistas, graduados e alunos do curso de Artes Visuais licenciatura da UFS.</p> <p>O grupo de pesquisa de Gênero e Artes foi formado para realizar encontros semanais com o objetivo de fazer algumas reflexões acerca dos estudos sobre processo de produção, difusão e consumo de bens e manifestações culturais na contemporaneidade; engloba temas do Campo da Sociologia da Cultura, Comunicação e da Arte. Busca desenvolver pesquisas com referenciais de gênero, sexualidade, corpo, cultura, arte. Contemplando o campo da teoria quanto a prática artística. Estuda também, as modificações contemporâneas sociais, políticas e culturais nas artes; atenta para a representação da imagem, as diferentes formas de manifestações humanas. Tendo como referências teórica e prática os autores: Michel Foucault, Judith Butler, Juan Vicente Aliaga, Flávio de Carvalho, Guy Debord, Freud, Jaques Lacan, José Miguel Cortes, entre outros.</p>	Extensão
1º Seminário de Arte e Gênero - NUPEGA	Otavio Luiz Cabral Ferreira (Coordenador)	2017	O evento estará centrado nos estudos e atividades práticas artísticas desenvolvidas pelos integrantes do grupo de pesquisa NUPEGA - Núcleo de Pesquisa de Gênero e Arte. Tendo como proposta o 1º Seminário de Artes e Gênero onde acontecerá uma Exposição de Artes Visuais e Performances.	Extensão
I Seminário OBSERVARE: política, religião e sexualidade no ambiente escolar	Luis Americo Silva Bonfim (Coordenador)	2016	O I Seminário Observare tem como objetivo apresentar à comunidade acadêmica ações do Grupo de Pesquisa/CNPq Observare-Observatório Multidisciplinar de Religiões e Religiosidades. Nesta primeira oportunidade traz como temática central a reflexão sobre três pontos de conflito no ambiente escolar contemporâneo: as relações dinâmicas com a política, a religião e a sexualidade.	Extensão

APÊNDICE E – COMPONENTES CURRICULARES INSERIDOS NOS PROJETOS NOVOS OU EM REFORMULAÇÃO

Curso	Componente curricular	Caráter	Ementa
Artes Visuais	-	-	-
Ciências da Religião	Religião, Gênero e Sexualidade	Optativo	Análise de expressões simbólicas do sagrado a partir da teoria de gênero. Papéis de gênero na organização da religião e das religiosidades. As expressões da sexualidade no mundo contemporâneo e suas relações com os sistemas religiosos.
Filosofia	Filosofia e Relações de Gênero	Optativo	Não consta no processo
	Filosofia e Direitos Humanos	Optativo	Não consta no processo
	Filosofia e Identidade, Etnia e Raça	Optativo	Não consta no processo
Geografia	Educação, Direitos Humanos e Cidadania	Optativo	Educação, direitos humanos e formação para a cidadania. História dos direitos humanos e suas implicações no campo educacional. Fundamentos, evolução e significado contemporâneo dos direitos e garantias fundamentais como aquisição evolutiva da humanidade. Direitos e deveres individuais e coletivos, sociais, da nacionalidade e políticos. Estatuto da Criança e do Adolescente. Sociedade, violência e construção de uma cultura da paz. Preconceito, discriminação e prática educativa.
História	Seminário de Direitos Humanos, Diversidade e Educação	Optativo	Conceito de Direitos Humanos. Breve evolução dos Direitos Humanos. Características dos Direitos Humanos. Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Especificação dos sujeitos de direito. Novos atores. Novos temas. A relação entre educação e direitos humanos na consolidação do estado democrático e da cidadania. Objetiva-se com esta disciplina proporcionar elementos para uma discussão crítica e multicultural sobre os conceitos e problemáticas que envolvem a prática dos direitos humanos no Brasil.
	História das Minorias no Brasil	Optativo	Painel sobre as minorias de gênero, étnicas “raciais” e culturais atuantes no Brasil ao longo de sua experiência histórica
	Educação e Direitos Humanos	Optativo	Painel sobre fundamentos históricos dos direitos humanos, Direitos humanos e educação, Direitos Humanos e diversidade, Direitos humanos e cidadania.
	História e Religiosidades	Optativo	Esta disciplina busca entender como a temática “religiosidades” tem sido acolhida nos domínios da História. – parte 1: a historiografia brasileira. Discutirá como se processou a expansão da cristandade na América portuguesa e os espaços conquistados por outras religiosidades não cristãs no período colonial brasileiro: especialmente os judeus e as religiosidades africanas. Também haverá acolhida aos estudos sobre as religiosidades em Sergipe no período colonial.
Letras Espanhol	Linguística Aplicada III	Obrigatório	Linguística Aplicada Contemporânea, estudos culturais e identitários. Colonialidade, decolonialidade e interculturalidade. Relações étnico-raciais, de gêneros/sexualidades, de classe e suas interseccionalidades na educação linguística em espanhol. Suleamento epistemológico.
	Literaturas femininas hispânicas	Obrigatório	Estudos e discussões acerca das produções literárias (narrativa, poesia, teatro, ensaio) de autoras das culturas hispânicas. O Papel das mulheres como sujeito literário. As

			representações das identidades. O imaginário das relações de gênero em obras escritas por mulheres. Mulheres e Culturas. A Crítica literária feminista (segunda onda, feminismos decolonial, negro e etc).
	Literaturas Africanas e Indígenas de Língua Espanhola	Obrigatório	Conceito e Evolução das Literaturas Africanas e Indígenas em Língua Espanhola. Colonialismo e Pós-colonialismo. Identidade Cultural e Consciência Nacional. A questão da Oralidade e Influência das Línguas Locais. As Guerras e os seus registros nas Literaturas Africanas em Diáspora e Indígenas de Língua Espanhola. Negritude, Indigenismo e Interseccionalidades de Raça, Classe e Gênero.
Letras Inglês	Inglês: linguagem e sociedade	Obrigatório	Estudo, construção e sistematização de repertórios linguísticos em língua inglesa relacionados à linguagem e as relações sociais: o público e o privado; o urbano e o rural; gênero, etnia e classe social; o mundo do trabalho e suas relações com o ensino de língua inglesa.
	Linguística aplicada: linguagem e sociedade	Obrigatório	Linguagem e Sociedade. A Linguística Aplicada como Ciência Social. Pontos-chave das teorias sociais no âmbito da linguística aplicada. Sociologia e os seus fundamentos teórico-práticos sobre a língua(gem).
	Inglês: linguagem e mídias	Obrigatório	Estudo, construção e sistematização de repertórios linguísticos em língua inglesa considerando as mídias e suas relações com o ensino de língua inglesa.
Letras LIBRAS	Fundamentos da educação de surdos	Obrigatório	História da educação de surdos. Legislação e surdez. Modelos Educacionais na educação de surdos. Estudo inter/multicultural de identidades surdas. Os movimentos surdos locais, nacionais e internacionais.
	Educação e diversidade	Obrigatório	Perspectivas histórico-culturais e psicossociais da diversidade e das diferenças do ser humano. Educação no contexto da diversidade cultural e direitos humanos. Diálogos contemporâneos e políticas públicas nas relações de gênero, diversidade sexual, relações étnico-raciais, indígena, religiosa, de necessidades especiais, de faixa geracional e sociocultural.
Música	Introdução à Etnomusicologia	Optativo	Estudo do histórico e de tópicos relacionados às questões Étnico-Raciais incluindo as diversas culturas do Brasil e do mundo, bem como tópicos relacionados às diversidades de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional. Estudos relacionados à Etnomusicologia como: cultura, folclore, transmissão oral e escrita, etnocentrismo, transcrição musical, usos e funções da música, mudança musical, organologia, relações entre etnomusicologia e educação musical e pesquisa de campo. Apreciação e contextualização de músicas de grupos étnicos de diversas partes do mundo.
Teatro	Estética e Ética em Processos Artísticos	Obrigatório	Noções entre estética e ética no campo específico do fazer teatral e suas contribuições para o processo formativo do professor-artista de teatro. Ética do professor artista implicada na estética de suas criações nos contextos educativos. Ética e Estética no campo da diversidade cultural: questões étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional.