

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE  
MESQUITA FILHO” FACULDADE DE FILOSOFIA E  
CIÊNCIAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO**

**DAYENNE KAROLINE CHIMITI PELEGRINI**

**SEXUALIDADE E GÊNERO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE  
PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ**

MARÍLIA - SP  
2021

DAYENNE KAROLINE CHIMITI PELEGRINI

**SEXUALIDADE E GÊNERO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE  
PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

MARÍLIA - SP  
2021

P381s

Pelegriini, Dayenne Karoline Chimiti

Sexualidade e gênero nos currículos dos cursos de pedagogia de universidades estaduais do Paraná / Dayenne Karoline Chimiti Pelegriini. -- Marília, 2021

168 f. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo

1. Educação. 2. Currículo. 3. Sexualidade. 4. Gênero. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DAYENNE KAROLINE CHIMITI PELEGRINI

SEXUALIDADE E GÊNERO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE  
PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

Tese para obtenção do título de Doutora em Educação, Programa de Pós-graduação em  
Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista –  
UNESP – Campus de Marília, na área de Concentração: Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: \_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo – UNESP/Marília

2º Examinador: \_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Valéria Barbosa – UNESP/Marília

3º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza – UNESP/Assis

4º Examinadora: \_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Claudia Pereira Vianna – USP

5º Examinadora: \_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho – UFPB

Marília, 25 de junho de 2021.

Dedico esse trabalho à todas as pessoas que sofrem diariamente, especialmente no contexto educacional, por não se identificarem com as normas e padrões de sexualidade e de gênero impostos.

## AGRADECIMENTOS

A minha orientadora professora Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, pela oportunidade, confiança e autonomia a mim conferida, mesmo frente aos percalços encontrados durante a pesquisa. Pelo acolhimento e grande generosidade com todos/as que a cercam, competência intelectual e exemplo profissional que proporcionaram suporte essencial a materialização dessa pesquisa.

As professoras Maria Valéria Barbosa, Cláudia Pereira Vianna, Maria Eulina Pessoa de Carvalho e ao Professor Leonardo Lemos de Souza, membros da banca avaliadora desta tese pela disponibilidade e colaborações enriquecedoras.

A todos/as os/as professores/as do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Campus Marília, pela contribuição a minha formação intelectual.

A minha mãe, Ana, pela trajetória de vida com muitos enfrentamentos e rompimentos que a possibilitaram ser uma grande profissional da psicologia e meu grande exemplo para formação em nível superior. Por me demonstrar o poder do feminismo nas lutas diárias enfrentadas em sua vida. Pelo amor dedicado a mim.

Ao meu pai, pelo carinho expressado através dos milhares de cafezinhos que me mantinham desperta nesses dias tão difíceis de conclusão da tese e pelo investimento em minha educação, que foi essencial para que eu chegasse onde estou hoje.

A família Pelegrini, que me acolheu, me apoiou e comemorou comigo minhas vitórias e meu ingresso no meio acadêmico, especialmente a Sandra de Cássia Araújo Pelegrini, grande incentivadora de meu trabalho, exemplo de dedicação profissional.

Ao meu esposo, pelo amor e compreensão, companheiro de vida. Por ser um coorientador incansável nos momentos necessários, revisor atento, intelectual ávido, modelo de dedicação à pesquisa. Pelas leituras e discussões infundáveis acerca dos delineamentos e percursos que foram fundamentais para o amadurecimento e conclusão desse trabalho. Por me inserir no mundo acadêmico, ainda que avisando de todos os percalços desse universo, e transformar os rumos da minha profissão. Por me apresentar Foucault, meu principal referencial desde a iniciação científica. Por caminhar junto comigo nas incursões das teorias de gênero que ampliaram nossos horizontes de pesquisa e transformaram nossas vidas cotidianamente.

A todos/as minha sincera gratidão!

Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa.

Michel Foucault

PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. **Sexualidade e gênero nos currículos dos cursos de Pedagogia de Universidades Estaduais do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2021.

## RESUMO

Gênero e sexualidade tem sido alvo de construções discursivas diversas por sua representatividade na constituição das subjetividades e por permear as relações sociais, culturais e históricas. A instituição educativa e o sistema educacional têm sido um importante espaço de formação e veiculação desses temas e, por conseguinte, da geração de identidades marcadas pelas vivências nesse espaço. Nesse sentido, elegi como objetivo principal analisar como as disposições sobre sexualidade e gênero contidas na Resolução CNE n. 02/2015 foram apropriadas pelos currículos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina. Como objetivos específicos busquei mapear as principais políticas curriculares nacionais que tematizaram sexualidade e gênero, para situar e historicizar essas produções, seus desdobramentos e repercussões nos currículos que compõem os cursos de formação de pedagogos/as da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina; Comparar os PPCs, ementários e programas dessas universidades buscando aproximações e distanciamentos entres os mesmos e as prescrições da Resolução CNE n. 02/2015 no tangente a sexualidade e gênero. Para tanto, realizei uma análise documental, na qual selecionei como fontes primárias a Resolução CNE n. 02/2015, os Projetos Políticos de Cursos, as ementas e programas de ensino. Os documentos foram examinados sob a ótica dos conceitos de dispositivos de sexualidade e de gênero, compreendidos a partir das obras de Michel Foucault (1999, 2008a), Joan Scott (1995) e Judith Butler (2000; 2003). Ao analisar os currículos da UEM e da UEL e suas apropriações de gênero e sexualidade percebi que em ambas as instituições a Resolução CNE n. 02/2015 teve pouco impacto para a ampliação e detalhamento dessas pautas. O mapeamento e a contextualização das políticas curriculares sobre sexualidade e gênero me permitiram afirmar que esse resultado insuficiente sofreu um influxo proveniente dos avanços reacionários e conservadores que atacaram as parcas conquistas obtidas em anos anteriores. Ante a essa conclusão desalentadora reafirmo o entendimento dos currículos como arenas delimitadas por relações de poder nas quais as disputas são tensionadas, mas que é possível criar formas de insurgência. Cabe aos educadores buscar brechas, constituir espaços de lutas e resistências.

**Palavras-chave:** currículo; pedagogia; sexualidade; gênero;

PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. **Sexuality and gender in the curriculum of pedagogy courses at state universities in Paraná.** Thesis (Doctoral Education Program) – Faculty of Philosophy and Sciences, São Paulo State University, Marília, 2021.

#### ABSTRACT

Gender and sexuality have been the target of different discursive constructions due to their representation in the constitution of subjectivities and because they permeate social, cultural and historical relations. The educational institution and the educational system have been an important space for the formation and dissemination of these themes and, consequently, for the generation of identities marked by the experiences in this space. In this sense, I chose as the main objective to analyze how the provisions on sexuality and gender contained in CNE Resolution n. 02/2015 were appropriated by the curriculum of the Pedagogy Courses of the State University of Maringá and the State University of Londrina. As specific objectives, I sought to map the main national curriculum policies that focused on sexuality and gender, to locate and historicize these productions, their consequences and repercussions in the curricula that make up the training courses for pedagogues at the State University of Maringá and the State University of Londrina; Compare the PPCs, syllabuses and programs of these universities, looking for approximations and distances between them and the requirements of Resolution CNE n. 02/2015 regarding sexuality and gender. For that, I performed a documental analysis, in which I selected as primary sources the CNE Resolution n. 02/2015, the Political Projects of Courses, the menus and teaching programs. The documents were examined from the perspective of the concepts of sexuality and gender devices, understood from the works of Michel Foucault (1999, 2008a), Joan Scott (1995) and Judith Butler (2000; 2003). When analyzing the curricula of UEM and UEL and their appropriations of gender and sexuality, I realized that in both institutions the CNE Resolution n. 02/2015 had little impact on the expansion and detailing of these guidelines. The mapping and contextualization of curricular policies on sexuality and gender allowed me to say that this insufficient result was influenced by reactionary and conservative advances that attacked the meager achievements obtained in previous years. Faced with this disheartening conclusion, I reaffirm the understanding of curricula as arenas delimited by power relations in which disputes are tensioned, but which forms of insurgency can be created. It is up to the educators to look for gaps, to create spaces for struggles and resistance.

**Keywords:** curriculum; pedagogy; sexuality; gender;

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	UEM e UEL em Números	57
Quadro 2	Ano de Fundação e Estudantes Matriculados nos Cursos de Pedagogia Presenciais - UEM e UEL	57
Quadro 3	Políticas públicas e gestão educacional: docência e diversidade cultural; Políticas públicas e gestão da educação III	114
Quadro 4	Quadro 4 - Psicologia da Educação: temas da vida contemporânea	120
Quadro 5	Educação e Diversidade	126
Quadro 6	Didática da História anos iniciais do ensino fundamental	134
Quadro 7	Educação de Jovens e Adultos	139

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
BSH - Brasil Sem Homofobia  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CES- Câmara de Educação Superior  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CEP - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CRC – Campus Regional de Cianorte  
CNDC – Conselho Nacional de Combate à Discriminação  
CNEDH -Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais  
EAD – Educação à distância  
EPI - Educação Preventiva Integral  
FHC - Fernando Henrique Cardoso  
FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras  
GLTTB- Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais  
IES – Instituição de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LGBT – Lésbicas, gays, bissexuais e transexuais  
MEC – Ministério da Educação  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PL – Projeto de Lei  
PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos  
PPC - Projetos Pedagógicos de Curso  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / MEC  
SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos  
SDH - Secretaria de Direitos Humanos  
SPM - Secretaria Especial de Política para as mulheres  
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
SETI – Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná  
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná  
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 SEXUALIDADE E GÊNERO NAS POLÍTICAS CURRICULARES BRASILEIRAS .....	22
2.1 Sexualidade e gênero: continuidades e descontinuidade.....	23
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ANÁLISE DOCUMENTAL E OS DISPOSITIVOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE.....	50
3.1 A análise documental.....	50
3.2 Procedimentos de pesquisa.....	53
3.2.1 Breve histórico e dados principais da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina.....	53
3.2.1.1 Universidade Estadual de Maringá – UEM.....	55
3.2.1.2 Universidade Estadual de Londrina - UEL.....	56
3.2.2 Localização, levantamento e seleção das fontes.....	58
3.2.3 Fontes documentais: Projetos Pedagógicos de Curso, Ementas e Programas...60	
3.3 Dispositivos de sexualidade e de gênero.....	65
4 CURRÍCULOS CONTESTADOS.....	80
4.1 Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UEM e UEL.....	81
4.2 Apropriações e expropriações de Gênero e Sexualidade pelos PPCs da UEM e da UEL mediante as adequações exigidas pela Resolução CNE n. 02/2015.....	95
4.3 Supressões e invisibilidades: possíveis influxos dos contextos políticos nos PPCs da UEM e da UEL.....	100
4.4 Ementários e Programas de Ensino.....	113
4.4.1 Ementários e Programas de Ensino do Curso de Pedagogia da UEM.....	114
4.4.2 Ementários e Programas de Ensino do Curso de Pedagogia da UEL.....	127
4.5 Aproximações e recuos entre os currículos dos Cursos de Pedagogia da UEM e da UEL frente os direcionamento da Resolução CNE n. 02/2015.....	145
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	152

## 1 INTRODUÇÃO

Sexualidade e gênero tem sido alvo de construções discursivas diversas por sua representatividade na constituição das subjetividades e por permear as relações sociais, culturais e históricas. Esses termos estão presentes em enunciados redigidos em distintos momentos e espalhados em diferentes espaços da sociedade. Em sua maioria, são efeitos de práticas discursivas arquitetadas ao longo da história para atender as demandas de cada tempo. Na contemporaneidade, são elaborados e veiculados com o respaldo da ciência e das diferentes instituições sociais, entre elas as educativas.

De acordo com Bernardete Angelina Gatti<sup>1</sup>, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André (2011) uma das características da sociedade contemporânea é a luta pelo reconhecimento social, a partir de pleitos pela inclusão de grupos antes invisibilizados pela organização sociopolítica, que passaram a disputar e demandar seus direitos com base no reconhecimento de suas identidades, entre elas as relacionadas a sexualidade e a gênero.

Nessa linha, me interessou saber como as instituições educativas tem se articulado para responder essas demandas sociais urgentes, como as políticas educacionais tem tratado a sexualidade e gênero e orientado a formação. Dessa maneira, localizei as produções curriculares sobre sexualidade e gênero de duas universidades públicas importantes, Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina. Esses discursos expressos em textos curriculares são partes da composição de complexos dispositivos que contribuem para construção histórica e social de sexualidade e gênero. Os currículos são parte de um conjunto de elementos discursivos que alcançam quem por eles passa. Produz efeitos e indica condutas que moldam identidades.

As instituições educativas e o sistema que as constitui se configuram como importantes espaços de formação e veiculação desses temas e de composição de subjetividades geradas pelas vivências dentro desses espaços. Para se ter um parâmetro da presença da escolarização na vida cotidiana, no Brasil a Educação Básica obrigatória é dos 4

---

<sup>1</sup>Busco escrever o nome completo de todas/os autoras/es na primeira aparição do texto como forma de visibilizar, sobretudo, as autoras, que muitas vezes passam como invisíveis, dado que as normas da ABNT recomendam somente o uso do sobrenome. Para Butler (2003, p. 28) em uma “linguagem difusamente masculinista, uma linguagem falocêntrica, as mulheres constituem o *irrepresentável*”, ou seja, me posiciono em uma tentativa de superar essa linguagem exclusivamente masculina. Além disso, utilizo a primeira pessoa na escrita, em que ‘eu’, tal como propõe Butler, é constituída pelos/as autores/as a quem recorro e suas posições para a construção desse texto que compõem minha escrita (BUTLER, 2003).

aos 17 anos, ou seja, o sujeito passa um longo período de sua vida dentro de uma instituição escolar. Dentre outras experiências nesse contexto, sobressaem àquelas relacionadas à construção da sexualidade e do gênero. Para Michel Foucault, as instituições escolares, com sua “[...] numerosa população, sua hierarquia, suas organizações espaciais e seu sistema de fiscalização” compõem, ao lado instituição da família, “uma outra maneira de distribuir o jogo dos poderes e prazeres” (FOUCAULT, 1999, p. 46).

Desse modo, sexualidade e gênero também perpassam as regulamentações das instituições escolares. A escola, para além de suas vivências, tem por função transmitir conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo dos anos de maneira científica, cultural, historicamente organizada e sistematizada. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2000), a instituição escolar ainda apresenta contrariedades significativas em sua trajetória e na contemporaneidade passou a enfrentar, mais intensamente, desafios relacionados as temáticas de sexualidade e de gênero.

Corroborando com esse pensamento, Jean Claude Forquin (1993) entende que o compromisso da educação é “[...] transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura”, não como resultado de acúmulos de tudo o que já foi produzido, “mas aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência ‘pública’, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se no saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis” (FORQUIN, 1993, p. 13-14). Com efeito, a educação comunica noções culturais advindas de diferentes lugares e tempos históricos distintos, atendendo demandas e legitimações variadas. Sob essa ótica, os currículos escolares são uma produção, baseada em uma seleção cultural, que orienta a formação e direciona os espaços educativos.

Para Thomas S. Popkewitz (2011, p. 190), a multiplicidade das construções curriculares “[...] inscreveram profundas mudanças nas formas de pensamento e raciocínio sobre a comunidade e o eu”. Dessa maneira, o autor entende que é necessário a historicização da constituição dessas produções, inclusive dos currículos, e seus desdobramentos, posto que os “[...] padrões discursivos da escolarização contemporânea corporificam sistemas de regulação e poder, através de regras de expressão e diferenciação” (POPKEWITZ, 2011, p. 190). Nesse sentido, as representações identitárias constituídas no espaço educativo não podem ser presumidas, nem naturalizadas, elas precisam de contextualização histórica.

Minha<sup>2</sup> motivação para a feitura dessa tese foi alcançar uma melhor compreensão dos discursos sobre sexualidade e gênero presentes no campo educacional como dispositivos centrais, uma vez que, o tempo de permanência e a implicação na formação humana promovidos pelo espaço educativo são partes constitutivas das identidades. As universidades e escolas são instituições pautadas por políticas públicas, compostas por diferentes regulações e normas que repercutem na vida dos sujeitos/as que as frequentam. Parte dessas normatizações advém das políticas educacionais e das diretrizes curriculares que as norteiam. Para José Carlos Libâneo (2005, p. 31), ao analisar essas políticas e diretrizes é necessário levar em consideração que elas são formadas por “intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas” e que é através dos/as envolvidos/as nesse processo, em especial os/as professores/as, irão influenciar as configurações das “práticas formativas” podendo determinar quem e como será educado/a (LIBÂNEO, 2005, p. 31). Ademais, o autor ressalta que conhecer essas relações entre o sistema educativo e a escola é fundamental para “aderir ou resistir [...] ou então dialogar com elas e formular, coletivamente, práticas formativas e inovadoras”. A decisão sobre qual caminho seguir é fundamental para determinar o percurso que será dado para a formação intencional dos sujeitos (LIBÂNEO, 2005, p. 31).

Tomei por políticas públicas, baseada em Eloisa Mattos Hofling (2001), àquelas que estão a encargo do Estado, desde a elaboração, implementação e conservação e que são construídas e elaboradas pela sociedade, em um processo de disputas e interesses políticos e civis, visando à garantia de direitos básicos dos/as cidadãos/ãs. Entre esses direitos está a educação. Dessa maneira, é importante identificar os/as representantes desse segmento, a fim de compreender as relações de poder que foram estabelecidas e para quais necessidades elas foram dirigidas.

De acordo com Janete Maria Lins de Azevedo e Márcia Ângela Aguiar (2001) as políticas públicas educacionais objetivam a “[...] expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p.74-75). Esse processo envolve diferentes setores e indivíduos que formulam programas para a solidificação dessas

---

<sup>2</sup> Utilizo no texto a flexão em gêneros, feminino e masculino, pois entendo a importância da linguagem para a formação de representações e identidades. Assim, assumo, tal como Jimena Furlani (2007, p. 269), um “modo feminista de escrever”. Além disso, escrevo na primeira pessoa como marcação e forma de resistência a “suposta neutralidade das ciências modernas” (FURLANI, 2007, p. 269). De acordo com Marluce Alves Paraíso (1997), essa forma de escrita se embasa em um posicionamento político que compreende que a linguagem funda sujeitos e produz relações de poder, entre elas, sublinho as relativas a gênero.

ações. Elas “[...] representam a materialidade da intervenção do Estado [...]. As políticas públicas (educacionais) são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado” referenciando as representações sociais que cada sociedade tem de si (AZEVEDO, 2001, p. 5).

Contribuindo para essa discussão, Maria Beatriz Luce (1986, p. 141) entende que as políticas educacionais são construídas socialmente e devem garantir “o respeito à individualidade de cada um, solucionem divergências, viabilizem um fim comum: o bem comum, [...] direitos e deveres, objetivos, princípios e formas da organização da educação”.

Sobre isso na própria Constituição Federal de 1988, a partir do seu artigo 211 (BRASIL, 1996a), cabe à União, aos Estados e aos Municípios, situar a necessidade da organização de seus sistemas de ensino de maneira colaborativa, com intuito de garantir a universalização do ensino obrigatório. Além disso, prevê sua articulação a partir de um plano decenal, garantido pelo artigo 214, que objetiva a “erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País” (BRASIL, 2009a, p. 98).

As políticas que foram analisadas nessa pesquisa são políticas curriculares. Para Gimeno Sacristán (2000, p. 109) são componentes da política educacional que visam “[...] selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo”, possibilitando identificar o “[...] poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele” e suas consequentes repercussões na prática educativa. Nessa perspectiva, o currículo como parte das políticas curriculares pode ser entendido como um elemento da diferença, já que “é um território de multiplicidades de todos os tipos, disseminações ‘perigosas’, de contágios ‘incontroláveis’, de acontecimentos ‘insuspeitados’” (PARAÍSO, 2010, p. 588).

Ante a essa argumentação inicial, delinee o seguinte problema: Como as políticas curriculares nacionais referentes à sexualidade e gênero, em especial a Resolução CNE n. 02/2015, foram apropriadas nos currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina?

Nesse sentido, tracei como objetivo principal analisar como as disposições sobre sexualidade e gênero contidas na Resolução CNE n. 02/2015 foram apropriadas pelos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina, tendo por base o exame dos Projetos Pedagógicos de Curso, os ementários e seus respectivos programas.

Como objetivos específicos busquei mapear as principais políticas curriculares nacionais que tematizaram sexualidade e gênero, para situar e historicizar essas produções,

seus desdobramentos e repercussões nos currículos que compõem os cursos de formação de pedagogos/as das Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina; Comparar os PPCs, ementários e programas das duas universidades buscando aproximações e distanciamentos entre os mesmos e as prescrições da Resolução CNE n. 02/2015 no tangente a sexualidade e gênero.

Essa tese teve como marco temporal orientador a Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015 publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse texto legal definiu 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”. Esse documento abordou de forma significativa as temáticas fundantes dessa pesquisa, gênero e sexualidade, para formação inicial. Ao confrontar as fontes, estabeleci como ponto de partida os currículos, imediatamente, anteriores a essa resolução de cada curso. No caso da UEM essa produção ocorreu em 2005 e na UEL em 2010. Como marco final observei as reformulações curriculares posteriores que foram pautadas pela Resolução CNE n. 02/2015. Em ambas as universidades essas reformulações ocorreram em 2018.

Para alcançar os objetivos propostos realizei uma análise documental, na qual selecionei como fontes os Projetos Políticos de Cursos, as ementas e programas de ensino das duas universidades. Os documentos foram examinados sob a ótica dos conceitos de dispositivos de sexualidade e de gênero, compreendendo esses currículos como discursos que os compõem. Isso posto, me empenhei em conjugar os domínios e proposições teórico-metodológicas de Michel Foucault (1999, 2008a), Joan Scott (1995) e Judith Butler (2000; 2003) para compreender gênero e sexualidade como dispositivos.

As fontes que levantei para alcançar esses propósitos foram os Projetos Pedagógicos de Curso dos anos de vigência de 2015 e 2018, as ementas e programas de ensino da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina. Fiz a leitura dos PPCs, programas e ementários de todas as disciplinas para localizar os termos sexualidade e/ou gênero. Como os cursos escolhidos tinham programas anteriores ao ano de 2015 e as disciplinas e programas passaram por mudanças e adequações, a análise contou com a busca do PPC anterior a publicação da Resolução CNE n. 02/2015. Desse modo, foram analisados os PPCs da UEM do ano de 2005 e 2018 e da UEL do ano de 2010 e 2015. Com efeito, foram 4 PPCs, 178 programas de ensino (UEM, 2005; UEL, 2010; 2018), 45 ementas e objetivos

(UEM, 2018)<sup>3</sup> examinados. Apenas 15 cumpriram os requisitos dessa pesquisa. Em 10 localizei gênero e/ou sexualidade em algum campo do programa de ensino na ementa, e/ou nos objetivos e/ou nos conteúdos programáticos. Os outros 5 programas de ensino foram incluídos com a intenção de traçar comparações entre como esses programas se encontravam antes e depois da promulgação da Resolução CNE n. 02/2015. O detalhamento dos caminhos metodológicos dessa pesquisa foi disposto no segundo capítulo dessa tese.

Projetei a hipótese que ao examinar os currículos encontraria apropriações diversas. Cogitei localizar currículos fragmentados com inserções aleatórias limitadas pela legalidade, outros que resistiram, simplesmente, ignorando essas demandas, e acreditei que pudesse me deparar com currículos que reconhecessem esses temas como legítimos, importantes e fundamentais para a formação de professores/as.

Entendo que a formulação dessa hipótese foi informada pelas leituras que subsidiaram o processo de desenvolvimento dessa pesquisa. Assim, inspirada em Foucault (2009) imaginei que a apreensão realizada nos currículos seria mais uma forma de normalizar, tomar a norma como a regra que estabelece os limites e passa a classificar, hierarquizar e distribuir lugares dentro das Instituições. Da mesma maneira, tornariam o gênero e a sexualidade como mecanismos que operam para manutenção dessa norma que coaduna sexo-gênero-desejo dentro da heteronormatividade<sup>4</sup> (BUTLER, 2003; PARAÍSO, 2018).

Mesmo assim, vislumbrei que poderia haver percursos curriculares que superariam essa perspectiva e que proporiem a desestabilização de sistemas a partir de uma visão de multiplicidade de sexualidades e gêneros. Baseada em Paraíso (2016), alimentei esse desejo, pois ela discorre que ainda que existam muitas estratégias de poder para conter ou manter os currículos, sempre haverá espaços para resistências. Para a autora, ainda que na relação imediata, restrita e contida do dia-a-dia e “mesmo que os poderes insistam em tentar tapar a potência ou a insubordinação, elas de fato estão aí em tudo. A possibilidade de resistência está sempre presente em todos os momentos, em todas as relações” (PARAÍSO, 2016, p. 406).

Para Foucault (1999, p. 16) ao se pensar nessas produções discursivas sobre sexualidade, e incluo aqui, as de gênero, deve se considerar quem fala, quais os prismas que se fala, provenientes de quais instituições, para então identificar “sob que formas, através de

---

<sup>3</sup> Por ser um currículo que entrou em vigência apenas em 2020, os programas de ensino ainda não estavam disponíveis para consulta no sítio da instituição. Logo a análise foi baseada apenas no PPC que continha as ementas e objetivos de cada disciplina.

<sup>4</sup> Heteronormatividade de acordo com Louro (2009, p. 90) se refere ao “alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade), [...] à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual”.

que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas”.

Ratifico essa ideia apoiada em Silva (2010), na qual considera os discursos presentes nos documentos como textos, que em termo gerais, são qualquer conjunto de signos dotados de algum sentido (SILVA, 2010). Textos são considerados diferentes artefatos linguísticos como livros didáticos, filmes, salas de aula, e nesse caso, as legislações e os currículos. Contudo, friso que o currículo não é composto apenas pelo que está escrito, ou considerado oficial, mas pode se manifestar de diferentes maneiras, de forma explícita ou oculta. Conforme afirma Paraíso (1997, p. 42), e incluo sexualidade em seu escrito, “gênero é presença marcante no currículo em ação, apesar de ser ‘campo de silêncio do currículo formal’”. Destaco, porém, que pelos limites dessa pesquisa não foi possível discutir o currículo em ação, mas apenas os currículos formais.

Segui o caminho de Tânia Navarro Swain (2009) que entende que longe de alcançar todas as respostas para constituir novas verdades e certezas, o percurso traçado nessa pesquisa pretendeu apontar como as verdades preenchem os currículos e, conseqüentemente, nos formam, visando ampliar os caminhos para as multiplicidades que nos constituem (SWAIN, 2009). Confirmando essa ótica, Guacira Lopes Louro (2018, p. 48) arrazoa que se trata, portanto, de “discutir (e desmantelar) a lógica que construiu esse regime, a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade”.

Desse modo, evidenciei a importância de discutir e acarear currículos, como nos casos dos cursos de formação professores/as, pois levantar questionamentos acerca do processo de fixação de identidades operado pelas políticas curriculares pode provocar rompimentos e desestruturações desses discursos sustentados pela idealização de uma identidade essencial<sup>5</sup> e naturalizada de estudantes e docentes. Importa, também, lembrar, como sublinha Sandra G. Unbehaum (2014), que o sistema educacional brasileiro nomina alguns sujeitos de direitos, enquanto invisibiliza outros.

Ao focar nos cursos de formação de professores/as das séries iniciais me preocupei com a responsabilidade daqueles/as que lidarão diretamente com o processo de constituição de sujeitos, suas identidades e valores desde a primeira infância. O Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo formar futuros/as profissionais do Magistério para a Educação

---

<sup>5</sup> De acordo com Weeks (2000, p.29) o “‘essencialismo’ é o ponto de vista que tenta explicar as propriedades de um todo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior. Essa abordagem reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos.

Infantil, Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do Magistério das Matérias Pedagógica, além dos profissionais que atuam na Gestão Pedagógica.

Tanto a Educação Infantil como os Anos Iniciais compõem parte importante da Educação Básica, que corresponde ao início dos processos de disciplinarização dos corpos e inclui as normas de regulação que compõem o que Judith Butler (2003) chama de performatizações de gênero. Exemplos dessa prática recorrente, que tenta conter, disciplinar e mesmo normatizar sexualidade e gênero, são as regras de bom comportamento que contêm representações distintas para meninos e meninas.

Outro ponto relevante para a escolha do curso de Pedagogia ante as demais licenciaturas foi que, de acordo com uma pesquisa realizada pela UNESCO e apresentada pela Agência Brasil (CRUZ, 2015) sobre sexualidade e gênero nos currículos dos cursos de formação de professores/as, de 300 instituições consultadas, entre públicas e privadas, 66% dos cursos que versavam sobre esse tema eram de Pedagogia. Confirmando essa estática, pesquisa realizada por Juliana Lapa Rizza, Paula Regina Costa Ribeiro, Maria Renata Alonso Mota (2018), a partir de um mapeamento das universidades brasileiras, constatou que das 137 disciplinas que continham esses temas, 58 eram dos cursos de Pedagogia. Cerca de 42% do total, representado o curso que mais incluiu em seus currículos as noções de gênero e sexualidade. Esse conjunto de dados aponta, dessa maneira, o curso de Pedagogia como um terreno fértil para essas discussões.

Os cursos de Pedagogia selecionados para a análise pertencem as duas maiores universidades estaduais do Paraná, Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Londrina (UEL). Ambas contam com cursos tradicionais de Pedagogia fundados no início da década de setenta do século XX. Essas universidades pertencem ao maior sistema estadual de universidades do país, contando com sete universidades e seus respectivos Campi (BRASIL, 2018). A UEM e a UEL foram escolhidas entre as demais por possuírem o maior número de matrículas, considerando todas as modalidades de ensino<sup>6</sup>.

Além disso, sublinho que também influenciou na escolha das instituições a minha experiência como docente em dois cursos diferentes em uma dessas Universidades. Trabalhei no curso de Psicologia por 5 anos na UEL e tive a experiência de supervisionar estágios em escolas, na área de Psicologia Escolar, com projetos de educação sexual e cursos de formação docente nas temáticas de gênero e sexualidade. Nas duas vivências, me chamou a atenção o fato dos professores/as procurarem subsídios sobre sexualidade e gênero como forma de

---

<sup>6</sup> Graduações presencial e a distância, especializações presencial e a distância, mestrados e doutorados. Para mais informações ver Censo 2018 – ‘Perfil cursos, alunos e servidores’ no sítio do INEP.

formação continuada e capacitação. Essa vivência foi uma das desencadeadoras da escolha do objeto dessa pesquisa.

Além dessa vivência, ministrei aulas no curso de Pedagogia da UEL e tive uma breve passagem como bolsista da Unesp/Marília com a função de lecionar no Curso de Pedagogia, no mesmo campus no qual desenvolvi minha tese de Doutorado. Em ambos os momentos, constatei que haviam hiatos referentes a esses temas, o que fortaleceu ainda mais o meu desejo de entender como esses conteúdos são abordados nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Após essa exposição, estruturei essa tese em três capítulos focados no alcance dos objetivos propostos. No capítulo intitulado “Sexualidade e gênero nas políticas curriculares brasileiras” fiz uma incursão histórica buscando as políticas que abordavam esses temas visando demonstrar suas passagens oscilantes e instáveis através das inserções e ausências curriculares no cenário nacional.

O capítulo subsequente nomeei de “Caminhos metodológicos: análise documental e os dispositivos de gênero e sexualidade”, foi destinado a abarcar os encaminhamentos metodológicos utilizados nessa tese. Nele abordei, embasada na literatura, o que é a pesquisa documental e seus pressupostos, apresentei as universidades nas quais elegi minhas fontes primárias, discorri como se deu a localização, levantamento e a seleção dos documentos, seus conceitos e definições e, por fim, realizei uma elucidação para clarificar as noções de dispositivos de sexualidade e de gênero, utilizados como chaves analíticas para o desenvolvimento dessa pesquisa.

No último capítulo sob o nome de “Currículos contestados” me detive no exame das fontes levantadas. Elaborei a análise dos PPCs dos cursos de Pedagogia da UEM e da UEL, abordei como ocorreram as apropriações das noções de gênero e sexualidade após a reformulação baseada na Resolução CNE n. 02/2015. Fiz um tópico de contextualização política e suas repercussões nesses textos. Por fim analisei as ementas e programas de ensino dos referidos currículos. Após essa análise tecei minhas considerações finais, indiquei alguns limites da pesquisa e possíveis desdobramentos para pesquisas futuras.

## 2 SEXUALIDADE E GÊNERO NAS POLÍTICAS CURRICULARES BRASILEIRAS

A Pedagogia, de maneira ligeira, de acordo com Demerval Saviani (2007, p. 100), se constituiu ligada a educação e deve ser “[...] entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo”, além disso, se ampliou com estreita relação com as práticas educativas se firmando como “[...] a teoria ou ciência dessa prática sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação”. Teve uma longa história na sua constituição e solidificação enquanto curso no Brasil, tendo início com um decreto de 1939, passando por crises e alterações curriculares, desde sua dicotomia entre bacharelado e licenciatura e suas habilitações até a elaboração tardia de suas diretrizes curriculares que ocorreu apenas em 2006<sup>7</sup>.

Importante destacar o cenário Nacional no que tange o objeto de estudo dessa pesquisa pois o contexto político foi decisivo para essas transformações. Com o objetivo de situar a conjuntura desses trâmites faço uma breve explanação desse período. De acordo com Cláudia Pereira Vianna (2015) ocorreram mudanças significativas referente a gênero e diversidade sexual nas políticas públicas educacionais desde 1990, mas com maior efervescência por volta dos anos 2000. Para a autora, essas transformações ocorreram muito em decorrência das movimentações entre Estado, movimentos sociais e ações coletivas. As temáticas contra a discriminação passou a ganhar destaque frente como forma de combate às desigualdades educacionais.

Outro conceito que ficou em evidência foi o da diversidade. Tal conceito que é polissêmico e destinado à problemáticas muito distintas, é preconizado pela UNESCO<sup>8</sup> como forma de superação de conflitos. Todavia Windy Brazão Ferreira (2015) o que o termo diversidade tem aparecido em diferentes contextos e espaços com o intuito de indicar pluralidade, mas muitas vezes é utilizado como jargão e retórica com intuito do esvaziamento político para fins de combate e luta dentro de movimentos sociais que ao contrário de viabilizar a superação das desigualdades, invisibilizam as lutas que o compõem.

---

<sup>7</sup> Para maiores informações sobre a história do curso no Brasil, consultar a obra referenda de Saviani (2007).

<sup>8</sup> Para a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural “[...] torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais [...]. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz”. Além disso, entende que “[...] a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana” acarretar no “[...] compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones” (UNESCO, 2002, s/p).

Isso posto, utilizei o termo diversidade por aparecerem nos documentos analisados recorrendo às autoras supracitadas na qual o conceito está embasado em diferença/desigualdade em um emaranhado de pleitos, entre os quais estão “[...] demandas LGBT para a educação pública com movimentos internacionais, [...] fomento da produção de conhecimento sobre o tema, articulando o direito à educação” com diferentes marcadores sociais e “com pressões de agências multilaterais e organismos multinacionais” (VIANNA, 2015, p. 796). Corroborando essa assertiva, o termo precisa ser tomado como “[...] elemento orientador de práticas pedagógicas de acolhimento e valorização da diferença individual, participativas e inclusivas para todos” com foco em especial nas pessoas e grupos que “ocupam uma posição social que os coloca em risco contínuo de vulnerabilidade e redução das chances de desenvolvimento humano” (FERREIRA, 2015, p. 299).

Apesar disso, para a formação de pedagogos/as, os conteúdos relacionados à diversidade sexual e de gênero foram inseridos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006. Nesse documento, em seu artigo 4º, décimo inciso, dispõe que pedagogos/as devem “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças” de várias naturezas, entre elas as “de gêneros” e das “escolhas sexuais, entre outras” (CNE, 2006, p. 2).

## **2.1 Sexualidade e gênero: continuidades e descontinuidades<sup>9</sup>**

No Brasil o tema sexualidade foi inserido na escola, inicialmente a partir do debate sobre a educação sexual. Isso porque nas décadas de 20 e 30 do século XX houve uma mudança de paradigmas, na qual os chamados desvio sexuais passaram a ser compreendidos como doença. Isso em um momento em que a sífilis se alastrava de maneira alarmante pelo país. Nesse contexto, de acordo com Helena Altmann (2001), a escola passa a ser lócus privilegiado para a normalização, a partir de uma visão médico-higienista, de comportamentos relacionados ao corpo. De acordo com Foucault (1999), se referindo ao final do século XIX, mas que se adequa bem ao nosso recorte histórico, a medicina teve papel decisivo, “involuntariamente ingênua” ou “voluntariamente mentirosa” para se valer dos indiscutíveis reguladores de higiene juntamente com os temores das doenças sexualmente transmissíveis, para “assegurar o vigor físico e a pureza moral do corpo social”, garantindo extirpar os

---

<sup>9</sup> Meu intento é realizar uma disposição das políticas em ordem cronológica, mas como algumas delas foram elaboradas durante anos de processo e outras caminham em concomitância ou se cruzam, eventualmente, essa cronologia fica desorganizada.

perversos, justificando uma “urgência biológica e histórica” que tomava como verdade (FOUCAULT, 1999, p. 53).

Para Rita Cássia Pereira Bueno e Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2018), esse enfoque era para o “combate à masturbação e às doenças venéreas, além do preparo da mulher para ser esposa e mãe”. Essa visão puramente biológica e preventiva apresenta mais uma questão que é a naturalização do lugar da mulher, como esposa e mãe. De acordo com Heleieth Saffioti (1992), há um empenho exitoso da sociedade, tal como se vê na citação, em naturalizar processos de caráter social, tal como gênero, que são fundamentalmente sociais. Essa denominação de mãe e esposa, segundo Joan Scott (1995), remete a Maria, ou seja, é um dos símbolos culturais recorrentemente utilizados, ao falar de mulheres, sobretudo, para o Cristianismo.

Bueno e Ribeiro (2018) revelam que o movimento feminista à época, liderado por Bertha Lutz, intencionava implantar esse conteúdo nas escolas com o objetivo diferente do que foi proposto, ou seja, de proteção à infância e à maternidade. Entretanto, a dimensão de maternidade ainda recai sobre o símbolo do feminino como apontado por Scott (1995). Nesse período, outra influência bastante importante para a retirada das possibilidades de trabalhar com esse conteúdo na escola, de acordo com Fúlvia Rosenberg (1985) fora a Igreja Católica, que tinha um papel relevante nos rumos da educação nacional e mantinha uma postura repressiva tanto referente ao conteúdo que poderia ser veiculado quanto aos comportamentos sexuais de estudantes.

De acordo com Popkewitz (2011, p. 193) a importância desse resgate histórico se dá, uma vez que viabiliza entender “[...] como as categorias do passado são trazidas para o presente à medida que certos padrões disciplinadores são incorporados através da organização do conhecimento escolar”. Assim, em diferentes momentos da história das noções de sexualidade e gênero no país, esses padrões passam a ser incorporados nos conhecimentos escolares.

Nos início dos 60 do século XX houve iniciativas importantes para a inserção da Educação Sexual nas escolas, influenciados pelos movimentos sociais e culturais, nacionais e internacionais, além de publicações de sexólogos brasileiros. Essas ações fizeram com que algumas escolas chegassem a adotar esse conteúdo. Contudo, com a deflagração do Golpe Civil-Militar em 1964 e posteriormente o acirramento da ditadura, as políticas educacionais excluíram as possibilidades de a escola promover a Educação Sexual como parte dos currículos, designando essa responsabilidade de formação às famílias (RIBEIRO, 2018). De acordo com Foucault (1999, p. 16) a sexualidade na sociedade capitalista gozou de um

período de liberdade constante, ainda que a repressão possa ter uma aparência de extrusão, ela age “[...] na atenuação das interdições ou como forma mais ardilosa ou mais discreta de poder”.

Já na década de 70 (séc. XX) o projeto de lei<sup>10</sup> que previa a obrigatoriedade da educação sexual nos currículos de primeiro e segundo grau não foi aprovado. Esse fato foi largamente noticiado em jornais de grande circulação, nos quais a notícia veiculada era que não haveria educação sexual nas escolas, e que a “instrução sexual” deveria vir apenas de pais, parentes próximos ou médicos, independente da aceção científica, de caráter prioritariamente religioso. Além disso, o parecer enfatizava que não se deve ensinar a procriação à homens e mulheres, mas sim exaltar características positivas de ambos (ROSEMBERG, 1985). Nesse excerto, estereótipos de gênero são evidenciados, a partir de adjetivos específicos, assim ao sexo masculino deveriam ser enaltecidos o “[...] caráter, coragem, responsabilidade, força, proteção, respeito e amor” enquanto que ao sexo feminino caberia “[...] a delicadeza, a bondade, a pureza, a confiança, indo até a doação, ao casamento, à maternidade” (ROSEMBERG, 1985, p. 14).

Essas características tidas como de homens ou mulheres estão ancoradas no androcentrismo, teoria basal e recorrente para justificar as diferenças entre os gêneros. Para Nancy Fraser se trata de “um padrão institucionalizado de valor cultural que privilegia traços associados com a masculinidade, assim como desvaloriza tudo que seja codificado como ‘feminino’[...]” (FRASER, 2002, p. 64-65). Com esse parecer as poucas experiências foram banidas das escolas e muitas perseguições e demissões de educadores/as que tentavam manter essas discussões ocorrerem.

No final da década de 70, início de 80 (séc. XX), com o abrandamento da censura no país, ocorreu uma nova possibilidade de se pensar a Educação Sexual. Impulsionada pelos movimentos feministas, pela difusão da pílula como método anticoncepcional e o progresso de pesquisas sobre o controle de doenças sexualmente transmissíveis, pelo surgimento e avanço da AIDS e pela Lei da Anistia, a sexualidade volta a ser foco de discussões, sobretudo, nos meios de comunicação (RIBEIRO, 2018). Após a abertura política muitos programas de Educação Sexual, grupos de pesquisas e publicações surgiram pelo Brasil em diferentes espaços e com diferentes características. Em 1990 a sexualidade já passa a ser incluída em alguns currículos em diferentes Estados (RIBEIRO, 2018).

---

<sup>10</sup> Projeto de Lei n. 1035/1968 da deputada Júlia Steinbuch (MDB-RJ) que propunha a inclusão obrigatória de Educação Sexual nos currículos de 1º e 2º graus.

O pensamento da sociedade brasileira estava passando por transformações significativas referentes à essa temática, tanto que em 1993, o resultado de uma pesquisa desenvolvida pelo Data-Folha<sup>11</sup> apontava que a maioria dos responsáveis pelas crianças aprovavam a inserção da educação sexual nas escolas. Ainda que a justificativa para essas transformações estivessem, em grande parte, ancorada na proliferação dos casos de AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis e no aumento nos casos de gravidez precoce entre jovens. Nesse sentido, a educação sexual teria por objetivo contribuir na prevenção de doenças e de gravidezes, sobretudo na adolescência (ALTMANN, 2001).

Na década de 1990, várias ações acerca do currículo foram elaboradas no Brasil, entre elas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De acordo com as autoras Alicia Bonamino e Silvia Alícia Martínez (2002), por conta do período marcado pela recente abertura política<sup>12</sup>, após longo período de ditadura militar, muitos gestores na educação procuraram conduzir transformações em uma perspectiva democrática, visando a ampliação e melhoria da escola pública.

Além disso, conforme Vianna (2015), o governo brasileiro ampliou as participações em conferências internacionais que vislumbravam uma perspectiva educacional pautada pelo reconhecimento das desigualdades sociais e culturais, a universalização do acesso ao ensino, o aumento no nível de escolaridade da população, além da produção de políticas curriculares e o foco na formação docente. Destaque para a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Conferência de Cúpula de Nova Delhi (1993) e a Declaração de Salamanca produzida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994). Essas conferências apregoavam a equidade como ponto fulcral de uma sociedade que se pretenda ser justa e diversa, logo, a educação deveria ser o meio para alcançar esses objetivos.

Em 1994, o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, passaram a encorajar projetos de Educação Sexual, ancoradas em indicações da UNESCO e da Organização Mundial da Saúde (OMS), foram publicadas as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (VIANNA, 2015). O texto do documento entende a sexualidade em três dimensões: a biológica, a cultural e a psicológica. No entanto, compreende que a Educação Sexual deveria ter como principal fundamento a Educação Preventiva Integral (EPI). A EPI, por sua vez, vislumbra comportamentos sexuais tidos como saudáveis a partir do combate e

---

<sup>11</sup> Vide Vera Paiva, 1996.

<sup>12</sup> No período da redemocratização vivido após a Constituição de 1988, diversos tratados internacionais sobre Direitos Humanos foram ratificados, entre eles a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1989), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), o Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos (1992) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992) (BIANCHINI; GOMES, 2012).

prevenção da gravidez e de doenças sexualmente transmissíveis, além da prevenção quanto ao uso de drogas (BRASIL, 1994). Esse documento foi importante, pois previa a inclusão desse conteúdo nas atividades curriculares da Educação Básica (VIANNA, 2015).

Elaborado no final de 1995 e publicado em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especialmente o volume 10, intitulado de “Pluralidade cultural” e “Orientação sexual”, tiveram importância significativa para a área de estudos de gênero e sexualidade, ainda que não tenham sido obrigatórios, foi um marco, como política pública, para o Ensino Fundamental.

Também no ano de 1995, foi criado o Conselho Nacional de Educação<sup>13</sup> (CNE), instituição de grande importância, que lançou as já que foi a responsável por lançar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia em 2006.

De acordo com Bonamino e Martínez (2002) esses desentendimentos referentes às acepções curriculares apontam para uma política educacional governamental que por um lado mostra a centralização das decisões pautadas no governo federal, e por outro, o parco envolvimento de outras instâncias, sejam político-institucionais ou da comunidade científica. Esse movimento de disputas é recorrente em diferentes espectros das políticas curriculares e muitas vezes marcam as relações de poder que ficam expressas em suas produções. Para Tomaz Tadeu da Silva (2010), isso ocorre, visto que o currículo se trata de um elemento discursivo central nas políticas, na qual se reúnem e desenvolvem disputas referentes aos significados sobre o social e o político, de diferentes grupos, que tentam emplacar sua visão de mundo, mormente, grupos dominantes.

Outro documento de relevância para a análise pretendida foi o I Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Criado em 1996 foi concebido a partir das resoluções da Conferência Mundial de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas que ocorreu em Viena em 1993. De acordo com Marcelo Daniliauskas (2011), esse documento foi importante, pois faz uma referência aos direitos humanos como direitos fundamentais, entre outros grupos, das mulheres e dos homossexuais em ações de curto, médio e longo prazo. Além disso, previu apoiar programas de prevenção de violência contra esses mesmos grupos em situação de vulnerabilidade. Também mencionou o incentivo para a inclusão da perspectiva de gênero na educação e nas diretrizes curriculares para o ensino fundamental e médio “[...] com o objetivo de promover mudanças na mentalidade e atitude e o reconhecimento da igualdade de direitos das mulheres, não apenas na esfera dos direitos civis

---

<sup>13</sup> Dessa forma, pela Medida Provisória n. 661, de 18 de outubro de 1994, foi instituído o Conselho Nacional de Educação em substituição ao Conselho Federal de Educação.

e políticos, mas também na esfera dos direitos econômicos, sociais e culturais” (BRASIL, 1996b, p. 9). Objetivou propor uma legislação que proibiria todo tipo de discriminação, seja “raça, etnia, sexo, idade, credo religioso, convicção política ou orientação sexual” e acabar com “normas discriminatórias na legislação infraconstitucional, de forma a reforçar e consolidar a proibição de práticas discriminatórias existente na legislação constitucional” (BRASIL, 1996b, p. 7).

De acordo com Daniliauskas (2011, p. 48), “embora não tenha havido encaminhamentos práticos diretos das ações citadas” referentes à orientação sexual e ao gênero, foram feitas alterações “na estrutura organizacional e política responsável pela implantação” do PNDH I, entre elas: a criação da Secretaria Nacional de direitos Humanos (1997) e posteriormente a readequação para a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (1999) (DANILIAUSKAS, 2011). Para o autor essas mudanças foram significativas pois indicaram a valorização dos Direitos Humanos no governo federal, pois os/as respectivos/as titulares dessa cadeira passariam a ter assento nas reuniões ministeriais (DANILIAUSKAS, 2011).

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 que ainda que não tenha tratado especificamente do tema, ao projetar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de acordo com Ribeiro (2018), reconheceu oficialmente a orientação sexual. A proposta tinha como intuito atender as necessidades de estudantes poderem vivenciar sua sexualidade, que deveria ser trabalhada em todas as disciplinas de maneira transversal.

Os PCNs pretendiam servir como referencial norteador sobre currículos, sendo uma proposta aberta, flexível e não obrigatória visando a transformação da realidade educacional (BRASIL, 1997). Contudo, apesar da não obrigatoriedade, a publicação dos PCNs marcou o interesse do Estado em trabalhar com o tema da sexualidade. Nesse sentido, não ficava mais a encargo apenas das famílias essa incumbência, mas às escolas, desenvolver esse tema de forma crítica e sistematizada com crianças e adolescentes. A importância dessa inclusão é que “[...] as ‘coisas’ só entram num sistema de significação no momento em que lhes atribuímos um significado”, ou seja, ao Estado assumir essa tarefa, e dar notoriedade aos temas, passa a significá-lo (SILVA, 2010, p. 35).

O documento entende a sexualidade como “algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano” que abarca “o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência” entre

outras questões tidas como problemas atuais daquele momento. A justificativa recai sobre a inserção desses conteúdos como temas transversais, com foco na atuação educacional e sua diferença do tratamento em ambiente familiar. Para Foucault (1999, p. 95), o [...] dispositivo familiar”, isolada e com suas especificidades em relação ao poder “[...] pôde servir de suporte às grandes ‘manobras’ pelo controle malthusiano da natalidade, pelas incitações populacionistas, pela medicalização do sexo e a psiquiatrização de suas formas não genitais”. Seria então, necessário e urgente que se fizesse essa diferenciação, entre o que a educação pode proporcionar e o que a família faria referente a esse conteúdo.

Para alcançar esses objetivos, os PCNs propuseram trabalhar com os conteúdos transversalizados, ou seja, em diferentes áreas, dentro e fora dos programas das disciplinas. Para o trabalho dentro da programação o material foi organizado em três eixos: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” (BRASIL, 1997).

Apesar de ser um marco importante como política pública educacional, para Altmann (2001) o documento apresentou indicativos normalizadores da sexualidade, respaldados em uma visão biológica e essencializante de sujeito, sem, no entanto problematizá-la. O mesmo ocorre com a noção de gênero, ou seja, são apontadas as diferenças construídas social e culturalmente, mas não se problematiza as relações que advêm dessas diferenças (ALTMANN, 2001). Para a autora os PCNs buscaram mudanças em comportamentos através das práticas pedagógicas, desse modo, os discursos sobre o sexo almejavam produzir um aumento do controle sobre os corpos, visam a constituição de sujeitos autodisciplinados na vivência de sua sexualidade (ALTMANN, 2001).

A partir do Fórum Mundial de Educação, no ano de 2000, o país adotou o Compromisso de Dakar referente à Educação para Todos, que foi outro marco significativo para a área. Entre suas metas, a eliminação, até 2005, “das disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação” (UNESCO, 2001, p. 20). De acordo com Saffioti (1992), as relações de gênero são conectadas dialeticamente, são internalizadas por homens e mulheres e para a superação dessas contradições “[...] é imprescindível que cada gênero conheça as responsabilidades-direitos do outro gênero, ou seja, [...] inter-relacionam-se dialeticamente, dando, assim, ensejo à superação das contradições nelas contidas, através da prática política” (SAFFIOTI, 1992, 193). Faz-se necessário a exposição dessa lógica e um chamamento de ambos os gêneros para conseguirmos alcançar essa meta e quem deve garantir esse processo, entre outros, é a educação.

No ano subsequente, em 2001, foi estabelecida uma comissão para a participação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que ocorreu em Durban, na África do Sul. Esse evento foi importante, pois além de ter grande participação da sociedade civil, a delegação brasileira teve um papel significativo na proposição contra a discriminação baseada na orientação sexual que gerou repercussões posteriores. Ainda que não tenha sido aceita a resolução proposta, como desdobramento das discussões e atendendo as recomendações da Conferência, foi criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), constituído pelas organizações da sociedade civil e o movimento LGBT<sup>14</sup>. O CNCD foi responsável pela deliberação para a criação de um programa de combate a homofobia que incluiu demandas do campo educacional (DANILIAUSKAS, 2011).

Ainda no ano de 2001, no governo do Fernando Henrique Cardoso<sup>15</sup>, foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE) pela Lei nº 10.172 de 10 de janeiro de 2001. O documento previu a duração de dez anos e trouxe uma série de metas para a educação. Em síntese, apresenta como principais objetivos aumentar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino, reduzir as desigualdades de acesso à permanência e a democratização da gestão no ensino público (BRASIL, 2001).

No tocante às questões de gênero o documento apontou uma estatística revelando o aumento de meninas matriculadas na educação infantil, equiparando a inserção entre meninas e meninos, diferente do que ocorre em outros países. Outro ponto abordado diz respeito ao estabelecimento de critérios quanto ao enfoque dado nos livros didáticos referentes às questões de gênero e etnia, visando eliminar conteúdos discriminatórios (BRASIL, 2001). Também recomendou a inclusão nas diretrizes curriculares da formação docente os temas “gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais” como um dos objetivos e metas para o ensino superior (BRASIL, 2001, p. 38). Ainda sugeriu nos objetivos e metas da Educação à distância e tecnologias educacionais a promoção de “imagens não estereotipadas

---

<sup>14</sup> De acordo com Rogério Junqueira (2009, p. 15) a sigla LGBT possui muitas variações, entre elas: “acrescenta-se um ou dois T (para distinguir travestis, transexuais e transgêneros); um ou dois Q para ‘*queer*’ e ‘questioning’; U para ‘*unsure*’ (incerto) e I para ‘*intersexo*’”.

<sup>15</sup> De acordo com Unbehau (2014), o período de FHC coincide com uma série de documentos internacionais, dos quais o eixo de discussão girava em torno do desenvolvimento social, do meio ambiente e dos direitos humanos. Os documentos são: Conferência Mundial da Criança em Nova York – 1990; Conferências do Meio Ambiente no Rio de Janeiro – 1992; Conferência dos Direitos Humanos em Viena – 1993; Conferência de População e Desenvolvimento no Cairo – 1994; Cúpula do Desenvolvimento Social em Copenhague – 1995; Conferência da Mulher em Pequim – 1995. Em 2001 ocorre a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância em Durban.

de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem a igualdade de direitos entre homens e mulheres” (BRASIL, 2001, p. 47).

De acordo com José Jairo Vieira, Carla Chagas Ramalho e Andréa Lopes da Costa Vieira (2017) o problema desse PNE é que não há um aprofundamento no tema, nem tampouco a apresentação de qual definição o texto trata, o que mostra um trato superficial sobre a temática. Como diz “o conceito de relações de gênero deve ser capaz de captar a trama de relações sociais, bem como as transformações historicamente por ela sofridas através dos mais distintos processos sociais” (SAFFIOTI, 1992, 187). Contudo, é importante destacar, que como Plano Nacional de Educação, documento oficial, a inserção do tema se mostra um avanço no prisma da aceção de gênero, coadunando com as demais perspectivas democráticas que estavam em foco no campo educacional.

Para Vieira, Ramalho e Vieira, a admissão desse conteúdo no PNE “é importante para podermos questionar a obrigatoriedade das professoras e professores neste contexto, como os demais atores envolvidos no ambiente escolar” (2017, p. 72). Contudo, é crucial lembrar que o PNE também é uma política curricular, e como tal, produtora de conhecimento escolar. Segundo Alice Casimiro Lopes (2004, p.111), as políticas curriculares são também culturais, ou seja, “[...] é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” que para além dos documentos, “[...] incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”.

Em 2002 foi lançado o II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), no qual as noções de gênero e sexualidade se mantiveram e foram ampliadas e pormenorizadas. No caso de gênero o termo aparece nove vezes, com diferentes menções, em diferentes espaços. Desde a formação de policiais e da área da saúde, apoio a pesquisas, estímulo a adoção, questões sociais relacionadas ao emprego até o incentivo “a capacitação dos professores do ensino fundamental e médio para a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs no que se refere às questões de promoção da igualdade de gênero e de combate à discriminação contra a mulher” (BRASIL, 2002).

O mesmo ocorreu referente ao conceito de orientação sexual, foi inserido um tópico que abarcava os itens relacionados às questões acerca da orientação sexual e outro que contemplava a população de “Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais – GLTTB<sup>16</sup>” (BRASIL, 2002). Destaco a proposta de emenda à Constituição para a inclusão da

---

<sup>16</sup> Gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais e Bissexuais, destaco que utilizo a sigla conforme citado no documento do PNDH II (BRASIL, 2002).

“garantia do direito à livre orientação sexual e a proibição da discriminação por orientação sexual” além de apoio a regulamentação referente a “parceria civil registrada entre pessoas do mesmo sexo” e a “regulamentação da lei de redesignação de sexo e mudança de registro civil para transexuais” (BRASIL, 2002, p. 5). Esse excerto traz uma marca significativa, ainda que não seja diretamente ligada a educação, já que considera e expressa claramente outras possibilidades fora da matriz heterossexual. De acordo com Butler (2003, p. 39), “[...] certos tipos de ‘identidade de gênero’ parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam às normas da inteligibilidade cultural”, ou seja às pessoas que não coadunam a lógica entre sexo-gênero-desejo e o documento contempla essas “[...] matrizes rivais e subversivas”, a saber, homossexuais e transexuais (BUTLER, 2003, p. 39).

Além disso, o II PNDH prevê também o apoio à inclusão nos “currículos escolares de informações sobre o problema da discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a um tratamento igualitário perante a lei” (BRASIL, 2002, p. 6).

Também foram feitas variadas sugestões e proposições em diferentes campos, desde pesquisas sobre a situação sócio-demográfica, bem como sobre a violência praticada em razão da orientação sexual, além de programas de prevenção para a população GLTTB, apoio há capacitação de profissionais de várias áreas, de saúde, da comunicação, inclusive da educacional visando a “compreensão e a consciência ética sobre as diferenças individuais e a eliminação dos estereótipos depreciativos com relação aos GLTTB” (BRASIL, 2002, p. 9). A promoção de políticas públicas com o objetivo de melhorar as condições sociais e econômicas desse público, o estímulo para a inclusão em programas de direitos humanos estaduais e municipais “da defesa da livre orientação sexual e da cidadania dos GLTTB” (BRASIL, 2002, p. 9).

O PNDH II trouxe avanços e pormenorizações não existentes no primeiro programa, incorporou diversas demandas do Movimento LGBT, contudo sua execução foi bastante limitada.

O Conselho Nacional Contra Discriminação, criado a partir da Conferência de Durban, no governo do Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi o responsável pela criação do Programa Brasil Sem Homofobia que foi implantado e gerido no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Esse período foi importante, posto que o referido governo propusesse e manteve, em grande medida, esforços em avançar com as questões sociais e de combate às desigualdades em parcerias com os diferentes movimentos sociais, entre eles, o Movimento de Mulheres, o Movimento Negro e o Movimento LGBT. Desse diálogo, resultaram novas

estruturas que receberam uma atenção especial da presidência da república e, conseqüentemente, visibilidade social e econômica. Entre elas estão: a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) que posteriormente passará a se chamar Secretaria de Direitos Humanos (SDH), a Secretaria Especial de Política para as mulheres (SPM) e a Secretaria Especial da Promoção da igualdade racial (SEPPIR). Além dessas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada pelo Ministério da Educação, foi fundamental pra a implantação das diretrizes do Brasil Sem Homofobia, bem como de materiais diversos e cursos de formação relacionados às questões de gênero e sexualidade (DANILIAUSKAS, 2011).

O Brasil Sem Homofobia (BSH) foi um programa importante, apesar de não ser específico para a área educacional, pois foi um marco em política pública, sobretudo por ter sido bastante abrangente, envolvendo diversos ministérios, sobretudo, por ser uma parceria entre o governo e a sociedade civil, com objetivo de atender as demandas da população LGBT, principalmente no que tange a elaboração e implantação de políticas públicas. Ademais, a educação foi abarcada no documento como um espaço decisivo para mudanças de comportamentos referentes à população LGBT, inclusive de gestores/as públicos/as, a partir da promoção e valorização da diversidade, respeito às diferenças e superação da violência e desigualdades (BRASIL, 2004). No item V, intitulado “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual” se encontra a elaboração de diretrizes para orientar o sistema de ensino, o fomento na formação inicial e continuada de docentes, revisão de livros didáticos visando eliminar conteúdos discriminatórios, a produção e divulgação de materiais científicos objetivando a profusão de conhecimentos para o combate à violência e discriminação e a criação de um subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos para garantir as recomendações propostas (BRASIL, 2004).

Importante resgatar o que Silva aponta para as políticas curriculares, que passam por elaborações distintas, com influências de variados campos. Para o autor essas políticas são constituídas por textos amplos de abrangência nacional, que seriam os macrotextos, também chegando as produções nas capilaridades, identificadas por microtextos e produtos intermediários, nos quais, ao longo do processo, deixam marcas nos currículos que advêm dessas “disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados” (SILVA, 2010, p. 22).

Dito isso, retomando um desses textos que interferem nas políticas curriculares, consta um item que versa especificamente sobre “Políticas para as mulheres”. Nesse trecho, podemos perceber proposições que intentam a redução da produção das desigualdades de gênero. Por conseguinte, a implementação de Centros de Referência para Mulheres em situações de violências de gênero, atuação junto às delegacias das mulheres, a qualificação profissional em instâncias públicas no combate à violência, o fomento às pesquisas sobre relações de gênero, a garantia da construção da transversalidade nas políticas governamentais, a manutenção e avaliação da participação em acordos, convenções e protocolos internacionais que visem a extinção da discriminação contra as mulheres e a ampliação do programa “Disque-Mulher”. Fica em evidência o esforço de focar em políticas para mulheres, incluindo, em diferentes excertos, as mulheres lésbicas (BRASIL, 2004). Esse conjunto de políticas reforça a visão de Butler (2003, p. 10) não se deve buscar a origem do gênero, nem tampouco uma verdade absoluta sobre a identidade sexual, mas entender que são “as apostas políticas, designando como origem e causa categorias de identidade que, na verdade, são efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos”.

Em dezembro de 2005, por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura foram aprovadas. Contudo, após análise realizada pelo Ministério da Educação, foi solicitado o reexame do Parecer. Após alguns ajustes no texto, por meio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, e levando em conta 25 anos de proposições formalizadas por educadores/as, se Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Esse parecer se aplicou à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006). Docência foi compreendida nesse texto legal “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas” dentro dos objetivos da Pedagogia, “[...] desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 1).

No que tange a gênero e a sexualidade, o parecer traz um avanço para a área de formação, uma vez que, contempla em seu artigo 5º, inciso X, que o/a<sup>17</sup> egresso/a do curso deverá estar apto/a “demonstrar *consciência da diversidade*, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de *gêneros*, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, *escolhas sexuais*, entre outras” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 2, grifo meu). É possível perceber que diferentes marcadores sociais muitas vezes são apresentados de forma conjunta. De acordo com Sara Salih (2018) faz parte da “[...] formação da identidade e da subjetividade, descrevendo os processos pelos quais nos tornamos sujeitos ao assumir as identidades sexuadas/‘generificadas’/racializadas” e que “são construídas a partir das estruturas de poder” (SALIH, 2018, p.10). Assim, o que estamos constatando é que, nas políticas públicas, especialmente educacionais, ora essas identidades são apresentadas e significadas, ora não.

Corroborando essa assertiva, das exposições ou supressões das identidades em documentos oficiais, recorro a Gatti (2009) que destaca que é fundamental ao se pensar em políticas educacionais para o ensino superior, para alcançar medidas que sejam flexíveis e duradouras, é necessário elaborar objetivos de curtos e médios prazos, sobremaneira quando se parte de uma perspectiva democrática, visando alcançar uma sociedade mais justa e igualitária. Buscar uma sociedade mais justa, que vise superar as desigualdades e discriminações requer engajamento e criticidade conforme afirma Unbehau (2014), especialmente por temas como gênero e sexualidade serem conhecimentos localizados que compõem essas desigualdades, social, histórica e culturalmente.

Em 2006<sup>18</sup> é outro documento bastante significativo nas políticas públicas educacionais e que partilha dessa posição compromissada e crítica é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Esse documento foi o resultado de um compromisso de um Estado democrático que pauta suas ações em princípios dos direitos humanos em conjunção com a sociedade civil organizada. Respalhada pelos principais documentos internacionais do qual naquele momento o país era signatário, o plano congrega pendências históricas e pleitos contemporâneos em busca de justiça social e a construção de uma cultura de paz (BRASIL, 2007).

Teve um longo processo de elaboração, tendo início em 2003, com o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), que foi constituído por especialistas,

---

<sup>17</sup> O texto original traz a linguagem escrita apenas no masculino. Escolhi fazer a adaptação pelos motivos já explicados na nota anterior.

<sup>18</sup> Na própria apresentação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é descrito que ele foi lançado em dezembro de 2006. Contudo a ficha catalográfica data o ano de 2007, por isso há uma dissonância na escrita.

representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais. No processo foram promovidos diversos debates e uma larga divulgação que proporcionou contribuições de representantes da sociedade civil e do governo para aperfeiçoar e ampliar o documento. Além disso, resultou na criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na multiplicação de iniciativas dentro dessa discussão.

Os objetivos do Plano são: evidenciar a educação como campo estratégico para o Estado de Direito; ressaltar a importância dos direitos humanos para conseguir uma sociedade mais justa e equitativa; fomentar ações educacionais conjuntas envolvendo poder público e sociedade civil; cooperar e estimular para a execução dos compromissos assumidos nacional e internacionalmente; recomendar a transversalidade da educação em direitos humanos para as políticas públicas em geral, envolvendo outros setores; progredir nas ações propostas pelo PNDH, sobretudo no campo educacional; orientar e viabilizar políticas educacionais para instituir um novo paradigma em direitos humanos; traçar planos para a elaboração e implemento de programas e projetos educacionais; instigar pesquisas nessa área; estimular a ampliação de organizações em diferentes níveis, nacional, estadual e municipal, na perspectiva da educação em direitos humanos afim de exercer a manutenção, além de implantação, e avaliação dos planos nesse locais; incluir ações de educação em direitos humanos para pessoas com deficiência (BRASIL, 2007).

Os objetivos traçados são bastante amplos com intuito de implantar, manter e garantir ações efetivas para uma educação em direitos humanos que fortaleça uma sociedade mais justa e democrática. Para alcançar esses objetivos o plano conta com linhas de ações traçadas para diferentes áreas e níveis de ensino, tais como: educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; educação e mídia.

Deborah Britzman (2000) discorre que questões acerca da sexualidade, e incluso gênero nesse espectro, relacionadas ao currículo apresentam uma dificuldade de ser discutida e necessita de um empenho de docentes para o que ela chama de coragem política. Para a autora esse tema está diretamente relacionado com a liberdade, com direitos civis e com o direito a uma informação adequada. Logo, quando se parte de uma prerrogativa da formação em direitos humanos, se cria um ambiente em que essas possibilidades sejam garantidas para que docentes exerçam suas práticas contemplando temas fundantes para a constituição de sujeitos, tais como gênero e sexualidade. A autora ainda deixa claro que é necessário que “esforços curriculares continuados, que comecem com pressupostos antirracistas, antissexistas e anti-

homofóbicos” (BRITZMAN, 2000, p. 101) e que somente uma educação com liberdade pautada nos princípios de direitos seria possível.

Voltando ao Plano, no que concerne ao Ensino Superior, o documento faz uma retrospectiva da Constituição Federal de 1988, retomando o princípio de autonomia universitária, também cita a LDB de 1996 para explicitar a vocação da universidade e reafirma os pilares que sustentam essas instituições. Cita ainda o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005) que assinala como tarefa das IES formar cidadãos/ãs capazes de participar de uma “sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, **de gênero, de orientação sexual**, de opção política, de nacionalidade, dentre outras” (BRASIL, 2007, p. 24, grifo meu). Sublinho que a referência específica em gênero e orientação sexual é um importante marcador para fortalecer àquelas instituições com interesse em implementar essas discussões em seus currículos. Segundo orientação do documento a temática de direitos humanos pode ser incluída de diferentes formas, desde disciplinas, sejam obrigatórias ou optativas, como linhas de pesquisa, áreas de concentração ou transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. Logo, a análise de projetos pedagógicos de curso, ementas, programas podem servir para identificar se há ou não essas inserções.

Para a Educação Superior contribuir de forma efetiva na educação em direitos humanos, tais como os princípios gerais do Plano, ela deve considerar alguns apontamentos: estar comprometida com a autonomia, democracia e cidadania; ser embasada nos preceitos de igualdade, liberdade e justiça a fim de visibilizar e apoiar “grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos”; objetivar a transformação da sociedade, com vistas ao fortalecimento da democracia e construção de projetos coletivos; se embasar em valores ético-político; buscar uma formação fundamentada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; manter a coesão entre ensino, pesquisa e extensão com intuito de envolver toda a instituição de ensino; cultivar, a partir de uma cultura em direitos humanos, a relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação; e por fim, formar agentes sociais nessa área (BRASIL, 2007, p. 25).

O plano sugere ações para alcançar esses princípios e entre elas destaco algumas: divulgar o PNEDH; fomentar e apoiar novos programas, projetos e ações, tanto no ensino, na pesquisa ou extensão, que discutam a temática; promover pesquisas em diferentes níveis, sejam em instituições públicas ou privadas com o objetivo de produzir conhecimentos sobre

esse tema; incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas para a área; estabelecer políticas de formação continuada para docentes das diferentes áreas de ensino; criar e difundir uma cultura de direitos humanos que alcance à todos/as, inclusive a pós-graduação; estabelecer articulações entre as IES e a rede de Educação Básica; propor um acervo específico sobre a temática para compor as bibliotecas das IES; organizar a capacitação sobre a educação em direitos humanos; implantar políticas de ações afirmativas nas IES para viabilizar “a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo **de gênero, de orientação sexual** e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais”; entre outras ações (BRASIL, 2007, p. 27, grifo meu) (BRASIL, 2007). Novamente é posto integralmente quais são as populações alvos de discriminação, favorecendo o uso do documento como respaldo e fundamentos para ações curriculares que abranjam gênero e sexualidade.

Referente às políticas de formação, é notório o decreto n. 6.755<sup>19</sup> de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a política nacional de formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, coordenado pelo Capes em articulação com outros entes federados, para o fomento a programas de formação inicial e continuada. Esse documento foi importante, pois visou sanar a baixa formação no ensino superior, especialmente dos/as docentes da educação infantil, haja vista que o censo de 2009 apontava que 32% dos/as docentes da educação básica não tinham o ensino superior e desses 52% era da educação infantil.

Esse decreto teve como um dos seus princípios garantir a formação de profissionais do magistério com o “compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2009b, p.1). Destaco a intencionalidade da formação baseada em valores democráticos, de justiça e inclusão que, apesar de não constar de quais grupos ou indivíduos se fala, são pilares fundantes ao se pensar em políticas educacionais voltadas para as questões relacionadas a gênero e sexualidade. O texto ainda apresenta como objetivos, a ampliação da formação para o atendimento das políticas de educação especial e, entre outras, de populações em situação de risco e vulnerabilidade social (BRASIL, 2009b).

Retomo Butler (2000) para pensarmos como essas ditas populações em situação de risco e vulnerabilidade estão nas questões relacionadas a gênero e sexualidade. Ora, a autora discorre que o “sexo” é uma das normas que inclui a pessoas nos domínios do inteligível e

---

<sup>19</sup> Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016.

viável. Um exemplo disso é visto recorrentemente quando alguém se depara com uma mulher grávida e faz a pergunta que dá sentido àquele/a vida: “é menino ou menina?”. Assim, quando não há essa concordância entre sexo-gênero-desejo, ou seja, o que Butler (2000) chama de matriz excludente, àqueles/as que não aparentam essa coadunação de maneira apropriada, são tidos como seres abjetos, que na realidade nem são legitimados como sujeitos e passam a ter sua humanidade questionada. Identifico essas pessoas como populações em situações de risco e de vulnerabilidade social. Então, quando me deparo com currículos ou políticas que trazem essa concepção, penso nesses seres identificados por Butler “inumanos” (2000, p. 158).

Outro objetivo veiculado pelo decreto é a promoção de uma formação partindo de uma “perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo” (BRASIL, 2009b, p. 2). Reitero a ênfase nos direitos humanos que, entre outros princípios, está embasado em valores humanistas, preconizando a liberdade, igualdade, equidade, diversidade (PNEDH, 2007). A busca por uma formação de professores/as mais justa e igualitária é fundamental para uma sociedade democrática. Por isso, a cada documento que retoma e frisa esses valores ancorados nos Direitos Humanos pode viabilizar as discussões acerca de gênero e sexualidade.

Outro marco das políticas educacionais, foi o novo PNE que estava previsto para o ano de 2011-2020, seria aprovado a partir do Projeto de Lei n. 8035/10, começou a ser elaborado já pelo novo governo, do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que apesar das expectativas de mudanças no cenário político-econômico e na área educacional, por conta das filiações distintas dos dois Presidentes<sup>20</sup>, o PL que previa o novo PNE manteve e reforçou algumas diretrizes do governo anterior. Para Vieira, Ramalho e Vieira (2017) o PL (2010) foi abreviado com estratégias e metas mais objetivas e pouco comprometimento em todos os temas, inclusive com gênero. Assim, um primeiro artigo importante que remete à questão é o décimo, no qual prevê a “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação” (BRASIL, 2010, p. 1).

Apesar da assertiva sobre respeito às diversidades, o fato de não especificar, nem tampouco problematizar as diversidades, torna ratificando essa posição Vianna (2015)

---

<sup>20</sup> Fernando Henrique Cardoso, candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi presidente por dois mandatos consecutivos, de 1995 à 2002, pautou a educação sob a ótica neoliberal. Luís Inácio Lula da Silva também foi eleito por dois mandatos, de 2003 à 2010 e apesar de ser oposição ao governo anterior, do Partido dos Trabalhadores (PT), no campo educacional manteve mais continuidades do que rupturas com o projeto de FHC. O partido ainda conseguiu eleger a presidenta Dilma Rousseff, que ficou de 2011 à 2014. A presidenta foi reeleita e teve o mandato interrompido pelo que Demerval Saviani intitula “golpe jurídico-midiático-parlamentar” ocorrido em 2016. A política educacional do governo Dilma foi de continuidade e expansão dos projetos do Presidente Lula (SAVIANI, 2007; FERREIRA, 2012).

também entende que o conceito aparece em muitas políticas públicas com o objetivo de dissimular ou mascarar a desigualdade social.

Ainda no PL, o documento apresenta uma meta, dentro do atendimento para a população de 15 a 17 anos, na qual está “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2010, p. 5). Ainda que se reconheça que exista a evasão por conta de preconceito e discriminação, e se busque a prevenção, o fato do documento focalizar apenas o ensino médio e desconsiderar todos os processos de formação escolar anteriores, referentes às relações de gênero e vivências da sexualidade, acaba por apontar um descaso e uma superficialidade no texto do documento. De acordo com Vianna (2015), a educação brasileira ignorou e continua desconsiderando as crianças como sujeitos sexuados/as, além da juventude LGBT. Para a autora esse desconhecimento sistemático ocorre dentro da própria construção da identidade docente e na de gênero, que acabam sancionadas através das práticas educativas e ações governamentais (VIANNA, 2015). A autora reafirma a necessidade da produção de políticas públicas que transformem as identidades docentes e as práticas educativas para superar essa “sociedade onde a segregação e as estratégias de esvaziamento das desigualdades são permanências históricas” (VIANNA, 2015, p. 803).

Importante frisar que a partir das discussões da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010 se esperava que fosse elaborado e aprovado o novo PNE 2011-2020, porém não foi efetivado por conta de sua demora na tramitação no Congresso Nacional como PL 8.035/10. Somente em 2013 e 2014 foi realizado um novo CONAE (2014) que gerou o então PNE em 25 de junho de 2014, que será tratado posteriormente.

Outro marco que ocorreu nas questões de gênero e sexualidade, a partir do BSH, foi o Projeto Escola sem Homofobia, que se tratou de um material educativo, financiado pelo Ministério da Educação, elaborado como fruto de uma ação colaborativa idealizada por organizações da sociedade civil. Teve como proposta coadjuvar em ações que “promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” através da “institucionalização de programas de enfrentamento à homofobia na escola, os quais pretendemos que façam parte dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino do Brasil” (BRASIL, 2011, p. 9). O material foi constituído por um Caderno intitulado “Escola sem homofobia”, uma série de seis boletins chamados de *Boleshs*, três audiovisuais com seus respectivos guias, um cartaz e uma carta de apresentação. Contudo, após pressão das bancadas

religiosas, que apelidaram o material de “Kit Gay” no Congresso Nacional, a então presidenta Dilma Rousseff, apesar de o material estar pronto e ter sido gasto uma quantidade importante de dinheiro público na sua produção, vetou a distribuição do material alegando inadequação. Retomo Butler (2003, p. 116-117) para justificar essa reação como “possibilidade cultural causadora de medo”, os materiais continham o “‘impensável’ e ‘indizível’”, corpos não inteligíveis, marginalizados, e que, portanto, não tem espaço na cultura dominante, ou seja, devem ser expurgados e excluídos. De acordo com Vianna (2015), o veto foi aos vídeos, e o Ministério da Educação se comprometeu a distribuir o restante dos materiais para as instituições públicas, contudo isso não ocorreu.

Em 30 de maio de 2012, a partir da Resolução n. 1 ficou estabelecido as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que como o próprio nome diz, foi um balizador para a inserção de uma educação em direitos humanos para os currículos. Essa perspectiva se ao uso de concepções e práticas embasadas na promoção, proteção e defesa da vida, considerando que os sujeitos são dotados de direitos e responsabilidades individuais e coletivas. A resolução elenca quais direitos são esses que objetiva a necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana: civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem ser guiados por essas diretrizes, por “todos/as envolvidos/as” no processo educativo. Faço uma ressalva na escrita dessa resolução, por ser uma das poucas que mantêm a inflexão de gêneros em seu texto, considerando e incluindo na linguagem, homens e mulheres. Como já foi explicitado é fundamental a importância da linguagem para a significação de gêneros, uma vez que esse conceito é composto pelo discurso. Ao tomar essa resolução para a discussão dos currículos, no caso das IES, penso que a problematização se apresenta, se impõe no modo da escrita e isso pode gerar um rompimento e a possibilidade de uma aproximação de uma linguagem mais inclusiva. Não há ingenuidade em pensar que apenas isso seria suficiente para o favorecimento desses temas, nem tampouco para uma mudança de práticas discriminatória tão consolidadas. Mas acredito sim, que pode ser considerada como uma forma de resistência. Segundo Paraíso (2016, p. 389), a resistência tomada como “força que move, atravessa, que torce e se alimenta de outras forças com o intuito de aumentar a potência dos corpos”. Assim, ao citar, nomear e incluir esses diferentes sujeitos em um documento que busca uma educação pautada em Direitos Humanos, se aumentam as possibilidades de não limitar e não hierarquizar “eles” em detrimento ou no apagamento “delas”.

Essa educação em direitos humanos busca uma transformação social, como apregoa o próprio PNEDH (2006), e para tanto adota os seguintes princípios como prerrogativa que os

sistemas de ensino devam adotar: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental. As diretrizes orientam que a temática pode ser inserida de maneira transversal, a partir de temas relacionados e tratados de forma interdisciplinar; pode ser incluído como um conteúdo específico dentro de uma disciplina já existente; ou de forma mista.

Importante resgatar a noção de interdisciplinaridade, que aparece em diversas políticas educacionais<sup>21</sup>, inclusive nas DCNs de pedagogia (2006), por isso faço essa pausa para a explicitação desse conceito. Esse conceito surge justamente para tentar superar a fragmentação dos currículos, resultado de um reducionismo cientificista<sup>22</sup>. De acordo com Ivani Fazenda (1993), ele pode ser compreendido como troca, ou reciprocidade, entre diferentes áreas de conhecimento. De acordo com a autora, a “interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (FAZENDA, 2002, p. 11). Gatti reforça que se trata de uma visão complexa que exige o estudo “disciplinar e lógico-conceitual para que a construção do diálogo interdisciplinar não se mostre casuístico e sem os nexos necessários para compreensão de um tema, um objeto, uma experiência, em sua transposição pedagógica” (GATTI, 2009, p. 37).

Para concluir o documento do PNEDH, em seu oitavo artigo é orientado a formação inicial e continuada em direitos humanos de todo/as profissionais da educação, se tornando portanto, componente curricular obrigatório a partir desta resolução. Além disso, sugere que as IES instiguem ações extensionistas, ou seja, voltadas para a população em geral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais foram elaboradas e lançadas em um documento único em 2013 e tiveram como função estabelecer a base nacional comum, visando “orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013). Esse documento entende que é papel da educação assegurar o pleno desenvolvimento humano, garantindo a liberdade e dignidade, além do respeito e valorização das diferenças (BRASIL, 2013).

O texto faz diversas referências aos termos gênero e orientação sexual na perspectiva da busca de uma educação democrática, não discriminatória e que vise superar as

---

<sup>21</sup>De acordo com Fazenda (2011) desde a década de 70 as reformas na educação brasileira sinalizam para a necessidade da adoção de uma perspectiva interdisciplinar. A autora enfatiza que desde o ano 2000, a interdisciplinaridade tornou-se foco dos discursos governamentais e legais.

<sup>22</sup> Hilton Japiassú explicitou que “a especialização exagerada e sem limites das disciplinas científicas [...] culmina cada vez mais numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico (JAPIASSÚ 1976, p.40).

desigualdades e violências. Nesse sentido, afirma que a instituição escolar não conseguiu atender os sujeitos em suas especificidades e diferenças, sendo assim, propõe impreterivelmente, os princípios e práticas para uma educação que inclua e garanta acesso aos grupos que ao longo da história foram excluídos, seja social, cultural ou economicamente. Os marcadores elencados foram

classe, *gênero*, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes *orientações sexuais*, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p16, grifo meu).

Mais adiante, o texto alega que essa visão de instituição inclusiva é uma alternativa de transgredir, de extrapolar a homogeneidade pretendida e forçar uma revisão e ampliação do entendimento de instituição educativa. Segundo Silva (2010, p. 15) se trataria da “prática disseminante e produtiva da significação” que não pode ser fixada e rígida, pois “ela espirra, transborda, excede, revolta-se, rebela-se, espalha-se incontrolavelmente”. Propor, portanto, alcançar a pluralidade “situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador” (BRASIL, 2013, p. 27). Como se pode notar a partir das passagens citadas, as DCNs, não só contemplaram uma educação pautada em superar as desigualdades baseadas nas relações de gênero e na orientação sexual, como reafirmaram em diversos momentos essa urgência para uma educação democrática e de qualidade. Diferente do que ocorreu com o PNE, as noções de gênero e orientação sexual permeiam o texto das diretrizes, aparecendo em muitos momentos, de forma clara e precisa quanto a suas concepções.

Para a produção do novo PNE 2014-2024, foram utilizadas as discussões realizadas nos CONAES (2010-2014), nas quais a abordagem de gênero e sexualidade foi incluída no item intitulado “Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos”. Esse eixo entende a diversidade como uma dimensão humana e também como uma política das diferenças que foi construída histórica, social e culturalmente com bases nas relações de poder. A Conferência tratou esse eixo como central, dado que se trata da “efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades” (CONAE, 2014, p. 29).

De acordo com Remí Klein (2015), foram 61 proposições e estratégias para debate no referido eixo, diversas tratavam claramente de questões de gênero. O autor ainda enfatiza que, para além do eixo II, as questões relacionadas à diversidade, gênero e sexualidade, foram mencionadas em diferentes momentos do texto de forma explícita e afirmativa (KLEIN, 2015). Contudo, ocorreu que no texto final do PNE aprovado pela Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014, os termos gênero e orientação sexual ou sexualidade, foram suprimidos. Constatou no documento algumas menções a superação de desigualdades e formas de discriminação sem, entretanto, especificar as discriminações referentes ao gênero e a orientação sexual.

Essa retirada foi marcada pelas disputas e intervenções de lideranças parlamentares e religiosas para que gênero e sexualidade não fossem mantidos no texto e como consequência nos subsequentes Planos Estaduais e Municipais de Educação. Esse tema mobilizou muitas discussões e disputas nos espaços de debates sobre o PNE que ocorreram pelo país. Muitas igrejas católicas e evangélicas se mobilizaram para enviar fiéis com cartazes atacando a inclusão das discussões de gênero na escola. O que se viu foram instituições, sejam religiosas, sejam da esfera política se movimentando contra o tema e as consequências foram danosas, pois muitos Estados e Municípios, em função da retirada no Plano Nacional, extinguíram os termos de seus respectivos planos (KLEIN, 2015).

De acordo com Naara Luna (2017), que analisou os debates em torno do tema diversidade sexual<sup>23</sup> a partir dos discursos proclamados na Câmara dos Deputados e as proposições legislativas do ano de 2015, houve um efeito rebote conservador, sob o viés religioso, proporcional às reivindicações realizadas, por movimentos e ativistas, pelos direitos sexuais e reprodutivos. Para a autora se trata das mesmas concepções hegemônicas já presentes na sociedade brasileira, mas que se amplificaram no debate público. Destaca ainda que entre os argumentos localizados em sua pesquisa estão os referentes “à ordem da natureza, entranhados em discurso científico ou naturalizante, argumentos da esfera legal e do direito, e argumentação religiosa” (LUNA, 2017, p. 2).

---

<sup>23</sup> A luta pelos chamados “direitos LGBT” ou direitos relativos ao que se vem convencendo chamar de “diversidade sexual”. Tais “direitos LGBT”, que muitas vezes nada têm a ver diretamente com a sexualidade (como questões previdenciárias, adoção, liberdade de movimento em espaços públicos ou de mudança de nome e sexo em certidões de nascimento), vêm sendo compreendidos como “direitos sexuais”, dado o fato de os processos sociais e políticos de estigmatização e discriminação que deles privam pessoas LGBT envolverem historicamente determinados valores relativos à sexualidade. Dito de outro modo, conforme construídos contemporaneamente no Brasil, direitos sexuais se referem a prerrogativas legais relativas ou à sexualidade ou a grupos sociais cujas identidades foram forjadas sobre formas específicas de desejos e de práticas sexuais (CARRARA, p. 135).

Destaco aqui os posicionamentos do MEC e do CNE à época. O então Ministro da Educação era Janine Ribeiro, por meio da SECADI/MEC, lançou a Nota Técnica n. 24/2015 na qual inicialmente define o que é gênero e orientação sexual, depois reafirma que ambos têm respaldo na ciência, sendo um campo de estudos reconhecidos nacional e internacionalmente e complementando com dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) além da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped) (BRASIL, 2015a). O texto aponta como a escola tem sido produtora de sujeitos que discriminam e naturalizam as relações de poder contra mulheres e contra pessoas que não estão na norma cis-heteronormativa. Ainda denuncia que muitos currículos estão pautados nessa visão sexista, misógina e discriminatórias contra sujeitos “não-heterossexuais ou que descumprem expectativas hegemônicas de gênero” (BRASIL, 2015a, p. 2). Segundo a nota, esses comportamentos que são oriundos de estudantes e docentes comprometem a trajetória escolar daqueles/as que sofrem com essa negligência. Apontam dados alarmantes referentes aos preconceitos e aos prejuízos que eles geram na garantia e manutenção de direitos fundamentais. Segundo Silva, esses discursos veiculados por políticas curriculares muitas vezes expressam o “[...] elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder”, ou seja, deve ser tomada como “representação de uma outra coisa [...]. [...] estão ali como um signo, como um significante” (SILVA, 2010, p. 11). Por fim, o documento ressalta que a escola já forma identidades na perspectiva de gênero e sexualidade, dentro dessa visão naturalizada e que inserir os conhecimentos, que são entendidos como categorias centrais, de forma sistematizada e respaldada nos conhecimentos científicos embasadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais faria parte do “processo de construção de uma escola efetivamente democrática, que reconheça e valorize as diferenças, enfrentando as desigualdades e violências” (BRASIL, 2015a, p. 5).

De acordo com Klein (2015) o próprio Ministro da Educação reconheceu a interferência de parlamentares nesse processo, o Ministro além de fazer uma fala em defesa desses conteúdos afirma que no dia 22 de abril a Câmara dos Deputados alterou o PNE na qual mudou o texto original que entendia como diretrizes do PNE “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” para uma nova redação na qual um dos objetivos do PNE era a “erradicação de todas as formas de discriminação” (RIBEIRO, 2015).

Destaque também foi para a Nota que o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu que resgatou todo um escopo de legislação para fundamentar sua resposta. Enfatizou que o uso generalizado de discriminação não contribui de maneira efetiva para a superação de

“segmentos sociais que, por sua identidade específica, foram secularmente invisibilizados” e que tiveram como consequência não poder usufruir dos direitos fundamentais garantidos por lei (CNE, 2015a, p. 2). Enfatiza sua preocupação com os demais planos que estavam sendo elaborados pelos “entes federativos brasileiros e que têm omitido, deliberadamente, fundamentos, metodologias e procedimentos em relação ao trato das questões relativas à diversidade cultural e de gênero, já devidamente consagrados no corpus normativo do País” (CNE 2015a, p. 2). Outras entidades e organizações também se manifestaram publicamente contrários à retirada dos conceitos de gênero e sexualidade dos PNEs, como o Fórum Nacional de Educação e a Anped.

Tamanha a repercussão e as polêmicas geradas após a retirada arbitrária dos conceitos do PNE que em 9 de setembro, através da Portaria nº 916/2015, foi designado um Comitê de Gênero, de caráter consultivo, na alçada do Ministério da Educação, para propor diretrizes e apresentar fundamentos técnicos para a constituição, avaliação e aprimoramento de políticas visando promover os direitos relacionados às questões de gênero, além do combate a outras formas de preconceitos, discriminações e violências (BRASIL, 2015b). Além do mais, previa acompanhar, promover e articular ações voltadas às noções de gênero, inclusive com formação à servidores/as e dirigentes do Ministério da Educação (BRASIL, 2015b).

De acordo com Toni Reis e Edla Eggert (2017) devido, novamente, à forte pressão da Câmara dos Deputados, a presidenta Dilma Rousseff revogou, após doze dias o referido Comitê de Gênero e o substituiu pelo Comitê de Combate à Discriminação, tal qual ocorreram com os Planos.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu 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” (CONSELHO NACIONAL EDUCAÇÃO, 2015b, p. 1). Esse documento foi importante, pois incluiu as temáticas de gênero e sexualidade na formação de todas as licenciaturas, inclusive da Pedagogia, com uma visão mais ampla e consistente do que as Diretrizes específicas do curso de Pedagogia (CNE, 2006), ou seja, reforçaria a necessidade de formação nesses temas. Contudo, essa Resolução teve dois adiamentos, Resolução CNE/CP nº 2/2017 e Resolução CNE/CP nº 4/2018, por solicitação de diversas entidades e fóruns representativos por conta dos prazos estabelecidos em tal documento. A solicitação gerou nova Resolução prorrogando o prazo das adequações propostas para julho de 2018. Não obstante, chegada próximo ao novo prazo, novas solicitações foram feitas ao CNE, principalmente por conta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A justificativa

oferecida foi que a prorrogação dos prazos ocorreram ao mesmo tempo em que a BNCC era elaborada e homologada e que, portanto, seria fundamental editar nova Resolução que contemplasse a então BNCC. Desta maneira, o MEC juntamente com o CNE lançaram o Parecer CNE/CP nº 7/2019 em que alterou os prazos da Resolução nº 2/2015 em detrimento da Lei nº 13.415/2017 para que as adequações curriculares sejam oriundas das prerrogativas estabelecidas pela BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de cunho regulatório que define as aprendizagens fundamentais que estudantes devem desenvolver no percurso da Educação Básica em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), guiados por concepções éticas, políticas e estéticas em busca de uma formação humana plena e construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018). Além disso, unifica a política nacional da Educação Básica na busca de agregar outras políticas e ações, nas diferentes instâncias, seja federal, estadual e municipal, no tocante “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018, p. 8).

A Base apresenta dez competências que estudantes devem adquirir ao longo do processo, resgata o entendimento de educação da DCNs reafirmando o alinhamento à 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Destaco essa assertiva, entre os objetivos da ONU Brasil do texto “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” (2015), que ambiciona uma solicitação em âmbito global “à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (ONU). Entre seus objetivos está o de alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.

Dito isso, a BNCC, quando estabeleceu as dez competências inclui os termos gênero e orientação sexual no documento (BRASIL, 2018). Ocorreu a retirada do termo “orientação sexual” e posteriormente os termos “gênero”. Logo que começaram as disputas em torno desses conceitos, foram sendo suprimidos até a retirada completa no seu texto final. De acordo com a Agência Brasil, uma das competências era

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer

outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (TOKARNIA, 2017, grifo meu).

Entre gênero e idade, vinha o termo orientação sexual, contudo, quando entregue aos jornalistas, já haviam retirado o termo. Retomo Foucault (1999, p. 24) quando trata da “Incitação dos discursos” diz que a “[...] interdição de certas palavras, a decência das expressões, todas as censuras do vocabulário poderiam muito bem ser apenas dispositivos secundários com relação a essa grande sujeição: maneiras de torná-la moralmente aceitável e tecnicamente útil”. Nesse sentido, o documento deixa o termo sexualidade humana e reprodução, na qual entre as habilidades para o oitavo ano do Fundamental II, está o de “selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2018, p. 349). Detalhe que essa aparição é ancorada nas questões biológicas. Em outro momento sugere ser abordado nos anos finais com o objetivo de atender o interesse no assunto dessa faixa etária, bem como apresentar “o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira” (BRASIL, 2018, p. 327).

As supressões são oriundas de pleitos conservadores político-partidários, que de acordo com Elizabeth Macedo (2017) indicam critérios de seleção para a elaboração de políticas curriculares que favorecem uma visão já hegemônica, ou seja, minorias vulneráveis, como raça, gênero e sexualidade não seriam conteúdos significativos o suficientes para serem inseridos. Quando a Base, em seu texto final foi publicada com exclusões de conceitos fundantes, como o de gênero e sexualidade, para uma sociedade que se pretenda justa e democrática, ela retoma “[...] traumas de uma nação assentada no mito da inclusividade total erigido sobre a exclusão silenciosa do outro” (MACEDO, 2017, p. 518).

Corroborando essa visão, Silva (2010) entende que políticas curriculares acabam por terem efeitos no cotidiano escolar, posto que, efetuam um “processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros”, ou seja, “produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela”, ainda “estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (SILVA, 2010, p. 11-12).

As continuidades e descontinuidades das políticas educacionais que abordam gênero e sexualidade ficaram evidenciadas nessa exposição. Foi possível identificar uma arena de disputas nas quais há um intenso processo de negociação. Na cronologia descrita, foi possível perceber retrocessos significativos no que diz respeito às políticas educacionais voltadas a gênero e sexualidade. De acordo com Vianna (2020, p. 72), essa constatação se deve ao

“avanço de políticas reacionárias que têm investido na supressão de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados” em oposição às políticas que vinham sendo construídas com o intuito de promover o enfrentamento dessas desigualdades.

A Resolução CNE n. 02/2015 foi revogada pela Resolução CNE n. 2 publicada no dia 2 de dezembro de 2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Friso, contudo, que os currículos que foram tomados como fontes de pesquisa ainda não sofreram qualquer alteração demandada por essa nova legislação.

Após essa breve contextualização em que percorri algumas políticas públicas educacionais e políticas curriculares indicando os caminhos nos quais as noções de gênero e sexualidade trilharam, suas menções e supressões, irei apresentar meus delineamentos de pesquisa. À vista disto, o próximo capítulo foi confeccionado para apresentar as instituições nas quais selecionei os currículos, apontar quais foram as fontes escolhidas, discorrer sobre os procedimentos de pesquisa e deslindar os dispositivos de gênero e sexualidade que fundamentaram a minha análise documental.

### **3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ANÁLISE DOCUMENTAL E OS DISPOSITIVOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

Esse capítulo foi dedicado a abordar os encaminhamentos metodológicos dessa pesquisa. Destarte, a pesquisa aqui empreendida foi categorizada como uma análise documental focada no cruzamento entre a Resolução CNE n. 02/2015 e os Projetos Pedagógicos de Cursos das Universidades Estaduais de Maringá e Londrina, suas ementas e programas de ensino analisados sob a perspectiva dos dispositivos de gênero e de sexualidade. Para tanto, discorri sobre o conceito de análise documental, expus os dados das universidades em tela, fiz uma revisão bibliográfica para situar as noções que fundamentaram a análise, bem como os contornos do objeto de pesquisa e das fontes<sup>24</sup>. Dessa maneira, o capítulo ficou organizado com os seguintes tópicos: A análise documental; Procedimentos de pesquisa; Dispositivos de sexualidade e de gênero.

#### **3.1 A análise documental**

Utilizei como metodologia de pesquisa a análise documental conjugada com o cruzamento das fontes com as noções de dispositivos de gênero e de sexualidade. Esse tipo de pesquisa de acordo com Menga Lüdke e Marli E. D. A. André (1986) procura identificar informações e fatos no corpo documental, selecionados a partir dos questionamentos realizados pelo/a pesquisador/a. Com efeito, a escolha apurada das fontes documentais é um elemento fundamental para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa. Elegi a Resolução CNE n. 02/2015, os PCCs da UEM (2005; 2018) e da UEL (2010; 2018), as ementas e programas de ensino como fontes primárias centrais. Além disso, promovi uma articulação com outras fontes documentais essenciais como as políticas educacionais nacionais que abordam gênero e sexualidade.

Carlos Bacelar (2008) enfatiza que é preciso conhecer as fontes, buscando localizar quem produziu, quais as condições e objetivos circunscrevem esse material. É preciso constituir um conjunto suficientemente significativo para responder às hipóteses elaboradas. Assim, as seleções realizadas não foram aleatórias, mas norteadas pelos objetivos que foram propostos. De acordo com André Cellard (2008, p. 299), não é possível alterar os documentos, “é preciso aceitá-los tal como eles se apresentam, tão incompleto, parcial ou

---

<sup>24</sup> As fontes selecionadas estão todas em uma linguagem masculina. As inflexões de gênero realizadas, quando não há citação direta, foram feitas por mim pelos motivos já explicitados na segunda nota de rodapé desse texto.

impreciso que seja” e por isso faz-se imprescindível compor esse *corpus* documental com diferentes fontes.

Desta forma, para essa pesquisa foram selecionados como fontes primárias<sup>25</sup> a Resolução CNE n. 02/2015 como um documento de política curricular nacional e os PPCs da UEM e UEL que se pautaram por ela em suas reformulações, suas ementas e programas de ensino. Esses documentos foram lidos a partir dos dispositivos de gênero e sexualidade, ou seja, sendo considerados discursos que produzem efeitos. Para uma compreensão mais ampla e cotejamento dos dados encontrados foi importante também buscar como fontes documentais os PPCs anteriores a essa resolução. Para a pesquisa documental outras políticas curriculares compuseram a análise como forma de cruzamento para fornecer mais elementos para a análise das informações obtidas. Essas políticas públicas curriculares deram subsídios para o exame conjuntural e para a compreensão das produções dos PPCs e seus desdobramentos. De acordo com Cellard (2008) a investigação do contexto em que o documento utilizado como fonte foi produzido é basilar para uma melhor apreensão dos delineamentos dados àquele material. Deste modo, diferentes momentos históricos influentes e suas repercussões nas produções das fontes foram essenciais para o desvelamento das ausências e apropriações dos discursos de gênero e sexualidade nos currículos analisados.

Cellard (2008) aponta ainda que essa noção de contexto é importante durante toda a pesquisa. As transformações mais significativas encontradas ocorreram durante a produção dessa tese. No momento da escolha que desencadeou essa pesquisa, que foi a publicação da Resolução CNE n. 02/2015, bem como da definição das fontes, ainda não haviam ocorrido às reformulações dos PPCs que deveriam ser pautadas por essa legislação. De fato, foi necessário explicitar essas mudanças contextuais para compreender as alterações textuais expressas nas políticas governamentais e nos PPCs. Como as tessituras políticas tiveram grandes oscilações desde o lançamento da resolução até as reformulações dos currículos, essa composição impactou diretamente os resultados da análise.

Não obstante, almejei confrontar fontes documentais e contextos com os dispositivos de gênero e sexualidade entendidos como construção histórica, social, política e cultural, produzidos a partir de discursos que possuem efeitos de regulação e normatização. Nesse sentido, a identificação de como esses dispositivos foram apropriados pelos currículos dos

---

<sup>25</sup> De acordo com Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2003) todo documento escolhido para análise documental é considerado uma fonte primária, ou seja, pode ser vários tipos de materiais como dados, informações, arquivos, registros, documentação, diários, etc. Já as fontes secundárias são o referencial bibliográfico selecionado para fundamentar o desenvolvimento da pesquisa.

cursos de Pedagogia da UEM e UEL foi fundamental para entrecruzar esses com outros tantos discursos normalizadores. As fontes documentais, portanto, compõe um conjunto de elementos dentro dessa rede de relações discursivas. Entendê-las como dispositivos é localizar esses discursos que poderiam confirmar uma visão embasada na naturalização e essencialização de gênero e sexualidade, bem como identificar aqueles que resistem a essa normalização.

De tal modo, pensar a análise documental no caso dessa pesquisa foi “buscar definir, no próprio tecido documental, unidades, totalidades, séries, relações (FOUCAULT, 2008b, p. 7)”. Esmiçar e estranhar esses documentos, a partir dos cruzamentos entre texto, contexto político e arcabouço teórico selecionado com o propósito de estabelecer semelhanças e disparidades, “formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento” (CELLARD, 2008, p. 304).

Gênero e sexualidade como dispositivo cumprem uma função estratégica dominante, dentro das relações de poder, que aporta em discursos institucionais e legislações. A Resolução CNE 02/2015, no caso dessa pesquisa, alude a um discurso que diverge e que contesta essas regulações conservadores presentes em tantos outros discursos, como por exemplo as legislações nacionais, estaduais e municipais que retiraram gênero e sexualidade de seus textos e os silêncios produzidos pelas universidades como respostas para atender às demandas de cada tempo. Nessa lógica, a importância do contexto político deve ser realçada, pois em cada momento que os PPCs foram elaborados, os cenários e as necessidades foram distintas. Confirmando essa assertiva Cellard (2008, p. 304) dispõem que “as combinações possíveis entre os diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, à problemática, ou ao quadro teórico” bem como ao próprio percurso teórico do/a pesquisador/a.

Pensando nos caminhos e procedimentos para a pesquisa Bacellar (2008) explana as etapas que a análise documental deve ter. Dessa maneira, conhecer a origem dos documentos, descobrir onde estão localizados os arquivos, conseguir o acesso, fazer o levantamento e seleção com vistas no seu objetivo de pesquisa, contextualizar a produção do documento, atentar para quem produziu e sob quais critérios e vieses, “cruzar fontes, cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências” (BACELLAR, 2008, p. 72).

Nessa pesquisa busquei trilhar esse caminho, muitas vezes recheado de dificuldades e obstáculos. As fontes primárias, com exceção da Resolução CNE n. 02/2015 produzida pelo

Conselho Nacional de Educação e disponibilizada no sítio do MEC, foram localizadas no acervos virtuais e/ou solicitadas nos arquivos institucionais das universidades, o acesso a esse corpus documental foi dificultado, limitante e por vezes incompleto. Apesar disso, foi realizado um levantamento consistente a partir da leitura de todos os documentos disponibilizados, buscando localizar as noções de gênero e sexualidade e seu tratamento.

Ademais foram realizadas as contextualizações das produções, sobretudo para identificar as repercussões dos panoramas políticos em cada currículo. Por fim, foi feita a leitura atenta e o exame dos PPCs de cada universidade e seus respectivos programas com ênfase naqueles que atendiam as delimitações dessa pesquisa, entendendo esses documentos como discursos que compõem e são compostos pelos dispositivos de gênero e sexualidade.

### **3.2 Procedimentos de pesquisa**

Os procedimentos adotados referem-se a apresentar as instituições na quais os currículos, fonte privilegiada dessa tese, foram escolhidos, os processos realizados para a localização, o levantamento e a seleção das fontes documentais que atenderam aos critérios da pesquisa, uma explicação sobre o conceito e relevância da fontes e pôr fim uma descrição conceitual sobre os dispositivos de sexualidade e de gênero, elementos chave para a condução da análise empreendida.

Dessa forma, no tópico seguinte apresentei a UEM e a UEL para situar os/as leitores/as sobre sua expressão no contexto regional, sua abrangência e excelência na formação. Discorri brevemente sobre o histórico de cada uma e apresentei dados dos cursos de Pedagogia indicando seu alcance e consistência.

#### **3.2.1 Breve histórico e dados principais da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina**

O conjunto das Universidades Estaduais do Paraná se configura no maior sistema estadual de universidades do País<sup>26</sup> (INEP, 2019). O sistema estadual de ensino superior do Paraná é formado por sete universidades. As instituições que compõe o sistema estadual de ensino superior do Paraná são, apresentadas do maior número de matrículas para o menor, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Universidade Estadual de Londrina – UEL,

---

<sup>26</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR E Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.

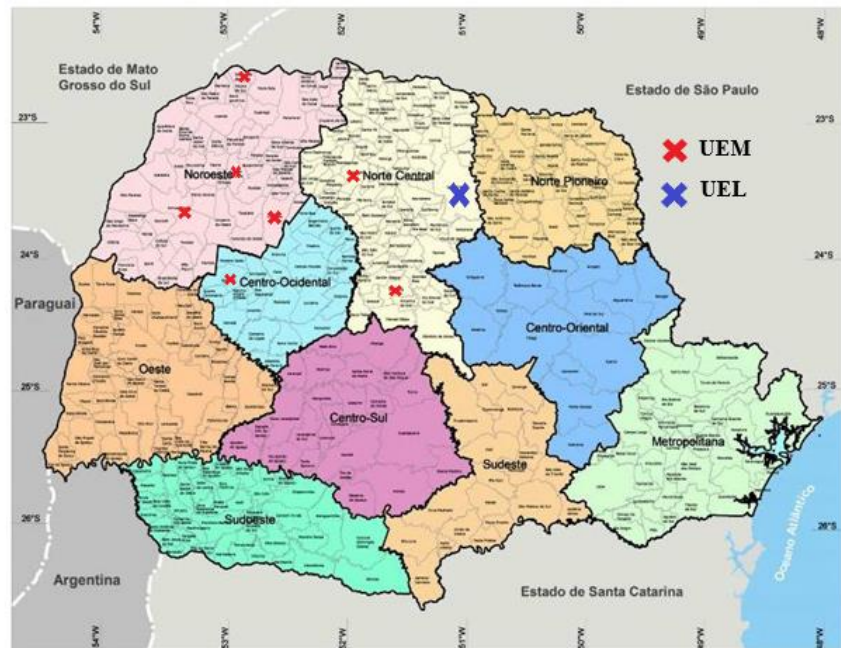
Destaco que selecionei para essa examinar nessa tese as duas primeiras, UEM e UEL. Essas instituições foram criadas como resultado da junção de faculdades isoladas. Essas instituições têm uma contribuição estratégica para o desenvolvimento do estado, tem impacto na formação, na geração de conhecimento e múltiplas contribuições econômicas para as cidades onde estão localizadas.

As Universidades citadas potencializam a produtividade, a inovação, a geração de emprego de alta qualificação e maior massa salarial, fundamentais para o desenvolvimento regional. A UEM e a UEL além de serem polos geradores de conhecimento, formam recursos humanos qualificados, aumentam a produtividade do trabalho e contribuem para o desenvolvimento tecnológico. São consideráveis, também, os impactos da ocupação dos estudantes sobre a economia local dos municípios agregando outras movimentações financeiras como gastos com moradia, transporte, alimentação, etc. (RAIHER, 2017).

Ademais, Augusta Pelinski Raiher (2017, p. 99) lista “à geração de conhecimento (capital humano), a construção de um ambiente de aprendizagem, a oferta de recursos que assegurem coesão social, efeito no ambiente cultural local, a formação de lideranças e a formulação de visão estratégica sobre os condicionantes econômicos da região” como efeitos positivos proporcionados pela instalação das universidades.

A UEM e a UEL estão distribuídas nas regiões Noroeste, Centro Ocidental e Norte Central conforme indicado na figura 1. Alcançam um grande número de estudantes, além de contar com cursos de excelência na graduação, na pós-graduação e ter em sua composição docentes especializados/as em diferentes campos de conhecimento.

Figura 1. UEM e UEL nas Mesorregiões do Estado do Paraná



Fonte: Própria autora

Reafirmo a necessidade dessa breve explanação objetivando situar os/as leitores/as quanto à região em que estão localizadas as universidades, a composição de suas estruturas, a quantidade de cursos, estudantes, servidores/as e de oferta de vagas. Justifico a necessidade dessa descrição para que seja possível vislumbrar o impacto, qualidade e a capacidade formativa das duas universidades.

### 3.2.1.1 Universidade Estadual de Maringá – UEM

A Universidade Estadual de Maringá – UEM, Sede, fica situada no Noroeste do Paraná. Além da sua sede que fica situada em Maringá, conta com mais seis campi regionais e duas estruturas de pesquisa, situados em: Arenito, Cianorte, Diamante do Norte, Goioerê, Umuarama, Vale do Ivaí, além do Nupélia (que se trata de um grupo de pesquisa que desenvolve atividades no alto do Paraná, na região de Porto Rico) e a Fazenda Experimental de Iguatemi. A UEM<sup>27</sup> conta com dois cursos presenciais de Pedagogia, um na sede (matutino e noturno) e outro em Cianorte (noturno), além de um curso na Modalidade de Ensino a Distância.

<sup>27</sup> Informações obtidas no sítio da instituição: [www.uem.br](http://www.uem.br).

A Universidade foi criada em novembro de 1969, a partir da Lei 6.034, em que agregou as Faculdades já existentes, Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, criada em 1959, Faculdade Estadual de Direito, criada em 1967 e Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1967, para a constituição da Universidade Estadual de Maringá. Em julho de 1971, devido a Lei Estadual nº 9.663, tornou-se autarquia.

Em 1973, foi implantando o curso de Pedagogia da instituição. O curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação e da Cultura – MEC em setembro de 1976, através do Decreto n.º 78. 525. Em Cianorte, o curso teve início em 1985 com a fundação do Campus Regional. Atualmente, a UEM oferece 60 cursos de graduação presencial, 9 cursos de graduação à distância, 30 cursos de especialização presencial e 6 a distância, 48 programas de Mestrado e 26 programas de Doutorado. Ao todo, segundo dados da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI do Governo do Estado do Paraná (2018), são 22.874 alunos/as, um quadro de 4.439 servidores/as, entre efetivos/as e temporários/as, sendo 1.661 docentes, distribuídos/as pela Sede e demais Campi Regionais.

Referente ao curso de Pedagogia especificamente, de acordo com a base de dados de 2018 da Instituição, são 458 estudantes matriculados na Sede, e 160 no Campus Regional de Cianorte - CRC. As vagas ofertadas são de 120 para o curso na Sede e 42 para o CRC.

### **3.2.1.2 Universidade Estadual de Londrina - UEL**

A Universidade Estadual de Londrina – UEL<sup>28</sup>, fica situada no Norte do Paraná e conta com um único Campus. Foi criada em janeiro de 1970 pelo Decreto nº 18.110, a partir da junção de cinco Faculdades: Faculdade Estadual de Direito, Faculdade Estadual de Filosofia e Letras, Faculdade Estadual de Odontologia, Faculdade de Medicina do Paraná e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis. Contudo, apenas em outubro de 1971, que foi reconhecida oficialmente pelo Decreto Federal nº 69.324. Teve início ofertando 13 cursos de graduação, além da Pedagogia foram eles: História, Geografia, Letras Anglo-Portuguesas e Letras Franco-Portuguesas, Ciências (1º Grau), Direito, Odontologia, Medicina, Farmácia e Bioquímica, Ciências Biomédicas, Ciências Econômicas e Administração. Em julho de 1991 foi transformada em autarquia pela Lei Estadual 9.663.

O curso de Pedagogia surgiu antes da constituição da Universidade, foi criado em 1960 a partir da demanda da comunidade. Foi instalado na Faculdade Estadual de Filosofia,

---

<sup>28</sup> Informações obtidas no sítio da instituição: <http://portal.uel.br/home/>

Ciências e Letras de Londrina que foi criada pelo Decreto n° 2568-A de janeiro de 1956, sendo autorizado a funcionar pelo Decreto n° 43.143, de fevereiro de 1958. Em maio de 1960, a partir do Decreto 29.916 foram criados os cursos de Pedagogia e Didática. O Curso de Pedagogia foi autorizado pelo Decreto Federal 50.628 de maio de 1961. Iniciou suas atividades em março de 1962. Seu reconhecimento se deu pelo Decreto 62.170 de janeiro de 1968. Em 1970 foi criada a Fundação Universidade Estadual de Londrina – Pessoa Jurídica de Direito Público Interno com sede no campus universitário, através do Decreto n. 18.110 de 28 de janeiro de 1970 e oficialmente reconhecida pelo Decreto Federal n. 69.324 de outubro de 1971.

A Instituição conta com 54 cursos de graduação presencial e 7 à distância, 170 especializações presenciais e 7 à distância, 49 programas de Mestrado e 25 de Doutorado. São 20.800 estudantes ao todo, 4.870 servidores/as, entre efetivos/as e temporários/as, sendo 1.697 docentes, considerando os efetivos/as e os temporários/as. Na Pedagogia são 705 matriculados/as.

Apresentado os principais dados das duas Universidades fica evidenciado a relevância dessas instituições como pode ser observado nos quadros 1 e 2 a seguir. A expressiva quantidade de estudantes matriculados/as na instituição e a ampla quantidade de matrículas referentes ao curso de Pedagogia demonstram sua importância no cenário regional e nacional para a formação de pedagogos/as.

**Quadro 1** - UEM e UEL em Números

Universidades	Estudantes matriculados/as	Professores/as	Cursos de Graduação
<b>UEM</b>	<b>22.874</b>	1.661	69
<b>UEL</b>	<b>20.800</b>	1.697	61

Fonte: Sítios de cada instituição.

**Quadro 2** – Ano de Fundação e Estudantes Matriculados nos Cursos de Pedagogia Presenciais UEM e UEL

Universidades	Fundação do Curso de Pedagogia	Estudantes matriculados (2018)
<b>UEM</b>	<b>1973</b>	<b>618</b>
<b>UEL</b>	<b>1971</b>	<b>705</b>

Fonte: Sítios de cada instituição.

Os quadros ora apresentados mostram como as universidades são semelhantes ao observarmos a infraestrutura, o quadro de servidores/as, a quantidade de cursos, o tempo de fundação do curso de Pedagogia e a quantidade de estudantes matriculados/as. Após a apresentação desse histórico e alguns dados institucionais, abordei no próximo tópico como

ocorreu a localização, o levantamento e a seleção das fontes documentais que compuseram minha pesquisa.

### **3.2.2 Localização, levantamento e seleção das fontes**

Fiz o levantamento documental, junto às instituições selecionadas, pelos sítios, telefones e por e-mail. Foram feitas várias tratativas com o intuito de conseguir o material pretendido: os Projetos Pedagógicos de Curso anteriores a publicação da Resolução CNE n. 02/2015 e aqueles que passaram pela reformulação exigida por essa legislação, suas ementas e programas de ensino. Contudo, destaco que não foi possível obter toda a documentação completa.

A UEL disponibiliza em seu sítio as matrizes curriculares, adequações, resoluções de reformulação e ementários de um longo período de existência dos cursos (2004-2019). Contudo, não disponibiliza os Projetos Pedagógicos de cada curso. Esses foram conseguidos a partir do contato realizado com o Colegiado do Curso de Pedagogia. Os projetos obtidos foram o de 2010, implantado a partir da Resolução CEPE/CA n.º 0109, de 2009, que era o que estava vigente no ano de 2015 e o novo projeto de curso homologado em 2018, foi implantado a partir da Resolução CEPE/CA n. 118/2018, que entrou em vigência em 2019.

Os programas de ensino foram solicitados à Pró-Reitoria de Graduação e aos Departamentos envolvidos mediante o envio do projeto de pesquisa para a comprovação das finalidades do pedido. Contudo, após esses contatos, recebi um e-mail relatando que só seria possível através do sítio, via sistema, utilizado pelos/as estudantes para a obtenção desses documentos. Ocorre que esse material tem um custo de R\$ 7,00 por programa, ou R\$ 11,00 quando solicitado em regime de urgência. Foi-me dada a opção de entrar com um pedido de isenção que deveria ser aprovado em duas instâncias, o Conselho de Administração e a Pró-Reitoria de Administração e Finanças. Considerando que essas instâncias têm prazos longos para inclusão de pautas, além de muitas demandas, e que o pedido poderia ser recusado, e considerando a celeridade do tempo de uma pesquisa de doutorado, acabei por fazer o pagamento para a obtenção desses documentos.

Os programas de ensino obtidos estavam completos contemplando: o Centro, o departamento, o código e nome da disciplina, a carga horária, a turma e o ano letivo de implantação, a ementa, os objetivos, o conteúdo programático, os procedimentos de ensino, o cronograma, os critérios e formas de avaliação, a bibliografia básica e a complementar (em alguns casos). Só não constava o nome do/a docente que elaborou o documento. Do ano de

2015 foram analisadas 46 ementas e de 2019, 53 ementas, incluindo as disciplinas de tópicos especiais e estágios. Considerando a seleção realizada a partir do objeto de pesquisa delimitado foram delimitados 9 programas de ensino que continham gênero e/ou sexualidade foram localizados.

No caso da UEM, no sítio institucional é possível ter acesso às Resoluções do Conselho Interdepartamental do CCH que implantaram os Projetos Pedagógicos de Curso do ano de 2008 para frente, além do acesso aos programas e ementários. Por conta disso, o PPC que foi produzido em 2005 não estava disponível e só foi possível a partir do contato feito com a Coordenadora do Curso de Pedagogia que o enviou via e-mail. Destaco que o projeto analisado foi o de 2005, e as ementas de 2012 e 2016. O PPC de 2005 estava em vigência em 2015 e passou por várias adequações até sua reformulação em 2018. A reformulação realizada a partir da Resolução CNE n. 02/2015 ocorreu em 2018, mas só entrou em vigência no ano de 2020, período que ultrapassa o recorte da pesquisa. Ainda assim, considere importante analisar as ementas e objetivos para estabelecer relações e identificar os efeitos da resolução no novo currículo. Contudo, como o currículo ainda não foi implantado em sua plenitude os programas não estão disponíveis e os conteúdos programáticos não constavam no PPC.

O PPC de 2005 continha no seu ementário 78 disciplinas. A partir das adequações curriculares, ficaram em vigência duas matrizes curriculares, as dos anos de 2012 e 2016. As disciplinas desses períodos foram identificadas e analisadas. Em 2012 eram 63 disciplinas, em 2016 eram 66 decorrentes do Projeto Pedagógico de Curso implantado em 2005, a partir da resolução 170/2005-CEP com as adequações. A nova matriz curricular de 2018 contém 52 disciplinas e foi viabilizada com a Resolução n. 112/2018–CI/CCH.

Os programas de ensino disponibilizados pelo sítio da UEM, em sua maioria não estão completos, contemplam o código da disciplina, a carga horária, o departamento, a ementa, os objetivos e o conteúdo programático. Alguns que estavam completos apresentaram, além dos itens anteriores, os critérios de avaliação e a bibliografia. Considerando os critérios de seleção para análise, 6 programas de disciplina foram examinados.

Após essa explanação sobre o levantamento e a seleção das fontes, julguei necessário conceituar e classificar minhas escolhas documentais. Nesse aspecto, no tópico seguinte explicitarei o que são os PPCs, o que são ementas e programas de ensino, seu papel regulador nos cursos universitários e sua importância documental.

### 3.2.3 Fontes documentais: Projetos Pedagógicos de Curso, Ementas e Programas

Ressalto que os primeiros documentos analisados foram os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), que consistem em instrumentos de ação política e pedagógica que tem como finalidade, a partir das Diretrizes Curriculares de cada curso, promover uma formação de nível superior de qualidade. Trata-se de um documento complexo que estabelece diversas relações em sua composição, é parte de um projeto institucional, que por sua vez pertence a universidade incorporada a um sistema educacional. Para Ilma Passos de Alencastro Veiga (2015) o PPC é mais que um protocolo que deva ser seguido, é a elucubração sobre o ensino como um todo, no caso específico dessa pesquisa, da educação superior e sua produção e socialização dos conhecimentos, além das práticas pedagógicas que ocorrem nesse contexto.

A adoção de PPCs surgiu após a Constituição de 1988 e foi instituída de maneira mais específica pela LDB (1996). Em seu 12º artigo, inciso I, define que “os estabelecimentos de ensino superior, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, p. 15). Importa saber que todos os PPCs passam por diversas instâncias dentro da instituição para serem aprovados.

Para Veiga (2015), é necessário ter clareza sobre o sentido de um projeto, uma vez que, a incompreensão de seu significado e importância pode auxiliar na manutenção de ações autoritárias e prescritivas. Para a autora o projeto antecipa, de maneira intencional, as ações futuras de formação.

Nesse sentido, cada curso elabora seu projeto, visando atender as especificidades de um campo do conhecimento. De acordo com o documento intitulado “Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação”, elaborado pelo Ministério da Educação, CONAES e INEP (2006), as políticas institucionais previstas nos Projetos Pedagógicos Institucionais se efetivam por meio dos PPCs. Assim, os PPCs são o embasamento de um curso em articulação com a sua respectiva área do conhecimento. Os currículos de cada curso são constituídos a partir dos PPCs e entre outros elementos que o compõem estão: conhecimentos e saberes, estrutura e conteúdo curricular, ementário, bibliografias básicas e complementares, estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, etc. De acordo com esse documento, o currículo é um importante componente dentro da disposição acadêmica, “é concebido como um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural” e embasado nos “referenciais socioantropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos em consonância com o perfil do egresso previsto nas Diretrizes Curriculares” (BRASIL, 2006, p. 11).

Os PPCs devem ser fruto de uma elaboração coletiva para que tenha efeitos mais contundentes, pois quando sua construção parte de uma prática coletiva, gera maior apropriação e sensação de pertencimento, desencadeando envolvimento e responsabilidade para o cumprimento das ações propostas (VEIGA, 2015). Essa participação deve contar com todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo e para esse processo, que auxilia na construção da identidade institucional, a autora entende que é fundamental o embasamento em princípios de flexibilidade e autonomia (VEIGA, 2015).

Outro documento que abarca os PPCs é o documento intitulado “Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras”, elaborado pelo Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD, 1999). Esse documento sugere que os PPCs devam atender as novas demandas educacionais, visando uma formação plena e crítica que favoreça o exercício da cidadania e a transformação da realidade. Para tanto, é necessário ter clareza das intencionalidades que irão compor o projeto. O projeto deve ser o resultado de uma reflexão e do posicionamento entre a sociedade, a educação e o sujeito (VEIGA, 2015).

Considerando a importância e as especificidades, tomamos os PPCs como objetos de análise, sobretudo por apresentar uma visão ampla do curso em articulação com o Projeto Institucional. Ainda que estejamos considerando os currículos dentro de uma micro esfera, essa ainda é uma visão mais abrangente no que tange a dimensões políticas e pedagógicas de cada curso, já que deveria ser elaborado de forma coletiva atendendo as demandas institucionais e as políticas curriculares nacionais. Para Veiga (2015, s/p) “[...] o projeto pedagógico como instrumento de ação política deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação” visando uma “formação global e crítica [...] como forma de capacitá-lo para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal”.

Dessa forma, a importância de tomar os PPCs como fonte de investigação se justifica, pois a partir desses documentos podemos compreender uma série de questões referentes aos cursos respectivos, suas ações e expectativas.

Contudo, sabemos que nem todas as elaborações de PPCS partem do mesmo embasamento teórico metodológico. Como assevera Veiga (2015), existem projetos que apenas cumprem um papel burocrático de atendimento à legislação, que ficam restritos ao preenchimento de um formulário. Quando partem dessa visão, se ancoram em modismos e no que está instituído, se tornando um produto estático com pouca sustentação e legitimidade.

O segundo grupo de documentos que foram analisados, compõem os PPCs, foram as ementas. Trata-se de um termo que é pouco discutido academicamente, apesar de ser largamente utilizado nos currículos. Ementa é um “apontamento por escrito” ou “resumo dos pontos principais” ou “súmula de um texto de lei” (MICHAELIS, 2015, s/p). Assim, a ementa de uma disciplina acadêmica deve ser redigida em um texto conciso e objetivo que contemple os conteúdos curriculares que se vai estudar em uma determinada disciplina (UNESP, 2013).

Nessa mesma linha, Inajara de Salles Viana Neves (2012, p. 93) entende que a “ementa é uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou procedimental de uma disciplina”. Descreve, ainda, que como características formais devem conter os tópicos essenciais da matéria apresentados a partir de frases nominais (frases sem verbo), em redação contínua.

A ementa deve ser elaborada de forma responsável, partindo do princípio de concisão e síntese, ou seja, se trata da expressão simplificada de uma disciplina e quando bem realizada resulta em sua organização conceitual e/ou metodológica. Sua principal finalidade é informar qual a área de conteúdo que circunscreve a disciplina, a partir da identificação dos elementos que caracterizam as unidades propostas no programa (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2018).

De acordo com Bernadete A. Gatti (2009) em estudo sobre currículos na formação de docentes, especialmente no que diz respeito às ementas, a autora chega há uma conclusão que não há um padrão para a elaboração e para o entendimento sobre o texto que deve constituir uma ementa. No caso citado, a autora encontrou ementas compostas com o registro de uma lista de temas com os conteúdos que serão trabalhados, com concepções ou objetivo geral, com a concepção e a finalidade da disciplina, com resumos ou sinopses dos conteúdos e com a descrição conceitual de procedimentos. Para a autora essa grande diversidade de situações encontradas aponta para uma fragilidade no entendimento do que seja a ementa e para a própria compreensão dos temas propostos. Além disso, Gatti (2009) entende que uma ementa bem elaborada é importante, é um indicativo do que o/a docente conhece e consegue sintetizar sobre o conjunto de conteúdos que serão abordados na disciplina, que sua função de comunicar e viabilizar o acompanhamento do currículo pelos/as estudantes seja efetiva e garantir que pesquisadores/as possam acessar e estudar os diferentes projetos pedagógicos a fim de contribuir para esse campo de conhecimento.

Corroborando essa visão, é frequente encontrar erros na elaboração de ementas, tais como: trocar a ementa com o conteúdo programático; utilizar termos desnecessários; usar

adjetivos para classificar elementos; não seguir a ordem lógica dos temas que integram a disciplina (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2018).

Essa visão também é confirmada por Antônio Carlos Gil (2018) que escreve que muitas vezes as ementas são confundidas com os objetivos ou conteúdos programáticos, em vez de se referir ao conteúdo da disciplina apresentado de forma sintetizada em poucas frases. Geralmente as ementas são elaboradas pelo corpo docente de determinada área dentro de cada curso. Também passam pelas instâncias internas para aprovação, e como compõem o PPC, também pelas instâncias externas ao curso. Devem seguir como norteadores para a composição dos programas de ensino. Importante destacar que, segundo bem observa Neves (2012), por ser parte do todo do curso, de forma intrínseca, não pode ser modificada fortuitamente, sem antes passar pela aprovação das demais instâncias, ou pela própria atualização ou reformulação do Projeto Pedagógico do Curso.

O terceiro grupo de documentos que foram analisados foram os Programas de Ensino, também chamados de Planos de Ensino. Esses representam as capilaridades dos currículos, visto que, em sua maioria, são elaborados pelos/as docentes que ministram cada disciplina. Trata-se da relação de poder final que chega até a sala de aula. Por ser uma elaboração de cunho pessoal, respeitadas as orientações de cada curso, os docentes tem relativa autonomia para que possam conceber e concretizar as ações planejadas dentro de sua prática de ensino. De acordo com Gil (2018) esses planos<sup>29</sup> envolvem todas as ações que serão desenvolvidas no decorrer da disciplina, seja ele semestral ou anual, a fim de alcançar os objetivos propostos. É composto, geralmente, por: duração, objetivos gerais, conteúdo programático, estratégias de ensino, recursos didáticos e procedimentos de avaliação. Em nossa análise, alguns planos estavam incompletos<sup>30</sup>, contendo apenas a ementa, os objetivos gerais e ou o conteúdo programático.

Sobre esse aspecto me fiz alguns questionamentos acerca das dificuldades que tive para a obtenção dessas fontes. O fato dos planos de ensino completos não estarem disponíveis nos sítios das Universidades me gerou um significativo estranhamento. Considerando que as Universidades estudadas são instituições de referência no estado do Paraná, pela abrangência, tempo de existência e relevância social e que prezam por uma formação de qualidade, que os planos de ensino são documentos importantes, sobretudo para os/as próprios estudantes, por quais motivos eles não foram disponibilizados e atualizados anualmente? Seria falta de

---

<sup>29</sup> O autor chama também de Plano de disciplina.

<sup>30</sup> Os planos de ensino foram solicitados à todas as Universidades pesquisadas. Contudo, algumas não retornaram o contato. Dessa maneira realizei a busca nos sítios das instituições. Em alguns casos, os planos disponibilizados nos sítios estava incompletos.

compromisso da Universidade com os direitos dos/as estudantes? Por que não garantir acesso livre aos pesquisadores/as ou mesmo a sociedade como um todo?

Essas questões me intrigaram profundamente. Além disso, considero um agravante que na UEL essa solicitação é paga. Dificultando ainda mais o acesso. Levanto duas hipóteses antagônicas para justificar tal bloqueio, ou os planos de ensino são desprezados e não recebem atenção institucional ou são considerados sigilosos, produções privadas dos docentes que não querem que outras pessoas tenham acesso. Impossibilitada de obter respostas a essas questões, expressei meu desejo que toda essa documentação seja disponibilizada gratuitamente e com acesso livre pelas instituições.

De acordo com Clódia Maria Godoy Turra, Délcia Enricone, Flávia Maria Sant'Anna e Lenir Luzzatto (1995, p. 47) o plano de ensino se refere a um “instrumento de trabalho que disciplina os esforços de professores e alunos, no sentido de racionalizar as atividades de ensino e aprendizagem”. Segundo Ricardo Nervi citado por Turra et. Al (1995) um bom plano deve conter coerência, sequência, flexibilidade, precisão e objetividade. Entre esses elementos, destaco a questão da flexibilidade, na qual se compreende que temas ocasionais e não previstos, que enriqueçam o conteúdo, devam ser inseridos, atendendo as demandas dos/as estudantes. Enfatizo esse item, porque os temas gênero e sexualidade, por serem construções discursivas em uma contínua estilização do corpo que muitas vezes ocorrem no espaço educativo, podem emergir em discussões em diferentes conteúdos ou práticas de ensino e, dentro de um plano de ensino com flexibilidade, eles podem ser inseridos e apropriados.

Em concordância com os/as autores/as supracitados/as, o plano de ensino deve contar com “a descrição detalhada dos conteúdos programáticos, bibliografia básica e complementar, critérios de avaliação da aprendizagem coerentes com as habilidades e competências requeridas do aluno, para posterior aprovação pelos departamentos de lotação” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2018, p. 37).

Nesse esfera, ressalto que, ainda que os planos de ensino tenham um caráter pessoal de quem o elabora e executa, garantindo certa autonomia aos/as docentes, ele passa também, por diferentes instâncias para aprovação dentro da instituição. São compostos pelos dados da disciplina, ementa, objetivos, conteúdos programáticos, metodologia, avaliação e bibliografias. Coadunando com essas posições, Gil (2018) elenca alguns critérios que os planos devem cumprir: relação estreita com o Projeto de Curso, visando manter a coerência do todo; utilizar uma linguagem objetiva e sucinta; atender as capacidades e interesse dos/as estudantes; ter objetivos que possam ser alcançados; conter conteúdos que garantam o

cumprimento dos objetivos; planejar o tempo de acordo com as possibilidades de aprendizagem; ser flexível para os ajustes que forem necessários; viabilizar a avaliação de sua efetividade.

Considero que esses textos foram fundamentais para a pesquisa empreendida, pois como devem manter uma relação intrínseca com os PPCs, que por sua vez, seguem as Diretrizes Curriculares de cada curso apontaram se as orientações curriculares preconizadas foram seguidas e de que forma foram apropriadas. Também permitiram visualizar os referenciais utilizados para discutir as temáticas de sexualidade e gênero nos cursos, quando esses conteúdos foram contemplados. A partir deles foi possível identificar as inserções e as supressões, o dito e o não dito, e aproximar a análise documental do que foi e será vivenciado pelos licenciandos/as dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná no seu cotidiano de formação.

Como último tópico desse capítulo que descreve os caminhos metodológicos que trilhei, apresentei os dispositivos de gênero e sexualidade, como noções analíticas que guiaram minha leitura das fontes selecionadas. Tomei a Resolução CNE n. 02/2015, os PPCs da universidades estaduais de Maringá e Londrina, suas ementas e programas de ensino como elementos discursivos que compõem, tal como dispositivos, juntamente com outros tantos elementos, as construções de gênero e sexualidade, e produzem efeitos para a formação de futuros/as professores/as da Pedagogia.

### **3.3 Dispositivos de sexualidade e de gênero**

Sexualidade e gênero são noções empreendidas nessa pesquisa como construções sociais, históricas, políticas e culturais que são produzidas a partir de discursos presentes em diferentes instituições que constituem e regulam efeitos e práticas sobre os sujeitos (FOUCAULT, 1999; SCOTT, 1995; BUTLER, 2003). Sexualidade e gênero foram tratados como dispositivos seguindo a ótica foucaultiana.

Para Foucault (1999) o dispositivo de sexualidade foi inventado e instalado pelas sociedades modernas, mormente, a partir do século XVIII. O autor enfatiza que não se deve tratar a sexualidade como um dado da natureza, nem tampouco como uma soberania que o saber desvelaria aos poucos. Sexualidade é um dispositivo histórico que compreende uma rede em que “a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências” estão interligados por estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1999, p. 100).

Para Jeffrey Weeks (2000) os discursos sobre a sexualidade produzidos ao longo da história compõem e são o resultado de um conjunto de conhecimentos que moldam as formas como pensamos e conhecemos os corpos. Assim, a sexualidade está presente em diferentes espaços e formas e, especialmente, nos dois últimos séculos, passou a ser elemento de elaboração de saberes sob diferentes ângulos, como as ciências (medicina, psicologia, psiquiatria), as religiões e os espaços educativos. Para Louro (2018, p. 25) “ela vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada”. Para a autora, os contornos de vigilância e controle, bem como as normas e as instituições que o fazem foram amplificadas e multiplicadas com a finalidade de produzir verdades sobre ela.

Esses contornos e disciplinarizações são impostos ao corpo. Contudo, Weeks ressalta que apesar do corpo biológico ser parte decisiva da sexualidade, na medida em que define o que é sexualmente possível, ela é muito mais que isso, pois engloba crenças, ideologias e imaginações. Assim, mesmo o que não é dito explicitamente sobre a sexualidade, ou seja, sua ausência é preenchida a partir dessas sinalizações. Logo, os currículos que não abordam esses temas recorrentes, urgentes mesmo nos seus silenciamentos, assumiram o risco de deixar essa lacuna ser preenchida com o que se tem como norma, ou seja, a coadunação do sexo-desejo-gênero. Esse corpo para Butler (2003), é um signo cultural, tem limites estabelecidos para os significados, para os imaginários e para a produção de desejos circunscritos a partir da matriz heterossexual. Sobre esse corpo são infligidas duras naturalizações normalizadoras.

Importa realçar que o corpo, nesse caso, não é compreendido como essência. É tido como construção social, produzida discursivamente, inventada e modelada por situações sociais. Por certo, só podemos compreender as atitudes sobre o corpo e sobre a sexualidade em um contexto histórico, descobrindo as urgências, valores e os sentidos que marcaram determinado tempo influenciando nas variadas relações de poder capazes de nomear o que é o comportamento normal ou o anormal (WEEKS, 2000).

A sexualidade é determinada por um conjunto de elementos, por redes de relações localizados nos discursos, nas instituições, nas legislações, nas elaborações científicas, filosóficas e morais (FOUCAULT, 2008). Sobre o discurso e tentando clarificar o conceito de dispositivo, Foucault (2008a) apresenta um exemplo que se encaixa, sobremaneira em nosso objeto. Segundo ele, “o discurso pode aparecer como um programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que parece muda” (FOUCAULT, 2008a, p. 244). Destarte, o uso das noções de dispositivo de sexualidade e de gênero para compreender os currículos analisados é adequado, pois as fontes eleitas formam parte desse discurso pautado pelas políticas curriculares e pormenorizado pelas

intencionalidades dos grupos formados para as reformulações efetivadas em cada universidade. Esses discursos expressos nos PPCs, nas ementas e programa de ensino revelam como as instituições se apropriam ou não de sexualidade e de gênero e, nesse pertencimento, apresentam contornos que delineiam a compreensão dessas noções. Compõe essa rede de poder marcada por cada momento histórico. Conseqüentemente, tanto a inclusão ou exclusão de sexualidade e de gênero respondem a urgência social e aos enfrentamentos de nosso tempo. Currículos são espaços de disputa, são um campo de relações de força interpelados por esses dispositivos que não são fixos, nem estáticos. Nessa lógica, as forças de oposição às inserções de gênero e sexualidade no campo educacional, agem para a manutenção da norma, para a cristalização de uma visão dos desviantes como corpos que não são inteligíveis.

Nessa mesma linha argumentativa Giorgio Agamben (2005) discorre que o dispositivo para Foucault é um composto heterogêneo, dito ou não, entrelaçado em uma rede de significações. O dispositivo cumpre uma função estratégica dominante, engajada em uma relação de poder que não é estática, que pode mudar de posições ou de funções de acordo com o momento histórico e que contém um tipo de conhecimento, cuja finalidade é responder à uma urgência social.

São as “estratégias de relações de forças sustentando um tipo de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam” (FOUCAULT, 2008a, p. 246). Assim, pensar em um dispositivo da sexualidade, é pensar como os sujeitos e os grupos sociais se referem a essa sexualidade, é entender como ela é utilizada e com qual finalidade em um contexto social determinado.

O dispositivo abrange dois processos, a *sobredeterminação funcional* e o *preenchimento estratégico*. O primeiro diz respeito ao efeito que o dispositivo causa e as repercussões sobre as mudanças que provoca. O segundo se refere as formas como ele é reutilizado, sobre os efeitos gerados e reajustados de acordo com às demandas de cada tempo histórico (FOUCAULT, 2008a).

Essa compreensão de dispositivo, foi incorporada no cerne dessa pesquisa orientando minha reflexão sobre como as produções discursivas elaboradas pelas políticas públicas e pelos currículos são partes constituintes desse dispositivo, são produtores da sexualidade. Alerto que o uso do termo construção social deve ser utilizado com atenção já que se trata de um campo amplo com diferentes significados, sobretudo para os estudos de sexualidade. Feita essa ressalva concordo a refutação de definições transhistóricas e transculturais da sexualidade, e reafirmo que ela é mediada pela história e pela cultura (WEEKS, 2000). Friso, também, que o dispositivo de sexualidade não é rígido, é cambiante, instável e funciona de

acordo com o momento histórico e com as relações de poder, a partir das quais interage e configura domínios e formas de controle.

A sexualidade está relacionada “as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues ou imperceptíveis que sejam. [...] se liga à economia através de articulações numerosas e sutis, sendo o corpo a principal — corpo que produz e consome. [...] (FOUCAULT, 1999, p. 101). Para Butler (2003), o corpo como um signo cultural, tem limites estabelecidos para os significados, para os imaginários e para a produção de desejos circunscritos a matriz heterossexual. Sobre o corpo são infligidas naturalizações normalizadoras estabelecidas dentro desses limites. Para a autora a “superfície sexuada do corpo emerge assim como o signo necessário de uma identidade e de um desejo natural(izados)” (BUTLER, 2003, p. 109).

O dispositivo de sexualidade tem por finalidade se espalhar e “penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” para tanto toma o corpo como objeto de saber e parte dessas relações de poderes (FOUCAULT, 1999, p. 101). Reforçando essa ideia Louro (2018) afirma que é essa matriz que delimita os padrões previstos, na conformidade sexo-gênero-desejo.

As funções desses dispositivos podem muitas vezes servir de justificativa para dissimular práticas silenciosas, que agem sem serem percebidas, ou podem ser utilizadas como uma releitura que eleve essa vivência para um novo campo da racionalidade. O que existe no funcionamento desses elementos são possibilidades de transformação sob uma nova ótica que prevê novas finalidades e que acaba por cumprir um objetivo existente naquela circunstância atendendo a um momento histórico e suas contingências.

Essa produção discursiva sobre a sexualidade faz parte de técnicas de controle sob os sujeitos e tem como função “proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada” (FOUCAULT, 1999, p. 101). De acordo com o autor esse processo está estritamente relacionado com a evidência posta sobre os corpos em sua relação como objeto de saber e, conseqüentemente suas relações de poder (FOUCAULT, 1999).

Dentro desse complexo de poder-saber, em que há um foco geral no controle da população, faz emergir um olhar específico em determinados tipos de pessoas, que acabam por ser anunciadas e controladas por essa relação (WEEKS, 2000). O autor enfatiza que se trata de “mecanismos complexos e superpostos — e muitas vezes contraditórios — os quais produzem dominação e oposições, subordinação e resistências” (WEEKS, 2000, p. 38). Ainda com relação a sexualidade, é importante considera que existem três componentes relacionais que são decisivos: classe, gênero e raça (WEEKS, 2000).

Ainda que esses componentes sejam interdependentes e mantenham conexões no acionamento dos mecanismos de controle e nas relações de poder, para essa pesquisa procurei estreitar as aproximações do dispositivo da sexualidade com a noção de gênero, também abarcada como um dispositivo. De tal modo, seguindo as disposições de Peres (2010, p. 2013) entendo esses dois dispositivos como um “um emaranhado de linhas”, no qual a sexualidade e o gênero “enquanto linhas se comporiam como dispositivo, como uma linha entre tantas outras que participam dos processos de subjetivação”.

O aporte especializado utilizado para a compreensão do dispositivo de gênero foi buscado nos escritos de Judith Butler (2000; 2003) e de Joan Scott (1995)<sup>31</sup>, ambas são autoras pós-estruturalistas que se valem da teoria foucaultiana como parte de seus embasamentos. Assim, não fortuitamente, parti da apreensão de gênero como um dispositivo, assumindo que tanto Butler (2003) como Scott (1995) delimitam que os estudos de gênero implicam em resgatar como o gênero foi constituído, em dado momento, com determinadas urgências, e principalmente, como se edificam seus efeitos nas instituições, práticas e discursos.

Retorno a Peres (2010, p. 211) para confirmar o gênero como dispositivo composto por “linhas que tecem sujeitos através de uma ordem discursiva regulatória e disciplinar”. Essa construção ocorre a partir dos “modos de efetivação de masculinidades e feminilidades que, diante de sua rigidez binária e reducionista, contribuem com a exclusão de pessoas e, por conseguinte, as expõem a sofrimentos psicossociais intensos” (PERES, 2010, p.211).

Cabe retomar a digressão histórica acerca do conceito de gênero descrita por Adriana Piscitelli (2009) para elucidar essa noção. De acordo com a autora, gênero<sup>32</sup> foi utilizado por pensadoras feministas, no ano de 1970, com o objetivo de desmontar a lógica naturalizante que balizava as diferenças entre homens e mulheres fundadas nas características biológicas e inatas e responsáveis por infindáveis desigualdades. Foi a partir da luta social empreendida por esses movimentos feministas, que se cogitou demonstrar a origem social e política dessas desigualdades.

Os movimentos feministas foram classificados com os diferentes momentos históricos de atuação e com as particularidades de suas pautas centrais e compreendidas como ondas, justamente para enfatizar essa concepção de deslocamento. A primeira onda ocorreu entre o

---

<sup>31</sup> Versão revisada do texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” publicado na Revista Educação & Realidade em 1990, traduzido da versão em francês. Contudo o artigo original intitulado de “Gender: A Useful Category of Historical Analysis” foi publicado no “The American Historical Review” em 1986.

<sup>32</sup> É importante destacar que o termo gênero foi introduzido pelo psicanalista estadunidense Robert Stoller no Congresso Psicanalítico Internacional em 1963 (PISCITELLI, 2009).

final do século XIX e início do século XX, foi projetada sob o lema dos direitos iguais entre os sexos. Na década de 1920, as reivindicações recaíam sobre os aspectos que as mulheres não tinham direitos ou pela precariedade de acesso. Entre essas demandas estavam o voto, melhores oportunidades na educação, espaço em diferentes profissões e poder ter posses. Esse pleito era basicamente feito pelos interesses de mulheres brancas e de classe média. A marca desse período foi o sufrágismo, à luta pelo direito ao voto. Esse movimento gerou grande repercussão e se espalhou pelos países ocidentais (LOURO, 1997).

Concomitantemente, Piscitelli (2009) aponta que as debates travados nas ciências sociais repercutiram nos movimentos feministas. Nessa perspectiva, as discussões sobre como a diferença entre o feminino e o masculino foi utilizada como princípio universal e serviu como norma de diferenciação e classificação. Partindo dessa ótica, essas diferenças anunciavam tanto características da personalidade atribuída a homens e a mulheres, como as respectivas tarefas que seriam destinadas a cada um. Essas teorizações apontaram o caráter cultural e mutável desse ideário.

Em 1930 a teoria dos papéis sociais acabou impactando os conceitos naturalizantes de gênero. Ao se debruçar sobre como se construía a posição que cada indivíduo ocupava na sociedade entenderam que entre os atributos que serviam a essa classificação estava o sexo biológico. O desdobramento dessa vertente foi que homens e mulheres desempenham papéis que são construídos culturalmente, ou seja, papéis sexuais. Essa compreensão sobre os papéis sexuais masculinos e femininos foi largamente difundida.

De acordo com Piscitelli (2009) Margaret Mead foi um expoente nos estudos acerca das diferenças sexuais e trouxe uma grande contribuição ao identificar o caráter de construção cultural dessas diferenças. Assim, essa linha de pensamento já se contrapunha as visões biologizantes acerca dos comportamentos de homens e mulheres. Entretanto, os limites dessa concepção estavam justamente em não perceber que as produções de desigualdades eram oriundas das relações de poder estabelecidas a partir dessas diferenças construídas culturalmente.

Outro marco referencial foi à publicação do livro “O Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir escrito em 1949. Esse texto foi importante na luta das mulheres, sobretudo, contra as formas de dominação masculina. Essa obra iluminou os aspectos sociais que situavam as mulheres em lugares socialmente inferiores aos dos homens. A principal ferramenta que viabilizava esse lugar era uma educação para as mulheres direcionada para o casamento e para a maternidade.

O livro de Simone de Beauvoir precedeu e informou a segunda onda do feminismo no final de 1960. De acordo com Louro (1997), nesse período, além do foco nas discussões políticas e sociais, as feministas se voltaram para a elaboração de teorias para subsidiar o movimento. Foi nesse contexto que foi delineado o conceito de gênero. A subordinação feminina foi pensada de acordo com cada lugar e tempo histórico, mas como um fenômeno que ocorria de maneira universal. Ao manter a concepção de que a ideia de mulher é construída socialmente, se reafirmou a contraposição ao naturalismo e fortaleceu o entendimento de que se não é fixa pode ser transformada.

Confirmando a narrativa de Louro (1997), Piscitelli (2009) afiança que as reivindicações da segunda onda foram embasadas na conquista da igualdade, no exercício dos direitos e no questionamento das origens das desigualdades entre homens e mulheres. O movimento trabalhou para criar teoricamente categorias que auxiliassem na fundamentação das lutas contra a subordinação das mulheres. Logo, teorizaram sobre os conceitos de mulher, opressão e patriarcado<sup>33</sup>.

O termo mulher como categoria a evoca como sujeito político coletivo, auxiliando a criação de uma identidade partilhada para esse grupo. Esse entendimento pretendia conectar as mulheres, para além das questões de raça e classe, apregoando que todas as mulheres são oprimidas pelo patriarcado. Diante disso, as feministas passaram a identificar as experiências de opressão que as mulheres viviam e com isso, perceberam que essas opressões eram derivadas das relações de poder desiguais que atingiam as mulheres em diferentes espaços. Desse modo, as atividades que sustentavam a dominação masculina passaram a ser entendidas como atos políticos. Essa mudança conceitual foi decisiva, pois as feministas passaram a atacar as múltiplas disparidades encontradas nas relações de poder, tanto na vida pública como na vida privada, as quais eram submetidas. A conclusão foi de que toda relação entre homens e mulheres deveria ser entendida como uma relação política e/ou de poder.

Continuando o percurso histórico, Gayle Rubin foi outra autora que marcou o conceito de gênero pela publicação do seu livro “O tráfico de mulheres: notas sobre a ‘economia política’ dos sexos”. A partir desse texto publicado em 1975 a noção de gênero foi amplamente propalada. Rubin (1993, p. 23) engendrou que o sistema sexo/gênero não foi constituído por “emanações a-históricas da mente humana; ele é produto da atividade humana histórica”. Rubin ao problematizar as relações sociais que colocavam as mulheres nesse lugar

---

<sup>33</sup> O patriarcado, grosso modo, é “um sistema social no qual a diferença sexual serve como base da opressão e subordinação da mulher pelo homem” (PISCITELLI, 2009, p. 132).

de domesticação, identificou a relação entre cultura e natureza, na qual a sexualidade e a procriação ficavam evidenciadas (PISCITELLI, 2009).

Para desenvolver o conceito de gênero Rubin (1993, p. 5) afirmou que “o domínio do sexo, do gênero e da procriação humana tem sido sujeito a uma contínua e milenar atividade social que o transformou”. Assim, é necessário entender sua produção para descrever a “organização social da sexualidade e a reprodução das convenções de sexo e gênero” (RUBIN, 1993, p. 6). Para autora essa organização é marcada pela divisão sexual do trabalho que, independente da cultura, foi estabelecido de maneira universal a partir de funções diferenciadas entre homens e mulheres. Deste modo, a divisão sexual do trabalho é quem constituiu forçosamente as tarefas femininas diferentes das masculinas e essa premissa reforçou as diferenças biológicas entre os sexos.

Dessa maneira, afirmou que “gênero é uma divisão dos sexos socialmente imposta, é o produto das relações sociais da sexualidade” e a partir da sua elaboração alicerçada sobre o sistema de parentesco, decorre que homens e mulheres são partes incompletas, que somente unidas formam a ideia de completude (RUBIN, 1993, p. 11). Nesse sentido, explicita Piscitelli (2009), para alcançar essa norma, é necessário que os arranjos sexuais e o casamento, sejam baseados no binômio homem e mulher. No limite, essa premissa legitima as uniões heterossexuais e desconsidera outras uniões como as homossexuais. Assim, “o mesmo sistema social que oprime as mulheres nas suas relações de troca, oprime todo mundo pela sua insistência numa divisão rígida de personalidade” (RUBIN, 1993, p. 12).

Nesse aspecto, Piscitelli (2009, p. 139) entende que o ponto fulcral da teorização de Rubin é que gênero e sexualidade estão articulados e são tidos como dimensões políticas, ou seja, “gênero não é apenas uma identificação com um sexo, mas obriga que o desejo sexual seja orientado para o outro sexo”. Essa subsunção desencadeia opressão contra a homossexualidade como parte do mesmo sistema que gera efeitos opressivos contra as mulheres.

Durante os anos de 1980, essa teoria foi sendo discutida e gênero foi reformulado. A categoria mulher passou a ser questionada, sobretudo por feministas negras estadunidenses e por feministas de países de terceiro mundo. A pouca visibilidade dada as diferenças entre as mulheres durante a segunda onda, agora passou a ser posta em holofotes.

As proposições de Rubin passaram a ser consideradas imperialistas e voltadas, somente, para pessoas brancas. As feministas negras, por exemplo, verificaram que as mulheres negras escravizadas não eram consideradas como mulheres. Eram construídas “em

termos sexuais e raciais, como fêmeas, próximas dos animais, sexualizadas e sem direitos, em uma instituição que as excluía dos sistemas de casamento” (PISCITELLI, 2009, p. 141).

Nesse contexto, já não cabia mais uma visão de dominação e subordinação sem considerar o sistema de diferenças entre as feminilidades e as masculinidades articuladas com as dimensões raciais, de nacionalidade, de sexualidade, de classe social e de geracionalidade. Gênero portanto, deveria considerar os pontos de intersecção dessas variadas diferenças a partir da forma como se estabelecem as relações de poder, que operam a partir de formas de dominação múltiplas e fluídas. Sob essa ótica, gênero gera efeitos distintos sobre mulheres negras e pobres, em outros termos, existem inúmeras formas de desigualdade que são inter-relacionadas.

A partir do final da década de 1980 as feministas passaram a questionar a fixidez de sexo como produto da natureza, anterior a cultura. Esses estudos foram fomentados e amplificados entre os anos 1990 a 2000, período no qual localizo as autoras que são bases referenciais dessa pesquisa, Scott e Butler. Importante destacar, de acordo com Piscitelli (2009) que essas feministas dialogaram com as perspectivas chamadas de “Novas Políticas do Gênero”, um movimento pautado nos direitos sexuais e que engloba os direitos de intersexos, transexuais e travestis.

Butler (2003) e Scott (1995), portanto, são autoras que tratam gênero como uma categoria relacional, entendem que as mulheres tem classe, raça, etnia, geração, entre outras possibilidades identitárias discursivamente constituídas que se somam, se cruzam e se articulam. Scott (1995) defende que essas reorganizações e reestruturações no conceito de gênero visam uma igualdade política e social.

Para Scott (1995), gênero, como categoria de análise, deve ser compreendido como um “elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” e como uma forma de “significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21).

Dentro de uma visão pós-estruturalista, importa destacar o implicação da linguagem nesse processo. Assim, de acordo com Witting citada por Butler (2003) a linguagem são atos repetidos que produzem um efeito de realidade. Dessa maneira, para a autora, nomear a diferença sexual cria esse aspecto de realidade, de factualidade.

Com efeito, a ação de dar nome ao sexo já é considerado uma relação de poder, “[...] um ato performativo institucionalizado que cria e legisla a realidade social pela exigência de uma construção discursiva/perceptiva dos corpos, segundo os princípios da diferença sexual” (BUTLER, 2003, p. 168). Assim, conclui Butler, se o sexo, como diferença sexual, constituída discursivamente, passa a não ser mais considerada uma noção estável e rígida,

pode ser que “[...] talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2003, p. 25).

Voltando a Scott, os elementos que compõem gênero, são também os “símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas” e suas formas de interpretação (SCOTT, 1995, p. 86). Além disso, o construto possibilita uma análise da “noção de fixidade, descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva a aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros” (SCOTT, 1995, p. 87). Dessa maneira, seu uso como embasamento dessa tese, objetivou identificar essas noções rígidas, que são construídas discursivamente e são incorporadas nos currículos. Essas noções, por vezes, foram aportadas nessa representação exclusivamente binária dos gêneros e são tidas como naturais. Saffioti (1994) entende que tomar gênero a partir da relação entre sujeitos, situados social e historicamente, é basilar para distinguir e nominar qual é padrão dominante nas relações de gênero e amplificar as estratégias de luta que visam superar as desigualdades advindas dessas relações. Por conseguinte, as noções de sexualidade e de gênero, situados social e historicamente, são fundamentais para a compreensão do que é tomado como padrão dominante. Ora, pensar o contexto em que as políticas curriculares e decorrentes delas os currículos de cada curso de formação, foram construídas e adequadas é fundamental para circunscrever essa questão. Ser ou não apropriados nos currículos, nos indica o que é importante e validado e o que está sendo deixado de fora ou que não está sendo nominado.

Logo ter, descrito nos currículos e programas de ensino é de fundamental importância para desencadear as discussões e as possibilidades de luta pela superação das desigualdades de sexualidade e de gênero. Basta estar presente no currículo para promover o rompimento da norma? Com certeza não, todavia sua inserção é importante para marcar uma posição, provocar reflexões e debates.

Para Butler (2003, p. 59) gênero é a “estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida”, tal como instituições como família, escola, igreja, que “se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”. As repetições passam a ser naturalizadas e essencializadas.

Como exemplo desse processo, sugiro pensar as representações sobre o próprio curso de Pedagogia, tido como um espaço feminino, pertencente às mulheres que ao longo de suas vidas aprenderam a ser cuidadoras, a ter mais familiaridade com crianças. Sendo assim, são submetidas a repetições infinitas sobre como serem dóceis, sensíveis e femininas. Ademais, se pressupões que as mulheres têm apreço e habilidades para a maternidade, assumindo que “[...]”

tais descrições correspondem a um corpo que já foi construído ou naturalizado como portador de traços específicos” (BUTLER, 2003, p. 107).

Esse corpo feminino é arduamente moldado, até ser entendido como natural, para ser gentil, materno, sensível, carinhoso. A primeira repetição já ocorre no nascimento, com os apetrechos femininos que reforçam, rigidamente, o que é esperado dessa menina ao nascer, a docilidade expressa no corpo. Após esse período de cuidados familiares, a escola segue nessa repetição, proferindo quais comportamentos aquele corpo deve seguir para ser reconhecido e identificado como inteligivelmente de menina. Por ocorrer massivamente e em diferentes espaços, com diferentes características e modos, faz com que seja incorporado como natural. Com efeito, para Butler “[...]a própria noção de sujeito, só inteligível por meio de sua aparência de gênero, admite possibilidades excluídas à força pelas várias reificações do gênero constitutivas de suas ontologias contingentes” (2003, p. 59).

Ressalto que não se trata de um agrupamento de características aleatórias que são ensinadas (aos meninos cabem a força, a virilidade, a agilidade, a insensibilidade, enquanto às meninas devem ser organizadas, sensíveis, recatadas, entre tantos outros adjetivos guardados à cada gênero), mas construções contidas e infligidas, a partir dos discursos essencialistas, voltados a produção de corpos dentro dessa concordância de gênero, dentro de uma matriz heterossexual (BUTLER, 2003). Confirmando essa visão e colaborando com Butler (2003) e Scott (1995), Sara Salih apregoa de forma contundente que “[...] o gênero é ‘não natural’; assim, não há uma relação necessária entre o corpo de alguém e o seu gênero” (SALIH, 2018, p. 67).

Para Butler (2003) essa ideia de que o gênero é construído não deve servir a um determinismo de significados, tal qual uma perspectiva biológica o faz, na qual os corpos seriam passivos de uma cultura opressora que prescreve um destino fixo e premeditado. Na mesma esteira de pensamento, Saffioti entende que “[...] pensar (ou lutar por) a diferença, assim como a igualdade, isoladamente, envolve sérias armadilhas, afirmar a primazia da diferença pode conduzir à absolutização da cultura, hipostasiando-se ela na seguinte fórmula: *a cultura é o destino*” (SAFFIOTI, 1994, p. 272). Esse cuidado é válido, sobretudo no campo educativo, no qual muitas vezes se espera fórmulas para conter esses processos complexos e diversificados. Por isso a sublinho a seriedade dessa discussão no contexto da formação de docentes, para que essas construções biologicistas sejam superadas e não apenas substituídas por um novo determinismo.

É interessante destacar que ao utilizar as noções de gênero e sexualidade como dispositivos que atuam, entre outros lugares, espaços e instituições, por meio dos currículos,

não os tomo como únicos espaços destinados a essa construção. Todavia, é possível afirmar que os discursos curriculares são um elemento potencializador que constituem esses dispositivos e os ajudam a funcionar. Formam, constroem, repetem as relações sociais de poder e seus amoldamentos das sexualidades e dos gêneros.

Nessa esfera, Paraíso sugere que se pense a diferença “[...] não como uma característica relativamente geral a serviço da generalidade do conceito, mas sim como puro acontecimento”, não como a origem, mas como forma de valorização da “pluralidade e da improvisação” (PARAÍSO, 2010, p. 588). A escola e as universidades são instituições em que ocorre o encontro dessa multiplicidade de histórias de vida que passam a conviver a partir de regras e normas específicas. Nesses ambientes ocorrem o acontecimento por si, a diferença está contida nessas experiências, mas ela é interrompida pelo silenciamento e pela tentativa de regulação levada a cabo pelas normalizações, baseadas em classificação e hierarquias. Consequentemente, considero imperioso formar docentes que percebam e consigam lidar com a diferença.

Destarte, compreender esse sentido é aceitar a produção discursiva, constituída culturalmente pelo binarismo, como construção de gênero, na qual o que é tomado como verdade ou realidade, a concordância entre sexo-gênero-desejo, é consolidada e ratificada. Logo, ao irromper, ao incluir esses temas expressamente nos currículos, como discursos, seria desencadear efeitos. Não coadunar com a norma que se faz presente nas ausências. Butler (2003) trata essa construção como um processo, sem origem e sem fim, como uma prática discursiva aberta a transformações. Esse processo segue um percurso atravessado pelo tempo e que se refaz pela repetição das normas. Nas palavras de Butler (2000)

como um efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritual, o sexo adquire seu efeito naturalizado e contudo, é também, em virtude dessa reiteração, que fossos e fissuras são abertos, fossos e fissuras que podem ser vistos como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma (BUTLER, 2000, p. 159).

Essas normas regulatórias atuam dentro da performatividade com o objetivo de construir a materialidade dos corpos. Como exemplo, posso citar as práticas esportivas, que muitas vezes, são separadas nas escola entre meninos e meninas. De acordo com Silvana Goellner (2005) algumas práticas são consideradas violentas e nocivas à beleza e feminilidade das mulheres, como o futebol. Dessa maneira, essas práticas, que estou considerando como normas regulatórias, limitam esses corpos ao que seria adequado à sua “natureza”. Logo, se

mulheres são delicadas, sensíveis e femininas, não podem jogar futebol por ser esse um esporte de contato corporal mais violento. Desse modo, é possível pensar nos cursos de graduação do Ensino Superior e como eles reforçam padrões. Nesse sentido, a Pedagogia, curso majoritariamente composto por mulheres, muitas vezes reforça uma compreensão das mulheres como cuidadoras, voltadas a atender o público infantil, sendo comparadas aos adjetivos da mãe e as cobranças da maternidade. Esses exemplos ajudam a clarificar como as normas regulam os corpos, repetidas e oriundas de diferentes espaços e tempos capazes de garantir sua manutenção como imperativo heterossexual.

Esses atos repetidos que constituem o gênero são chamados de performatividade. Para Butler (2000), a performatividade, deve ser abarcada não como “um ‘ato’ singular ou deliberado”, mas sim, “como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2000, p. 152). Para a autora o gênero tem suas origens dissimuladas, sua produção se ancora nas polaridades binárias, produzidas pela conformidade e sexo-gênero-desejo, acabando por tornar “as possibilidades históricas materializadas por meio dos vários estilos corporais”, “ficções culturais punitivamente reguladas, alternadamente incorporadas e desviadas sob coação” (BUTLER, 2003, p. 199). Em outras palavras, Salih (2018) discorre que não se trata de uma livre escolha feita pelo sujeito, mas a possibilidade de interpretação das normas existentes, esse sujeito não é livre, pois está limitado por essas normas desde antes de seu nascimento.

Um exemplo dessa limitação se remete ao nascimento da criança, que antes mesmo de vir ao mundo, já carrega expectativas, já existem práticas discursivas que buscam sua definição. Ora, se o/a médico/a no ultrassom “define” o sexo do/a bebê, todo um conjunto de aparatos e adereços estará aguardando essa criança (roupas, brinquedos, cores), todo o esforço possível para garantir sua constituição como um corpo inteligível. Butler (2000, p. 161) enfatiza que assumir esse sexo, gera a impressão de uma decisão que foi refletida e consciente, contudo se essa “‘assunção’ é imposta por um aparato regulatório de heterossexualidade<sup>34</sup>, um aparato que reitera a si mesmo através da produção forçosa do ‘sexo’, então a ‘assunção’ do sexo é constringida desde o início”.

---

<sup>34</sup> Faço um adendo no conceito, apoiada em Richard Miskolci (2009) que resgata esse conceito e o situa historicamente em dois momentos: um em que a heterossexualidade é tida como compulsória, que data do final do século XIX até meados do século XX, na qual a homossexualidade é vista como crime e como patologia; e outro em que há o predomínio da heteronormatividade, do final do século XX em diante, na qual a homossexualidade já não é mais tida como patológica e nem é mais criminalizada, e a heteronormatividade quem passa a ser o balizador da norma social.

Os gêneros circunscritos pelas normas da heterossexualidade são chamados por Butler (2003) de inteligíveis, pois se constituem e mantêm na lógica de sexo, gênero, prática sexual e desejo. Todos os que rompem essa sequência, serão “constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação 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, 2003, p. 38).

Dessa perspectiva, os currículos desconsideram os corpos que não são inteligíveis. Os desprezam ao não nominá-los ou explicitá-los. Nas ausências os dispositivos se impõem pela norma. Nessa linha argumentativa, incluir nas ementas e nos programas de ensino sexualidade e gênero viabiliza e provoca deslocamentos sobre a norma da heterossexualidade. A fissura provocada por essa inserção é uma formas de luta para que outros sujeitos que não se adequam a norma passem a ser vislumbrados.

Afiançando essa alegação, Louro (2018) entende que “há coisas e há sujeitos que podem ser pensados no interior de uma cultura e outros que são impensáveis, e são impensáveis porque não se enquadram numa lógica ou num quadro admissível àquela cultura, naquele momento” (LOURO, 2018, p. 65). Como elegi uma compreensão de currículo como produtor de identidades e subjetividades, o entendo como matriz cultural que define quais identidades estão autorizadas e quais não são legítimas para pertencer a esse espaço discursivo.

Contudo, pensando a partir das elaborações de Butler (2003) devo considerar que esses corpos, ainda que contidos dentro dessas normas de regulação, escapam, transbordam e sua “sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade”, dando condições de “disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, **matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero** (2003, p. 39, grifo meu).

Sobre esse propósito relembro, a partir da leitura de Foucault (2009, p. 176), que as normas servem à “comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização e exclusão”. Portanto, a alusão aos discursos contidos nos currículos de pedagogia foi justificada pela pretensão de identificar como a sexualidade e o gênero foram atingidos e “de que maneira o poder penetra e controla o prazer cotidiano – tudo isso com efeitos que podem ser de recusa, bloqueio, desqualificação, mas, também, de incitação, de intensificação” (FOUCAULT, 1999, p. 16).

Ante o exposto, no próximo capítulo “Currículos Contestados” realizei a análise documental das fontes selecionadas, estabelecendo um cruzamento entre texto e contexto sob

a ótica dos acionamentos dos dispositivos de sexualidade e de gênero e suas repercussões curriculares.

## 4 CURRÍCULOS CONTESTADOS

Iniciei esse capítulo justificando seu título. A Resolução CNE n. 02/2015 política educacional na qual centrei a análise surgiu como uma forma de contestação de boa parte dos currículos de licenciatura, uma vez que, pautou gênero e sexualidade como conteúdos necessários à formação docente. Publicada em um ano conturbado e de muitas contendas envolvendo os debates de gênero e sexualidade no campo educativo, impôs a necessidade desses temas serem pautados em cada reformulação curricular. A resolução alocou a incorporação de gênero e sexualidade nos currículos a disposição de proporcionar mais equidade. Objetivou formar professores/as capacitados/as para atuar na superação da discriminação e dos preconceitos baseados em gênero e sexualidade. Dessa forma, balizou a disputa pelo significados e contribuições curriculares para a formação das identidades. Tomando os dispositivos de gênero e sexualidade e suas relações com o poder, propus uma reflexão nesse capítulo de como os governos produzem políticas públicas também advindas de contestações que repercutem e interferem na produção de políticas curriculares, e mais que isso, nas capilaridades, que são as disputas internas nos currículos de cada curso de Pedagogia.

Nesse sentido, examinei os currículos da UEM e da UEL confrontando suas produções na busca de compreender como foram as apropriações de gênero e sexualidade nas reformulações provocadas pela Resolução CNE n. 02/2015. Fiz uma leitura atenta traçando ilações de como foram inseridas e porque foram retiradas, ancorada nos conceitos de dispositivos de gênero e de sexualidade. A resolução fomentou alterações nesses dispositivos, contudo os mesmos sofreram interferências de muitos outros elementos que o compõem. Elementos esses que os constroem a partir da norma que combina sexo-gênero-desejo. Tais normatizações aparecem em outras políticas curriculares, nos discursos de autoridades, nas ausências, nos conteúdos selecionados e até mesmo nas práticas cotidianas da sala de aula.

A organização desse capítulo ficou distribuída da seguinte maneira: Análises dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UEM e UEL; Apropriações e expropriações de Gênero e Sexualidade pelos PPCs da UEM e da UEL mediante as adequações exigidas pela Resolução CNE n. 02/2015; Supressões e invisibilidades: possíveis influxos dos contextos políticos nos PPCs da UEM e da UEL; Ementários e Programas de Ensino.

#### 4.1 Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UEM e UEL

Para compreender o processo de construção dos PPCs fiz uma incursão nos documentos das instituições que indicam os modos como devem ser produzidos esses textos a partir das exigências e regulamentações internas. Nessa linha, estabeleci relações entre os documentos que estruturam a universidade, as normas e diretrizes internas que regem a implantação e o conteúdo dos PPCs da UEM e da UEL.

O PPC na UEM é regido pelo artigo 5º do Estatuto da Universidade aprovado pelo Conselho Universitário (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2019, p. 3), a partir de sua autonomia didático-científica que garante, entre outros elementos: “III - fixar os projetos pedagógicos de seus cursos, obedecidos os conteúdos mínimos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação; IV - estabelecer o seu regime acadêmico e didático, bem como os programas de pesquisa e extensão”. Define ainda em seu artigo de n. 48 que cabe ao Conselho Interdepartamental, inciso XXIII “deliberar sobre a criação e modificação do projeto pedagógico dos cursos de graduação, no âmbito do centro”.

Além do regimento, a instituição conta com a Resolução n. 118/2004 que estabelece as diretrizes para a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação de licenciatura plena para a formação de professores/as. Esse documento apresenta cada componente curricular e as definições que devem embasar os Projetos Pedagógicos de Curso. O documento elenca e explicita cada item que faz parte do Projeto, tais como: diretrizes curriculares nacionais; eixo articulador; matriz curricular; componentes curriculares; disciplina; disciplina optativa; disciplina eletiva; tópicos especiais; prática pedagógica; estágio supervisionado. Esse texto ainda designa os colegiados dos cursos como responsáveis para a proposição da matriz curricular, das ementas e objetivos de componentes curriculares aos departamentos, que por sua vez ficarão responsáveis pelas aprovações.

Destaquei o quarto artigo que prevê os requisitos que os projetos pedagógicos dos cursos de professores/as para a educação básica, em seu parágrafo único, afirma que algumas competências devem ser desenvolvidas pelos/as graduandos/as, entre elas estão “I - o ensino visando à aprendizagem do aluno e o comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; II - compreensão do papel social da escola, o acolhimento e o trato da diversidade” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2004, s/p). Essa resolução já preconizava, além do embasamento nas diretrizes curriculares nacionais, uma visão de formação docente pautada nos valores de uma sociedade

democrática, inclusive no reconhecimento e compromisso com a diversidade. Esse entendimento é importante no que diz respeito à coerência entre as proposições institucionais e os PPCs, já que a instituição preconiza o acolhimento e trato da diversidade como prerrogativa de todos os projetos de curso.

Ainda dessa resolução, selecionei o sexto artigo que trata dos conteúdos curriculares específicos, na qual ela recomenda que para além dos conteúdos exigidos, se deve inserir “questões culturais, raciais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência”, levando em conta, entre outras coisas, o “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” e o “conhecimento da dimensão cultural, histórica, social, política e econômica da educação” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2004, s/p). Como sublinhei, as indicações para a construção dos projetos de curso, pensando em documentos institucionais, já contemplam especificidades da diversidade humana, ainda que não tratem especialmente de gênero ou sexualidade.

Sobre os Planos de Ensino a instituição segue a Resolução aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP) de n. 064/2001-CEP, a qual aprova normas sobre os critérios de avaliação da aprendizagem dos cursos de graduação da UEM. Esta resolução prevê que os currículos dos cursos devem abranger a seriação das disciplinas, os conteúdos essenciais que são compostos por conteúdos básicos e específicos. Em seu artigo 3º entende que cada disciplina deve conter

I - ementa e objetivos, elaborados e aprovados pelo(s) Departamento(s) ministrante(s) e submetidos à aprovação pelo Colegiado de Curso pertinente e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; II - programa e bibliografia, elaborados e aprovados pelo(s) Departamento(s) ministrante(s) e submetidos à aprovação pelo Colegiado de Curso pertinente; III - critério de avaliação, elaborado e aprovado pelo(s) Departamento(s) ministrante(s) e submetido à aprovação pelo Colegiado de Curso pertinente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2001, p. 2)

Além disso, prediz que os currículos sejam redigidos em formulários próprios, tanto ementa, como objetivos, como o programa e a bibliografia. Essa é uma forma de unificar e normatizar os cursos da Universidade. A resolução destaca ainda que tanto programas como as bibliografias de uma disciplina somente poderão ser apreciadas pelos órgãos competentes, quando a ementa e objetivos tiverem sido aprovados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Sobre esse assunto, a instituição também oferece um guia, datado de 2018, para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso, no qual consta toda a regulamentação e normatização, Federal, Estadual e Interna, oferecendo, desse modo, subsídios para a construção dos PPCs. No guia informa-se que o PPC deve conter os seguintes elementos: Núcleo Docente Estruturante/Proponente do Projeto; Identificação; Base legal da organização curricular e exercício profissional; Histórico; Justificativa; Objetivos do curso; Condições objetivas de oferta e vocação do curso; Perfil do profissional, habilidades e competências; Organização curricular; Plano de disciplina e demais componentes curriculares (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2018).

Nesse sentido, teci minha análise considerando o currículo reformulado a partir da Resolução n. 170/2005 aprovada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão que estabeleceu o novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia que entrou em vigor no ano de 2006 e sua reformulação mais recente feita em 2018 por meio da Resolução n. 112/2018 aprovada pelo Conselho Interdepartamental do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, que teve implantação em 2020. Ressaltei, no entanto, que não foram redigidos os programas das disciplinas porque o curso se encontra ainda em fase de implantação.

No currículo de 2005 os responsáveis por sua elaboração se basearam nas Resoluções CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002. A primeira instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a outra se referiu a duração e carga horária desses cursos.

O grupo de trabalho que assumiu a autoria da elaboração foi composto por 13 docentes. A proposta teve como ênfase a “Docência e Gestão Educacional”, e as habilitações em “Docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental”; “Docência das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores”; “Gestão Educacional” entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos processos educativos escolares e não escolares e dos sistemas de ensino; além do estudo e a participação na formulação de políticas públicas na área de educação. O curso oferecia turmas no matutino e noturno na sede de Maringá, e no período noturno no campus localizado na cidade de Cianorte (PR).

Nesse documento consta o histórico e o diagnóstico do curso. Os/as seus/suas responsáveis traçaram uma longa linha histórica, apresentando todo o processo de reformulação curricular, iniciado em 1998, e o empenho dos/as docentes em articular as intencionalidades dos dois departamentos responsáveis pelo processo, Departamento de

Teoria e Prática da Educação (DTP) e Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), e dos esforços para atualizar o currículo de acordo com as discussões vigentes no momento que recaiam sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Acentuo que esse item foi composto por uma significativa fundamentação teórica, principalmente, no que diz respeito à formação docente.

Na justificativa, no tópico intitulado “Princípios e fundamentos para as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Pedagogia” já inseriram a “gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares”, bem como o “compromisso social, ético” dos/as profissionais da educação (UEM, 2005). A esse respeito reitero que os propósitos de um PPC, fundado em uma perspectiva de gestão democrática e compromisso ético, acenam para a possibilidade da inserção das temáticas de gênero e sexualidade, tal qual já discutido.

Esse excerto poderia indicar uma intencionalidade da comissão de reformulação dentro do que Veiga (2002) chama de função politizadora do PPC. Foi descrito claramente em seus fundamentos o vislumbre de uma formação que vise um compromisso social e ético, ainda que não fique tão claro como pretendem alcançar esses pressupostos. Essa compreensão é repetidamente posta na elaboração das disciplinas, especialmente no que diz respeito à gestão democrática.

No campo do perfil do/a egresso/a, o documento listou as possibilidades de atuação do/a futuro/a profissional, e indicou que “a identidade do pedagogo como profissional inovador e criativo na sua atuação, capaz de analisar, compreender e lidar com as mudanças da e na vida social e suas implicações no sistema educacional, na escola e no seu âmbito” (UEM, 2005). Como já foi apresentado e discutido no capítulo intitulado “Sexualidade e gênero nas políticas curriculares brasileiras”, no qual apresentei as disposições sobre essas acepções nas políticas curriculares brasileiras, a escola tem passado por alterações que demandam atenção e compreensão desses processos. Nesse contexto, atento que para se estabelecer a condição de analisar, compreender e lidar com as “mudanças da e na vida social” e suas repercussões no espaço educativo, como sugere o PPC, as dimensões de gênero e sexualidade devem fazer parte desse processo formativo e, portanto, devem ser parte dos conhecimentos que o/a egresso/a deve ter. Além disso, como indica Britzman (2000, p. 80), é preciso que os docentes sejam curioso/as “sobre suas próprias conceptualizações sobre o sexo, e ao fazê-lo, se tornem abertos também para as explorações e as curiosidades de outros”.

Em um PPC é fundamental compreender a quem se destina esse projeto. Esse componente é bastante importante, pois deveria identificar as características e especificidades

do grupo que será atendido por aquele currículo para uma possível adequação dos intentos curriculares, pautados pelas políticas públicas, e a realidade de cada Universidade. Veiga (2002) entende que se trata de uma função identitária dos PPCs. Nesse espectro, seria possível e necessário contemplar quem são os/as ingressantes nos cursos de Pedagogia. Contudo, isso não foi realizado em nenhum dos PPCs analisados, o que acaba por inviabilizar o entendimento das diferenças e especificidades de cada grupo.

No entanto, o que se tem mais próximo de uma possibilidade dentro dessa função identitária, é o perfil do/a egresso/a, ou seja, não diz para quem o curso é feito, mas como o/a pedagogo/a deve sair após sua formação. Esse tópico é importante, pois as DCNs para o Curso de Pedagogia (CNE, 2006) já previam, quais aptidões os/as estudantes deveriam ter ao sair formado pelos cursos de Pedagogia. Essa ideia é mantida e ratificada na Resolução CNE n. 02/2015. Em ambos os textos, as dimensões de gênero e sexualidade são contemplados nesse tópico que se refere aos/as egressos/as. Contudo, conforme explicitado acima, no PPC da UEM (2005) esse aspecto acaba não sendo explicitado. Importa lembrar que o PPC referido foi elaborado antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia ser publicada.

No tópico “Princípios norteadores do Projeto Pedagógico do Curso”, há um subtópico intitulado “O Profissional de Pedagogia e seus Saberes”, no qual foram expostas as bases do conhecimento que o/a pedagogo/a deve ter, incluindo os saberes e sua articulação entre a educação e as demais ciências, viabilizando uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar que, segundo o documento, é essencial para uma pedagogia baseada na emancipação humana.

Um segundo grupo de conhecimentos tidos como fundamentais nesse tópico foram àqueles relacionados à gestão educacional, como as teorias que embasam os processos de ensino-aprendizagem, de planejamento, de coordenação e de avaliação, as políticas públicas educacionais e os textos legais que sustentam o exercício da docência. O terceiro conjunto de saberes se referem às áreas específicas, em que se incluem os níveis da educação, infantil, séries iniciais, fundamental, além de disciplinas que atendam demandas específicas, “educação de jovens e adultos, educação de portadores de necessidades especiais, educação em sistemas sociais ou empresariais, educação popular, entre outras” (UEM, 2005, p. 26). Por fim o PPC chama a atenção para aqueles saberes que são produzidos na experiência cotidiana da trajetória dos/as docentes.

Realço que nesses saberes, tidos como basilares para a formação e elencados pela comissão que elaborou o PPC, poderiam estar contidos conteúdos referentes a gênero e sexualidade. Interessante à análise realizada, no mesmo tópico do documento, outro subtópico

deve ser ressaltado, àquele intitulado “Um sujeito ético”. Esse trecho do PPC frisou as complexidades e as instabilidades do processo educativo, bem como as questões relacionadas aos conflitos e aos valores vivenciados nesse contexto. Para a comissão que elaborou o PPC, a dimensão ética se insere na prática docente por envolver o/a professor/a em tomadas de decisões e intervenções que podem “afetar a concepção de vida e mundo dos sujeitos envolvidos” (UEM, 2005, p. 27). Como afirma Louro (2000, p. 21) “pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade” que determina que algumas identidades e práticas fossem reconhecidas e legitimadas, enquanto outras são tomadas como abjetas e marginalizadas.

Como parte das instituições que contribuem na construção da sexualidade e de gênero, a escola deve lidar com uma série de conflitos que precisam de algum tipo de intervenção docente, incluindo os que estão relacionados a esses temas, e como tal, é preciso que esses conhecimentos façam parte da formação desses/as docentes. Louro ainda explicita que não é somente a escola que faz parte desse processo de construção de identidade, mas é necessário reconhecer que nela “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 2000, p. 13).

O novo PPC da UEM foi feito a partir da reformulação realizada em 2018 com a implementação prevista para 2020. A comissão que assumiu a tarefa de reformulação do Curso foi formada em 2016 a partir do Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia. Entre os documentos que pautaram a reformulação, a primeira a ser listada é a Resolução n. CNE 02/2015. Entre as demais legislações que fundamentaram a reformulação do PPC, ganha destaque as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (CNE, 2006).

A comissão que elaborou a reformulação do PPC de 2018 levou em conta três aspectos centrais: as políticas públicas nacionais e estaduais para a formação em nível superior; o *feedback* dos/as estudantes do curso que foram coletados em diferentes momentos da história do curso; e a compreensão dos/as docentes que ministram as disciplinas. O primeiro ponto é relevante, pois incluíram no escopo de políticas, além das nacionais, as estaduais. Nessa linha, entre as políticas públicas estaduais estão as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), recorrentemente utilizadas nos referenciais bibliográficos dos programas de ensino<sup>35</sup>,

---

<sup>35</sup> Daqueles que estavam completos.

enfocam gênero e sexualidade como temas importantes para a Educação Básica e indicam seu uso de maneira transversal em muitas disciplinas. O segundo ponto merece destaque pela consideração da comissão elaboradora acerca da opinião dos/as estudantes do curso. Chama a atenção, pois muitas vezes as posições dos/as estudantes não são consideradas na elaboração de currículos, ainda que autores/as que discutem o tema reafirmem a necessidade de um projeto coletivo incluindo todos/as envolvidos/as no processo (VEIGA, 2002).

Importante ressaltar que em diferentes pontos da reformulação curricular a comissão prevê a verificação do cumprimento das orientações dadas pela Base Nacional Comum Curricular (2018) e pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) para os diferentes conteúdos de ensino afetos à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Novamente essa prerrogativa parte do pressuposto que a formação em Pedagogia deve estar intrinsecamente relacionada com as políticas para as demais modalidades de ensino, sobretudo àquelas que dizem respeito à Educação Básica. Essa preocupação permeou essa tese, no sentido de pensar as inserções dos conteúdos relacionados a gênero e sexualidade nos currículos. As políticas públicas da Educação Básica e do Ensino Superior para a formação docente devem caminhar de maneira alinhada e inter-relacionada para alcançar seus objetivos. Como foi visto, no caso de gênero e sexualidade, as políticas para a Educação Básica antecederam e por vezes impulsionaram o debate para a necessidade dessa inserção na formação docente.

No tópico que apresenta a justificativa para a reformulação curricular do curso, a comissão apresenta, entre outras questões, a “necessidade de adequação do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia às políticas de educação ambiental, inclusão social e diversidade” (UEM, 2018, p. 26). Nessa esfera, demonstrou a necessidade premente da reformulação, considerando essa preocupação na adequação às questões relacionadas à diversidade inscrita a partir das orientações advindas da Resolução CNE n. 02/2015.

Retomando a análise do PPC (UEM, 2018), no subtópico que apresenta o perfil do/a egresso/a, o texto repete na íntegra o que está previsto nas DCNs para o Curso de Pedagogia (CNE, 2006). Desta forma, contempla a consciência da diversidade, inclusive de gênero e de escolha sexual tal qual previsto no décimo inciso do artigo quinto do referido documento (CNE, 2006). Também retomam, nesse tópico, a Resolução CNE n. 02/2015, que estabelece uma atuação pautada na ética visando à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária, em que prevê que os/as futuros/as docentes devam ter condições para identificar e demonstrar a consciência das diversidades, entre elas às de gênero e de sexualidade. Nesse PPC (UEM, 2018) a preocupação com a formação identitária ficou mais explícita, sobretudo

no que diz respeito às dimensões de gênero e sexualidade. Essa foi uma diferença significativa entre o PPC de 2005 e o PPC de 2018 da UEM, visto que o primeiro, por ser anterior a ambos os documentos, não contemplou essas dimensões. Essa inclusão é importante, no que tange a gênero e sexualidade, pois reafirma a necessidade de inserir essa discussão na formação dos/as estudantes.

Feita essa análise da UEM, parto agora para a análise da UEL. Nesse caso, a UEL apresenta tanto em seu estatuto geral como no regimento da instituição que os currículos serão constituídos por um conjunto de atividades acadêmicas definidas em seus respectivos Projetos Político Pedagógicos de Curso (que são subordinados ao Projeto Pedagógico Institucional), que por sua vez será de atribuição dos Colegiados e submetidos para aprovação da Câmara de Graduação e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Define ainda que o currículo “é o conjunto articulado de atividades pedagógicas sistematizadas e complementares, visando uma qualificação universitária, a partir de um projeto político-pedagógico” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, s/d, p. 7).

A instituição também tem uma resolução própria que estabelece diretrizes gerais para proposição, implantação e alteração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação. A Resolução de n. 0086/2010 recomenda que os PPCs devam ser elaborados a partir das diretrizes curriculares nacionais, além das disposições regimentais e estatutárias vigentes, garantindo a flexibilidade e especificidade de cada curso. Orienta que os novos projetos devam considerar: identificação, justificativa, legislação básica, objetivos, perfil acadêmico e profissional, fundamentação teórica, sistema acadêmico, categorização das atividades acadêmicas, ementário, sistema de avaliação e promoção, estágio, trabalho de conclusão de curso, projeção de horário e turmas, recursos necessários para implantação, explicitação de ações e acompanhamento da avaliação dos PPCs.

A UEL ainda apresenta um documento intitulado de “Formulário único para reformulação curricular<sup>36</sup>” que contém sugestões de como deve ser elaborada as ementas e os planos ou programas de ensino. De acordo com esse formulário as ementas, tal como visto na bibliografia consultada, é uma descrição breve dos pontos e ideias mais importantes que sintetizam o conteúdo conceitual e/ou procedimental a ser abordado durante a execução da disciplina. Deve ser consistente e apresentado a partir de frases nominais e redação contínua. Referente ao programa, apenas menciona que é a apresentação mais detalhada dos conteúdos que serão discutidos na disciplina e que ementas não devem ser confundidas com programas.

---

<sup>36</sup> O documento foi localizado no sítio da instituição e não tem autoria nem referencial bibliográfico.

A minha ênfase em repetir o que cada instituição entende por ementa e programa ou plano de ensino foi calcada em apresentar a importância dada a esses elementos, explicitado e regulamentado em diferentes documentos institucionais, para os Cursos analisados.

Destaco mais um tópico desse documento que diz respeito à fundamentação teórica dos PPCs. Esse tópico é importante, pois indica que nos PPCs elaborados na instituição devem conter a

caracterização da organização curricular. Qual organização curricular atende melhor as exigências de integração e aprendizagem significativa? Quais os princípios assumidos para ordenação das atividades/disciplina? Sequência das atividades? Quais alternativas propostas para a superação dos problemas pedagógicos: represamentos, reprovações? Evasão? Definição dos conhecimentos essenciais e sua articulação no currículo. Atrativos acadêmicos e profissionais do Curso/Imagem profissional. Articulação entre eixos de conhecimento, se estes forem previstos no currículo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, s/d, p. 6).

Diante disso, fica clara a necessidade dos PPCs conterem em seus textos as perspectivas teóricas e o direcionamento para o bom andamento do curso.

Após a exposição dos documentos institucionais reguladores, sigo com a análise dos dois Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEL que contemplam os objetivos dessa pesquisa, o de 2010 e de 2019. O curso está localizado no Centro de Educação, Comunicação e Artes, situado no Departamento de Educação. O curso se caracteriza como Licenciatura Plena em Pedagogia, na qual inclui o Magistério para Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; Gestão Pedagógica em espaços escolares e não escolares e Magistério das Matérias Pedagógicas. Essa reformulação foi elaborada, em 2009 por uma comissão composta de 15 docentes e 3 discentes a partir da Resolução CEPE/CA n.º 0109, para ser executado em 2010.

O PPC de 2010 é sustentado por um arcabouço legal composto por uma série de leis, decretos e pareceres. Dentre esses, destaco o embasamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), porque, esse documento foi um balizador importante, como já foi visto, para a inserção das discussões referentes a gênero e sexualidade nos currículos.

Nesse sentido, destaco o item cinco, intitulado de “Diretrizes do projeto pedagógico /caracterização da filosofia/justificativa/ princípios norteadores”. Nesse tópico, a comissão apresentou uma definição do que entende por gestão na atuação do/a pedagogo/a, sobre a qual compreende que se trata da coordenação “do processo de democratização do trabalho pedagógico no que diz respeito ao currículo, ao planejamento educacional, ao projeto político-

pedagógico de unidades escolares e sistemas educativos escolares e não-escolares”, além da pesquisa como parte dessa atividade (UEL, 2010b, p. 9). Formar os/as profissionais para pensar e constituir um currículo em bases democráticas é um importante elemento para uma formação que considere diversidades, entre elas as de gênero e sexualidade. Sobretudo, se considerar que são discursos que compõem os dispositivos de gênero e sexualidade.

Assim, de acordo com Rosa Maria Godoy Silveira, Adelaide Alves Dias, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer Feitosa e Maria de Nazaré Tavares Zenaide (2007) pensar em dimensões de uma sociedade democrática, que garanta condições simétricas de participação, “pressupõe igualdade, liberdade e solidariedade, [...] pressupõe conceber os cidadãos como sujeitos de direitos” em todos os espaços, inclusive nos currículos de formação. Nessa esfera, os “currículos produzem e organizam identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais [...]” (SILVA, 2010, p. 27), portanto, é fundamental que essa formação seja baseada nesses princípios. Como acentua Rios (2006, p. 84), o direito “à igualdade se desdobrou na proteção das diferenças dos diversos sujeitos de direito” considerando suas especificidades, “consagrando o princípio da diversidade”. Quando um PPC incorpora esses valores, se abre uma possibilidade de inserção de conteúdos relacionados às diversidades.

Todavia, é fundamental que se inclua os princípios listados de maneira clara, pois como bem lembra Lopes (2012, p. 706-707) significantes demasiadamente amplos como o de democracia ou valores democráticos pode assumir “diferentes sentidos em textos curriculares e dessa forma expressam a flutuação necessária para incorporar diferentes demandas. Por intermédio dessa flutuação crescente, vão se esvaziando de significado; um vazio também nunca plenamente alcançado”. Como lembrou a autora, essa afirmativa serve para muitas dimensões presentes nas políticas educacionais brasileiras.

Entre os objetivos elencados no PPC (2010) está o de “reconhecer o movimento da cultura escolar existente nas esferas da organização administrativa, do racionalismo burocrático, da informalidade e da diversidade”. Nesse âmbito, o curso busca formar pedagogos/as que reconheçam a cultura escolar das instituições, bem como sua diversidade. Forquin (1993) define a cultura escolar como um conjunto de saberes, conhecimentos, recursos cognitivos e simbólicos, que são utilizados, em determinado momento histórico, por quem compõem o espaço educativo.

De acordo com Lindamir Cardoso Vieira Oliveira a cultura escolar é (2003, p. 291) “um sistema comum de significados, aceitos, com conteúdos implícitos e explícitos e que são, deliberadamente ou não, aprendidos e participados pelos atores sociais implicados na

construção cotidiana da vida de cada escola”. Tomo gênero e sexualidade como parte desse conjunto de saberes oriundos da cultura escolar, a partir das normas e discursos, incluindo as produções curriculares, que são construídas na instituição escolar.

Como exemplo dessa cultura produzida no espaço escolar, busco as memórias de Louro (2000, p. 11) quando discorre sobre como a escola deixou marcas e forjou seu corpo ao ensinar como as meninas deveriam ser “dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas”. Esse texto “Pedagogia da sexualidade”, inclusive, aponta muitos exemplos do que eu estou considerando como parte da cultura escolar em relação a gênero e sexualidade (LOURO, 2000). Todo um aparato de conhecimentos e saberes que circulam em cada instituição sobre as permissões, proibições e omissões do que pode ou não ser feito dos corpos que compõem aquele espaço.

Essas permissões, proibições e omissões, ou seja, produções discursivas, conforme enfatiza Silva (2010), estão presentes nos currículos através das “disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados” (SILVA, 2010, p. 22).

Nessa direção, como sugere Louro (2007a), é necessário saber como se produzem os discursos, visto que, por vezes, eles instituem as diferenças que ocasionam formas de violência contra aquelas pessoas que não estão na norma. Como afirmam Lionço e Diniz (2008, p. 319), a “política do reconhecimento é uma estratégia necessária diante de quadros evidentes de desigualdade social nos quais se pode precisar um vetor que demarca a diferença como fundamento do prejuízo social” como nos casos de discriminação e preconceitos oriundos do gênero e da sexualidade. Portanto, ter como um objetivo do curso de pedagogia esse entendimento do reconhecimento, da cultura escolar e da diversidade, viabilizaria possibilidades de uma formação ancorada nos pressupostos da igualdade e da não discriminação.

Seguindo a análise do PPC, saliento o item intitulado “Perfil acadêmico e Profissional almejado” (UEL, 2010b, p. 12). Nesse tópico foram contemplados as bases de atuação e o campo profissional, tal como sugere as DCNs de Pedagogia (2006), mas não foram sinalizadas aquelas nas quais o/a egresso/a deve sair apto/a. Esse é um ponto importante, haja vista que entre seus elementos estão a necessidade do/a futuro/a profissional atuar com ética e compromisso visando construir uma “sociedade justa, equânime, igualitária”, bem como constatar “problemas socioculturais e educacionais” visando “contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”, além de

demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças [...] de gêneros, [...] escolhas sexuais, entre outras” (CNE, 2006, p. 2).

Como apresentei anteriormente, a formação que visa à construção de uma sociedade embasada na justiça, equidade e igualdade deve estar ancorada em uma perspectiva de educação em direitos humanos, que inclua as dimensões de gênero e sexualidade. Para alcançar essa formação é forçoso que se reconheça a igualdade, sobretudo, naquelas pessoas e grupos, que historicamente foram subjugados, como as pessoas que estão fora da norma.

Para Rosana Medeiros de Oliveira e Débora Diniz (2014, p. 253) “é preciso reescrever a realidade, rever os marcos epistêmicos sobre os quais se apresentam os mundos, as identidades, os modos de vida”. Essa dimensão também é crucial para que os/as egressos/as contribuam para a superação de todas as formas de exclusão como apregoa as DCNs de pedagogia (CNE, 2006). Como indicam Lionço e Diniz (2008, p. 318-319), a afirmação da diversidade sexual “é uma estratégia necessária para o seu reconhecimento como valor social a ser preservado” como forma de impedir o “ciclo de violação de direitos de marginalização das práticas sexuais e performances de gênero não hegemônicas”.

A fim de demonstrar consciência da diversidade é preciso ter formação e conhecimento acerca dessas temáticas. Para Unbehaum (2014) existe uma contradição entre as políticas educacionais com foco em promover a diversidade nos currículos e a formação docente correspondente, gerando um descompasso nessa intencionalidade. Nessa monta, seria relevante a inserção de um perfil no referido PPC que contemplasse uma atuação orientada, não só para demonstrar a consciência, mas para o enfrentamento da discriminação e das desigualdades referentes a gênero e sexualidade.

O PPC reformulado através da Resolução n. 118/2018 que entrou em vigor em 2019 foi reformulado a partir da Resolução CNE 02/15. Para essa empreita contou com uma comissão composta por 24 docentes e 1 discente. Diferente do PPC de 2010, este documento apresentou uma composição mais detalhada, incluindo uma série de outros elementos que expõem, justificam e contextualizam o curso. Friso entre esses elementos, o item “Missão”, no qual os/as responsáveis pelo PPC (2018) incluíram a missão da Instituição. Esse dado é significativo, pois aponta para uma articulação com os princípios da Instituição, dando subsídios e maior coerência para o PPC.

Entre outras coisas, a missão institucional prevê “a gestão democrática, com plena autonomia didático-científica, comprometida com o desenvolvimento e a transformação social, [...]”, além da busca para garantir “[...] a igualdade de condições de acesso e de permanência discente, a liberdade e respeito ao pluralismo de ideias” tendo como objetivos a

formação de “cidadãos e profissionais com competência técnica e humanística, orientada por valores éticos de liberdade, igualdade e justiça social” (UEL, 2018b, p. 11). Como visto, não somente o curso tem a intencionalidade de manter a gestão democrática, buscando igualdade de condições e liberdade sustentadas por valores e princípios éticos, como a própria Instituição carrega como sua missão esse ideário. Diferente do PPC de 2010, esse incluiu essas prerrogativas que cumpririam uma função politizadora dentro do PPC, ou seja, demonstram uma intencionalidade do grupo que o fez com princípios e valores que deveriam orientar o currículo (VEIGA, 2002).

Essa articulação e coerência ancorada nesses princípios se transformam em mais uma possibilidade de inclusão das discussões acerca dos temas gênero e sexualidade nos currículos. Ainda que os currículos não precisem desse respaldo, é importante a afirmação, como estratégia institucional, do enfrentamento das diferentes formas de preconceitos e discriminações. Como afirma Junqueira (2009) baseado em Peres, essas ausências nesse enfrentamento fortalecem os processos de exclusão e estigmatização de identidades e vivências que estão fora da heteronorma. Dessa forma, a missão da Universidade partir dessas prerrogativas estabelece mais uma forma de promoção e proteção das dimensões formativas relacionadas a gênero e sexualidade.

O perfil acadêmico se manteve tal qual o PPC de 2010, do mesmo modo que as outras questões que foram apresentadas, ou seja, não se valeram das DCNs para o curso de Pedagogia (CNE, 2006), nem tampouco da Resolução CNE n.02/2015 que abordam esse aspecto, sobretudo para contemplar as noções de gênero e sexualidade. As escolhas feitas pela comissão ao não incluir o perfil do/a egresso/a sejam pautados pela DCNs para o curso de Pedagogia (CNE, 2006) seja pela Resolução CNE n.02/2015 parece não cumprir uma das funções do PPC, qual seja, a identitária. Nem classifica o grupo para o qual o currículo é pensando, nem tampouco, identifica o/a egresso/a do curso. Como apresentei, as ausências são importantes para anunciar o que seria uma assunção de um tipo de sujeito que é o que está previsto na norma.

Ao comparar os quatro projetos pedagógicos, UEM (2005; 2018) e UEL (2010; 2018), ficou evidenciado que apenas o PPC da UEM de 2018 nominou as especificidades de gênero e sexualidade dentro dos tópicos elementares do projeto. O fez pautado pelas DCNs para o curso de Pedagogia, bem como na Resolução n. 02/2015. Contudo, só o fez no item perfil do/a egresso/a. Nos demais, apesar da recorrência em se discutir e preconizar a intencionalidade de um currículo democrático, as diversidades não são explanadas nos fundamentos e ao longo do corpo do texto. As ausências nos discursos que compõem o

currículo expressam algo, sobretudo, quando as Diretrizes do Curso de Pedagogia (2006) previam essa dimensão, bem como a nova Resolução CNE n. 02/2015. Silva (2010) ratifica essa compreensão quando afirma que os currículos corporificam e produzem as relações de gênero e sexualidade, mesmo quando elas estão inexistentes nesse texto. Corporificam e produzem significados a partir da norma que concorda sexo-gênero-desejo, padronizam, hierarquizam e classificam a partir de naturalizações.

De acordo com Alice Casimiro Lopes (2012, p. 705) “toda linguagem envolve processos de representação, na medida em que falamos com a intenção de que nossas palavras possam representar dados objetos e concepções ausentes no processo de fala”. Para a autora, dentro de uma política democrática, tal qual se pretende nesses documentos, importa considerar a linguagem como “um espaço de disputa em uma arena incerta em que a luta pelas identidades deva ser constante” (LOPES, 2012, p. 705).

Dessa maneira, fica evidente que os PPCs (UEM, 2005; UEL, 2010;2018) ao não contemplarem no corpo do seus textos as especificidades acerca de gênero e sexualidade, explicitam a pressuposição compulsória de um sujeito universal, tal qual em muitas políticas públicas. Contudo, ao estabelecer a inclusão de todas as pessoas, independentemente de suas particularidades, desconsideram a constituição identitária dos sujeitos.

De acordo com Salih (2018) esse processo acerca da construção das identidades ocorre para a manifestação e a formação de nossa subjetividade. Por sua vez, essa subjetividade é uma mescla formada por diferentes identidades, inclusive de gênero e sexualidade, que são constituídas a partir e dentro das estruturas de poder. Ainda que em minha análise eu tenha localizado possibilidades de estabelecer uma relação dos PPCs com a inclusão e amplificação dos temas nos currículos, o da UEM (2005) e os da UEL (2010; 2018) não deixaram isso explicitado.

Quando se assume como prerrogativa da maneira peremptória o sujeito universal, não há espaço para a contestação e mais do que isso, não se oferece de maneira nominada as possibilidades para o reconhecimento de outras identidades e subjetividades que não estão dentro das normas no que diz respeito a gênero e sexualidade. Logo, como parte de um conjunto de elementos de poder, os dispositivos, agem na constituição das identidades a partir dos padrões postos socialmente, o sujeito branco, heterossexual, classe média e cristão.

Corroborando essa assertiva, busco em Fraser (2002) que discorre que a necessidade de reconhecimento é uma forma de superação das desigualdades no que diz respeito às lutas de gênero. Para a autora esse reconhecimento é crucial, pois engloba as questões de representação, identidade e diferença. A autora considera que o androcentrismo é uma das

principais características da injustiça de gênero, pois trata como pressuposto um padrão que garante valor superior às questões masculinas enquanto desvaloriza o que é codificado como feminino.

Ainda assim, quando se fala de currículo, se fala em possibilidades. Nesse sentido, indiquei na análise dos quatro documentos, em diferentes excertos, fissuras, viabilidades, espaços de ação que poderiam incluir as dimensões de gênero e sexualidade. Como afirma Paraíso (2018, p. 41) um “currículo, assim como a vida, é um território de disseminações importantes e de contágios incontrolláveis. [...] [...] é território de proliferação de sentidos que mudam de natureza. Apesar de todos os poderes que fazem o controle em um currículo, tudo vaza e escapa”.

Seguindo esse mesmo espectro, realizei no tópico seguinte uma análise pormenorizada de como a Resolução CNE n. 02/2015 preconizou a incorporação de gênero e sexualidade nos currículos de formação e reafirmei os apontamentos de como essas apropriações foram realizadas nos currículos analisados.

#### **4.2 Apropriações e expropriações de Gênero e Sexualidade pelos PPCs da UEM e da UEL mediante as adequações exigidas pela Resolução CNE n. 02/2015**

A fim de explicitar as intenções contidas na resolução e sua apropriação pelos PPCs que foram meus objetos de análise realizei um exame mais detalhado da Resolução n. CNE 02/2015. No texto da Resolução CNE n. 02/2015 seus “considerandos” já indicaram a importância de se discutir e consolidar normas para a formação em licenciatura, alinhavado ao projeto nacional da Educação Básica, visando superar as fragmentações e a desarticulação entre as políticas públicas existentes entre os sistemas de ensino. Reafirmaram, também, a necessidade de afinar as articulações entre a Educação Básica e o Ensino Superior no que tange a formação docente. Destaco que os “considerandos” de uma resolução ou lei são cláusulas que apresentam justificativas e/ou a fundamentação que embasaram as ideias do texto que foi elaborado e que remetem a outras legislações referentes àquele assunto. Nessa monta, a resolução em discussão parte do princípio da igualdade de condições no acesso e permanência nas escolas, do pluralismo de ideias, do respeito à liberdade, da gestão democrática, do respeito e valorização da diversidade étnico-racial, como vitais para o ensino (CNE, 2015).

O texto se ancora em uma compreensão de que o currículo é um “conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a

construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia” (CNE, 2015, p. 2). Esse entendimento considera os currículos como influentes na construção das identidades. Sendo assim, o documento afirma e justifica a necessidade da inserção, de maneira mais consistente, das discussões de gênero e sexualidade para os cursos de formação. Além disso, reafirma a posição de uma educação em direitos humanos como direito fundamental e estratégia na luta e fortalecimento da democracia.

A resolução reitera que as instituições de Ensino Superior devem configurar a formação de docentes tendo como base o atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais e devem manter coerência entre o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional e os respectivos Projetos Pedagógicos de Curso como “expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes” (CNE, 2015, p. 3).

Nesse espectro, é importante destacar que os PPCs analisados se articulam com os PPIs no sentido de considerar a diversidade, ancorada em princípios democráticos e de igualdade. Contudo, as ausências constatadas das especificidades sobre sexualidade e gênero nos PPCs da UEM (2005) e UEL (2010;2018), postulam a assunção do sujeito para quem essa política é realizada, nesse caso o sujeito considerado padrão, o sujeito universal. Esse movimento é posto na própria redação na qual os textos e documentos são elaborados e que poderiam ser compreendidos como uma forma androcêntrica do uso da linguagem.

Com efeito, esse androcentrismo é institucionalizado através políticas educacionais que advogam em nome da não discriminação e da valorização das diferenças, mas que mantêm uma linguagem exclusivamente masculina. Isso ocorre tanto nos PPCs quanto na própria Resolução CNE n. 02/2015. Fraser (2002, p. 64-65) afirma que “padrões de valores androcêntricos, que tendem a ser constantemente institucionalizados, acabam criando amplos sulcos de interação social”. O exemplo do uso da linguagem ser predominantemente masculina, em detrimento de regras ortográficas, é parte dessa visão androcêntrica que auxilia na manutenção das desigualdades e nas relações díspares de poder. Essa linguagem é um exemplo de discursos que constituem as construções de gênero e sexualidade.

A língua é política e se transforma ao longo dos tempos, incorporando ou retirando àquilo que passa a ser obsoleto. Logo, algumas de suas permanências, como o uso do masculino como gênero “neutro”, acaba por criar e ajudar a manter esses abismos de inclusão das mulheres ou de outras possibilidades de vivências de gênero, por excluir e não contemplar

outros sujeitos<sup>37</sup>. Isso fica ainda mais evidenciado nos cursos de Pedagogia principalmente pelo público ser predominantemente de mulheres.

Importante destacar que o texto da resolução reitera diversas vezes o entendimento de uma educação pautada por princípios democráticos, baseados nas garantias e promoção dos direitos dos/as estudantes, com intuito de uma formação humana voltada para a cidadania nos diferentes níveis educacionais. Dentro dos princípios da formação profissional para o magistério, entende que se devem formar docentes que tenham

compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, *democrática, justa, inclusiva* e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao *reconhecimento e à valorização da diversidade* e, portanto, *contrária a toda forma de discriminação* (CNE, 2015, p. 4, grifos meus).

O que se percebe com esse excerto é que não deixa dúvidas acerca da intencionalidade desse documento é que ele deixa claro, desde suas justificativas, reafirmando ao longo do texto a necessidade de uma formação preocupada com práticas inclusivas de reconhecimento e valorização das diversidades com ênfase no combate a toda a forma de discriminação. Diferente das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006) que fez uma inserção importante, porém, frágil acerca do tema que envolve sexualidade e gênero, a Resolução CNE n.02/2015 o faz de maneira consistente reiteradamente, em diferentes tópicos, esse imperativo na formação docente.

Outro ponto que se repete como forma de afirmação, é a indispensabilidade da articulação entre formação inicial e continuada entre os diferentes níveis e modalidades de educação. Essa demanda vai ao encontro das análises empreendidas nessa tese de relacionar as produções em políticas públicas educacionais de diferentes níveis de ensino e a formação em pedagogia como parte de um conjunto de elementos que constituem a construção da sexualidade e do gênero como dispositivos.

---

<sup>37</sup> Um exemplo dessa possibilidade de transformação e de mudança, sobretudo pensando as políticas públicas, foi a produção realizada pela Secretaria de Política para a Mulheres, o “Manual para o uso de uma linguagem não sexista: o que bem se diz bem se entende” (RIO GRANDE DO SUL, 2014). Esse manual é um exemplo de proposta que visa o combate às desigualdades sociais característica de uma perspectiva democrática pautada nos ideais dos direitos humanos. O texto “determina e orienta a ‘revisão’ da linguagem internalizada na administração do Estado do Rio Grande do Sul” com o objetivo de dar “condições para a compreensão das discriminações de gênero” e alterar o “tratamento linguístico, com maior visibilidade das mulheres e onde o uso do masculino não continue a legitimar a ideia já superada de superioridade de sexo” (RIO GRANDE DO SUL, p. 9, 2014). Esse material não só identifica o problema da linguagem como um recurso excludente, como aponta formas e possibilidades de transformação dessa questão.

Essas articulações também previam a combinação entre as instituições da educação superior e o sistema da educação básica por meio da consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração que entre outras demandas deveriam contemplar “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (CNE, 2015, p. 5).

Ocorre que nos PPCs analisados, que se embasaram nessa Resolução CNE n. 02/2015, ou seja, UEM (2018) e UEL (2018) essa compreensão não foi explicitada, nem tampouco abordada ao longo do documento. Enfatizo que foram localizados os termos gênero e sexualidade no PPC da UEM, no perfil do egresso/a e nos ementários e/ou objetivos quando estes estavam inseridos nos PPCs. Na UEL os termos foram localizados nas ementas e/ou objetivos e/ou conteúdos programáticos. No entanto, a inserção apenas nesses locais aponta uma fragilidade na fundamentação dos PPCs, especialmente no que tange ao trato da diversidade. Essa constatação reafirma o que Paraíso (1997) postula que, ainda que nos currículos em ação gênero e sexualidade estejam presentes de maneira reiterada, nos currículos formais, tal qual os que foram analisados por essa tese, o silêncio e as ausências acerca desses temas é que prevalecem.

O capítulo II da Resolução CNE n. 02/2015 intitulado como “Formação dos profissionais do magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional” reafirma que a formação deve garantir, pautada pela BNCC (2018), aos/às egressos/as dos cursos, a “consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (CNE, 2015, p. 6). Destaco que até então a BNCC se encontrava em processo de discussão para a elaboração do documento final e que nesse momento continha ainda as discussões referentes a gênero e sexualidade. Contudo, quando foi publicado em 2018 também teve a supressão das discussões relacionadas a gênero e sexualidade por conta das pressões políticas, religiosas e de parte da sociedade civil e também como repercussão da aprovação do PNE, conforme indiquei no capítulo que analisei as políticas curriculares que abordam essas temáticas.

No capítulo III da resolução que trata do/a egresso/a é validada a importância de uma formação fundamentada em princípios democráticos destacando a importância desses/as futuros/as docentes em conhecer as políticas públicas para a Educação Básica, entre elas as diretrizes e currículos, bem como contar com leituras de referenciais teóricos contemporâneos que viabilizem sua prática pedagógica. Ora, se é exigido essa compreensão dos/as egressos/as, é antes de tudo, fundamental que se tenha essa intenção na formação. Assim, em seu artigo

oitavo retomou que a formação em nível superior deve dar condições do/a futuro/a docente em “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”, além de “demonstrar consciência da diversidade, 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” (CNE, 2015, p. 7-8).

No quarto capítulo da resolução, que trata da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior, é indicado, respeitada a autonomia de cada instituição, a constituição de núcleos entre eles “de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” que deveriam articular, entre outras demandas a “pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (CNE, 2015, p. 9-10). Contudo, nos PPCs da UEM (2018) e da UEL (2018) não há esse indicativo.

Em seu capítulo V, na qual trata da estrutura curricular, preconiza no segundo parágrafo, que os cursos de formação inicial de professores/as para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, devem garantir nos currículos, conteúdos específicos com fundamentos e metodologias que abordem “direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional” (CNE, 2015, p. 11). O que se pode ver a partir da análise da resolução é uma preocupação em alinhar em diferentes espaços da formação as dimensões relacionadas a gênero e sexualidade. Essa preocupação e construção mais consistente não correspondem, por exemplo, às Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006). Há uma coerência e reafirmação que demonstra uma efetiva intencionalidade que essas dimensões sejam consideradas pelos cursos de formação de professores/as.

O que se averigua a partir do cotejamento da resolução de n. 02/2015 com os PPCs da UEM (2018) e da UEL (2018) é o fato de que ambos deveriam ser pautados por ela e entre suas diversas proposições, às discussões referentes à sexualidade e gênero são reiteradas em diversos momentos, não deixando dúvidas da sua urgência e necessidade de inserção, inclusive propondo, explicitamente, como conteúdo. Com efeito, o esperado para as reformulações dos PPCs dos cursos analisados seria uma inclusão e/ou ampliação explícita e robusta no corpo desses documentos, como princípios, fundamentos, disciplinas e conteúdos específicos. Entretanto, o que foi observado nos PPCs foram apenas alusões restritas, sem integração.

Desse modo, o que foi verificado nos PPCs reformulados a partir dessa resolução foi que ao invés de mais consistência e ampliação desse debate, ocorreram supressões de disciplinas que continham na ementa, nos objetivos ou no conteúdo programático o termo gênero como indicarei nos tópicos a seguir. Essa retirada sugere como os contextos políticos e os avanços de pautas conservadoras acabaram afetando os currículos, seja pela retirada dos pequenos avanços no que diz respeito à sexualidade e gênero, seja pela amplificação dos silenciamentos ou pela manutenção das exclusões.

Isso pode ser constatado a partir da análise dos documentos, pois a existência e permanência de disciplinas que contemplem gênero, tanto na reformulação de 2010 no caso da UEL e 2005 no PPC da UEM, se deve, parcialmente, pela existência de um cenário político, no que tange às políticas educacionais e curriculares, mais favorável à essas demandas, inclusive com a participação dos movimentos sociais na própria elaboração dessas políticas. Dessa maneira, compreender os contextos nacionais e locais tanto das políticas públicas curriculares quanto dos currículos podem oferecer indícios dos caminhos que levaram a essas configurações.

#### **4.3 Supressões e invisibilidades: possíveis influxos dos contextos políticos nos PPCs da UEM e da UEL**

Início esse tópico reafirmando que considero que o contexto político influi nas produções curriculares, tal como foi apresentado no primeiro capítulo dessa tese. Desde sua publicação, como já foi apresentado, a própria Resolução CNE n. 02/2015 foi postergada e posteriormente revogada em 2019. Dentro desse panorama, da publicação até a revogação foram três governos com orientações políticas distintas. A publicação da resolução foi realizada no primeiro ano do segundo mandato (2015-2018) de Dilma Rousseff, eleita pelo Partido dos Trabalhadores. Importa dizer que as políticas públicas educacionais desde seu antecessor, Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), estavam sendo desenvolvidas levando em consideração demandas referentes a gênero e sexualidade. As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) foram publicadas nesse período e incluíram as dimensões de gênero e sexualidade, sem dúvidas, também, em decorrência de um espaço político de discussão mais livre e favorável a esse debate.

Ocorre que em 2016, Dilma sofreu um impeachment e quem assumiu o poder foi seu vice-presidente Michel Temer (2016-2018). Essa fato acabou impactando negativamente os avanços na discussões sobre gênero e sexualidade no campo educacional. De acordo com

entrevista realizada por Jorge Fernando Hermida e Jailton de Souza Lira com Demerval Saviani (2018), o impeachment pode ser caracterizado como um golpe jurídico-midiático-parlamentar que teve como consequências, uma fratura na institucionalidade democrática por desrespeitar a Constituição. Para Saviani (2018), esse rompimento institucional gerou uma perspectiva ideológica radical como reação contrária aos poucos avanços alcançados pelas camadas populares e a ampliação da participação dos movimentos sociais atuando a partir de suas demandas específicas, inclusive àquelas que contemplavam gênero e sexualidade.

Apresentei no capítulo dessa tese intitulado “Sexualidade e gênero nas políticas curriculares brasileiras” que, principalmente nos governos Lula, ocorreu uma maior participação dos movimentos sociais, entre eles o LGBT, para a produção e elaboração dessas políticas. Assim, os poucos programas propostos pelos governos do PT, por uma reação desproporcional, geraram um ataque focado no conservadorismo em sua faceta mais radical que afetou diversas áreas, inclusive a educacional. Para Saviani (2018), os/as educadores/as tiveram pouca força para enfrentar essa disputa, sobretudo por sua precarização e pressões recorrentes para se adequarem aos mecanismos do mercado. Nesse ínterim, movimentos conservadores como o “Escola sem Partido” ganharam volume e se imiscuíram nos espaços educacionais.

Importa fazer uma breve explicação acerca desse movimento, pois ele acabou tendo uma importância significativa em vários debates educacionais, sobretudo no que diz respeito a gênero. De acordo com Fernando de Araújo Penna (2017), o movimento “Escola sem Partido” surgiu em 2004, com pouco crédito no contexto educacional. No entanto, esse movimento começou a ganhar força junto aos discursos reacionários crescentes após a reeleição de Dilma e logo passou a fundamentar projetos de lei em âmbitos Federal e Estadual que visavam enfrentar uma suposta doutrinação política e ideológica que seria promovida nas escolas por professores/as associados/as a partidos de esquerda. Luiz Antônio Cunha (2016) corrobora essa assertiva acerca do avanço reacionário e seu ataque ao campo educativo. Para o autor os currículos da Educação Básica, sobretudo de escolas públicas, vem sendo objetos de disputas em uma tentativa de conter os processos de avanço no que diz respeito as mudanças sociais que vinham sendo galgadas, principalmente a secularização da cultura e a laicidade do Estado, em uma tentativa de manter, pelas vias da contenção ou da imposição, visões conservadoras e ultrapassadas.

Para Penna (2018) os discursos reacionários tiveram como foco justamente os temas que tiveram significativos avanços em termos de políticas públicas educacionais nas últimas décadas, tais como gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Nessa esfera, o movimento

“Escola sem partido” acabou gerando impacto e tendo uma grande repercussão de suas pautas. Como consequência, o eco dessas pautas conservadoras acabou compondo as pressões para a supressão dos termos nos documentos educacionais como o próprio PNE, os planos estaduais e municipais e a BNCC. Inclusive, muitos/as vereadores/as e deputados/as acabaram utilizando esse mote como bandeira política nas eleições posteriores ao impeachment pautando suas campanhas no combate ao que chamavam de “ideologia de gênero”.

Penna (2018) reforça que esse termo, “ideologia de gênero”, foi elaborado e utilizado em larga medida com o objetivo de depreciar e desqualificar o debate acerca de gênero, sendo utilizado para espalhar pânico moral. Isso só foi possível porque criaram significados sem nenhuma fundamentação nos estudos de gênero e o articularam a outros significantes manipuladores, como a ideia que a escola promoveria a “mudança do sexo” de crianças ou iria “transformar” todos/as os/as estudantes em homossexuais. Inclusive, se valiam de imagens falsas, divulgadas na internet, recheadas de absurdos, utilizando o debate sobre gênero e sexualidade, para atribuir seus usos aos/as docentes configurando uma suposta conduta indevida. Toda a prerrogativa criada em torno do movimento “Escola Sem Partido” foi baseada em distorções e falta de fundamentos educacionais, mas ancorados por um arcabouço jurídico que visava cercear os docentes no seu ofício em sala de aula.

Nessa direção, Penna (2017) elencou quatro elementos que foram utilizados para a disseminação do ideário desse movimento, que são: concepção de escolarização, desqualificação de professores/as, estratégias discursivas fascistas e a defesa do poder total dos pais sobre os filhos. Corroborando essa visão, Gaudêncio Frigotto (2016) entende que o movimento “Escola sem partido” apregoou contraditoriamente os princípios de um único partido, embasado na

[...] intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente (FRIGOTTO, 2016, p. 12)

Ao promover um movimento que se autodenominava “sem partido”, seus/suas visionários/as pretendiam remover qualquer oposição à esquerda, proclamando uma “neutralidade” irreal da educação, que verdadeiramente visou atender aos objetivos dos

partidos de direita, em especial os mais conservadores. Seria uma tentativa de ajustamento e adequação da formação de estudantes à ordem existente, tentando suprimir qualquer possibilidade de luta contra as desigualdades que formam a sociedade atual. No bojo desse movimento ainda havia uma forte articulação com igrejas, principalmente às de caráter fundamentalista. Essa característica do envolvimento de religiosos/as ficou evidenciada nos debates ocorridos nas câmaras de vereadores nas votações dos Planos Municipais de Educação país afora. Muitos grupos contrários municiados com cartazes de protesto que confrontavam gênero e sexualidade na educação foram organizados por líderes religiosos/as.

Importante destacar que após o golpe para a retirada de Dilma, seu vice, Temer, atuou no sentido de sucatear a educação pública e estabelecer parcerias com o empresariado. De acordo com Lucia Hugo Uczak, Liane Maria Bernardi e Alexandre José Rossi (2020) o presidente Temer alterou políticas educacionais que estavam em curso no Brasil, enfraquecendo seu sentido democrático e participativo visando à aproximação e a intensificação das relações com o setor privado, que por sua vez, não apenas naquele momento<sup>38</sup>, acabou interferindo na construção de políticas públicas educacionais. Os/as autores/as apresentaram alguns elementos-chave que auxiliam a identificação desse interesse: a defesa feita pelo Ministério da Educação da ampliação da parceria com os setores privados para a oferta da educação, à descontinuação da Conferência e do Fórum Nacional de Educação visando o esvaziamento desses espaços e a participação incisiva de empresários/as na construção da BNCC (UCZAK, BERNARDI e ROSSI, 2020).

Ainda no governo Temer uma medida importante que aponta o empenho no desmonte da educação pública foi à proposta aprovada de congelamento de investimentos em políticas sociais por vinte anos que ficou conhecida como “PEC do fim do Mundo”, estabelecida pela Emenda Constitucional n. 95, que afetou sobejamente o campo da saúde e o educacional (BRASIL, 2016). Essa medida inviabilizou o cumprimento das metas do PNE e de acordo com Uczak, Bernardi e Rossi (2020, p. 8) levou a um “esvaziamento de políticas inclusivas como o Fies<sup>39</sup>, o Prouni<sup>40</sup>, a expansão das universidades federais, e também para a imposição de um viés privatizante”.

---

<sup>38</sup> Importante destacar que as relações entre a classe empresarial brasileira na proposição de políticas educacionais estão presentes na história da educação no Brasil há bastante tempo. Os/as autores/as destacam um exemplo do governo Lula em que o Plano de Desenvolvimento da Educação teve como participação ativa nas proposições e estratégias o Todos pela Educação (UCZAK, BERNARDI e ROSSI, 2020).

<sup>39</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei 10.260/2001. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>

<sup>40</sup> Programa Universidade para Todos – Prouni é um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004 pela Lei nº 11.096/2005, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em

Além disso, esse governo também promoveu o desmonte de dois importantes instrumentos de debate no campo educacional que são a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Fórum Nacional de Educação<sup>41</sup> (FNE). Pautou também as discussões para a elaboração da BNCC do ensino médio, aumentando o foco na profissionalização, visando ampliar a participação do setor privado. Nesse contexto, dou ênfase para dois grupos que trabalharam ativamente na elaboração da BNCC, a fundação Lemann que atua junto ao MEC na área de formação de docentes e gestores/as e o Grupo Kroton Educacional que além de ser uma potência no ensino superior privado, têm expandido seu mercado, incluindo a educação básica (UCZAK, BERNARDI e ROSSI, 2020). Esses interesses nas participações não são alheios e muitas vezes impõem suas aspirações de ganho econômico como “solução” para o problema da educação pública.

Esse percurso de troca de governos acabou por explicitar os interesses e disputas na produção das políticas curriculares educacionais e, conseqüentemente, nos currículos. São políticas construídas por discursos, com múltiplos interesses. Entre esses interesses identificamos pequenos avanços no que diz respeito a gênero e sexualidade e com foco na superação de desigualdade e promoção de uma sociedade menos excludente e mais diversa no caso dos governos do PT. Esses interesses foram suplantados por outros pautados em ideários conservadores que, junto com um poderio econômico, visaram fortalecer os investimentos em uma educação privada, minando outras demandas como as relacionadas às diversidades.

O lema levantado pelo “Escola Sem Partido” reverberou a ponto de se tornar bandeira de partido político. A desqualificação e enfrentamento do debate sobre gênero e sexualidade na escola serviram de artifício eleitoral das alas mais conservadoras da sociedade, angariando votos e elegendo inúmeros/as candidatas/as em todas as esferas de poder. Entre as pessoas que engrossaram e lideraram esse coro, estava o então Deputado Federal, Jair Messias Bolsonaro. Vociferando absurdos e inverdades de maneira sistematizada e organizada contrário a qualquer discussão acerca desse tema, em 2018 foi eleito para a presidência da república e manteve os ataques ao campo educacional, sobretudo às universidades públicas. De acordo com Patrícia Valim e Felipe Bruno Martins Fernandes (2019, p. 403) os discursos de Bolsonaro alcançaram milhares de pessoas que concordaram e o elegeram a partir de “um

---

instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/#sobre>

<sup>41</sup> Em 2017, o governo Temer, através do MEC, mudou de maneira arbitrária a composição do FNE, excluindo entidades importantes para o cenário nacional, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped e a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTEE, entre outros. Ao fazer isso inviabilizou também o CONAE de 2018, como havia sido planejado (UCZAK, BERNARDI e ROSSI, 2020).

projeto de nação excludente e preconceituoso” que se valeu da “apropriação do discurso sexista e LGBTfóbico, tornando as mulheres (especialmente as feministas) e as pessoas LGBTs os principais ‘bodes expiatórios’ de uma suposta crise dos valores dos ‘cidadãos de bem’ e da ‘família brasileira’”.

Retomo aqui a vontade de verdade, discutida por Foucault (2008a), quando assinala que essa verdade é construída e se mantém quando esses discursos são acolhidos como tal pela sociedade ou parte dela. Nesse sentido, as pautas recorrentes contra sujeitos fora da norma, propalados durante a campanha do governo Bolsonaro e após sua ascensão ao poder executivo, a partir de uma suposta defesa de valores e padrões esperados dentro de uma perspectiva heteronormativa, produziram um efeito de verdade que foram acolhidos pelas pessoas que o elegeram, baseado em um medo da insurgência desses corpos que são considerados abjetos e inteligíveis.

Bolsonaro assumiu a presidência em 2019. Dentro desse governo, o próprio Ministério da Educação foi atingido e vem sofrendo com instabilidades, dificultando dar continuidade ou propor novas políticas na direção das temáticas aqui analisadas. A gestão inconstante afetou a educação como um todo. Um exemplo disso foi à troca frequente de direção do Ministério da Educação que desde a eleição, já conta com o terceiro ministro<sup>42</sup> da Educação. Vale a pena apresentar os posicionamentos desses ministros, pois partindo do princípio que gênero e sexualidade são uma construção social e histórica, entendo que como dispositivos vão sendo constituídos por diferentes discursos, inclusive os oficiais.

O primeiro Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodriguez, ficou apenas quatro meses no cargo. No entanto, a primeira entrevista concedida ao sítio G1 ainda antes de assumir o cargo, em novembro de 2018, já apresentou sua visão acerca da discussão de gênero nas escolas. Segundo ele, sua discordância se deve “por uma razão muito simples: quem define gênero é a natureza. É o indivíduo. Então a discussão da educação de gênero me parece um pouco abstrata, um pouco geral”, ainda disse que seria “negócio que vem de cima para baixo, de uma forma vertical e não respeita muito as individualidades. A culminância da individualização qual é? A sexualidade. Então, se eu brigo com um indivíduo, vou brigar com a sexualidade e vou querer regulamentar a sociedade por decreto, o que não é bom” (RODRIGUES, 2018, s/p).

A partir dessa fala é possível se observar que a ótica do Ministro, tal qual a do governo que ele iria representar, estava embasada na heteronormatividade como regra, a partir do

---

<sup>42</sup> Ricardo Vélez Rodríguez (jan-abr, 2019); Abraham Weintraub (abr 2019-jun 2020); vacância (jun-jul, 2020); Milton Ribeiro (jul 2020 – atual).

corpo biológico, que é tomado como natural. Miskolci (2009, p. 157) entende que essa visão é construída a partir “conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle” para “formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade”. Uma visão dessa vinda de um Ministro da Educação, já indicaria os retrocessos que estavam por vir nas políticas educacionais. Não obstante, ele ainda se pronunciou a favor dos Projetos de Lei fundamentados pelo movimento “Escola Sem Partido”. Entendia, naquele momento, que seria necessário para a educação, pois “a doutrinação não é boa para o aluno, nos primeiros anos, no ensino básico, fundamental, tem que ser educado fundamentalmente para integrar-se na sua comunidade, no seu país, que é um país suprapartidário” (RODRIGUES, 2018, s/p).

Na mesma linha de raciocínio, disse que as provas<sup>43</sup> do Enem também precisariam ser revistas para não haver disseminação de cunho ideológico nem doutrinário. Sobre as universidades públicas, Rodriguez disse que precisava justificar para a população o alto custo dos investimentos e buscar uma gestão mais eficiente. Disse ainda que as universidades “ficaram reféns de uma doutrinação de ‘cunho marxista’, e que é preciso ‘abrir a mente e o espírito para que haja compreensão de outras formas de ensino e educação’”. Também afirmou que o ensino médio deveria formar para o mercado de trabalho, uma vez que, seria uma “bobagem pensar que a democratização da universidade é universal”, como exemplo cita como argumento que youtubers estão ganhando dinheiro sem frequentar universidades (RODRIGUEZ, 2018, s/p). Chegou a ventilar a possibilidade de implantar uma modalidade de educação domiciliar para a educação básica<sup>44</sup>, além de cobrar mensalidades das universidades públicas.

Além de todas essas declarações antes de assumir a pasta, sua posição ideológica alinhada ao presidente ficou evidenciada quando o MEC enviou às escolas do país, uma carta solicitando que alunos/as, professores/as e funcionários/as cantassem o hino nacional, perfilados/as, em frente da bandeira, e que esses atos sejam filmados e encaminhados para o MEC. De acordo com Natalia Cancian e Paulo Gomes (2019) havia, ainda, uma mensagem que deveria ser lida para os/as integrantes de cada escola na qual fazia uma saudação aos

---

<sup>43</sup> Na prova do Enem de 2018, algumas questões se tornaram alvo de polêmica, pois abordavam temas relacionados à gênero e a sexualidade, especialmente um questão que abordava a linguagem utilizada por travestis e travestis. Na ocasião o próprio, então candidato à presidência, Jair Bolsonaro, fez várias críticas públicas ao conteúdo, se valendo desse fato como mote eleitoral. Ver: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/11/05/bolsonaro-critica-questao-enem-2018-dialetto-travestis.htm>. As provas anteriores (2015 e 2017) já vinham sendo alvo de críticas por inserir a instrução de que os/as estudantes deveriam se manifestar a partir dos princípios dos Direitos Humanos (NEVES, 2018).

<sup>44</sup> Medida que coadunava com a agenda do núcleo ideológico representado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos comando por Damares Alves (LEHER, 2019).

estudantes e finalizava com o *slogan* da campanha do presidente Bolsonaro: “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos!”. A partir dessa medida o MEC e seu Ministro acabaram sofrendo muitas críticas, por encampar um emblema da campanha do presidente, ferir a autonomia das escolas e expor o coletivo de cada instituição, e acabaram por suspender esse encaminhaemento.

Um fator que chama a atenção é que Rodriguez morava na cidade de Londrina, sede da UEL, uma das universidades que tem o currículo analisado por essa tese. No entanto, o ministro trabalhava em uma instituição educacional privada. Com tantas universidades públicas e incontáveis docentes brasileiros/as que compõem seus quadros, muitos inclusive com larga experiência em gestão pública, gera um estranhamento, para não dizer interesses sub-reptícios, o ato de convidar um professor de uma instituição privada sem atuação semelhante. Parece uma incoerência recorrente ou uma intencionalidade explícita de aparelhamento político-ideológico do governo Bolsonaro. De acordo com Paulo Gabriel Soledade Nacif e Penildon Silva Filho (2019, p. 240) esse curto período de gestão de Rodriguez no MEC ficou marcado como “o período de maior inoperância e aparelhamento ideológico da história do Ministério da Educação desde a sua criação em 1930”.

É necessário destacar que a pasta da educação naquele momento era um dos maiores orçamentos do governo federal e com a entrada de Rodriguez houve muitas disputas internas com funcionários/as de carreira da pasta, sobre como o MEC deveria ser gerido. Essa contenda ocasionou uma cisão interna que gerou ao menos quatorze demissões no alto escalão e muita controvérsia na publicação de documentos oficiais que mantinham incongruências e posteriormente acabaram sendo anulados. Essa reorganização que ocorreu dentro do MEC determinou o fim da SECADI que foi uma secretaria estratégica na promoção e combate das desigualdades de gênero e sexualidade conforme apresentei anteriormente no primeiro capítulo. De acordo com Nacif e Silva Filho (2019, p. 244) a extinção dessa pasta “significou o fim de ações federais em prol do respeito à diversidade e inclusão educacional de expressivas camadas da população brasileira”.

Após a saída de Rodriguez, o presidente escolheu um novo ministro, Abraham Weintraub (abril de 2019 até junho de 2020), que também ficou envolto em polêmicas durante sua gestão. Tal qual o ministro anterior, Weintraub, apesar de ser docente de uma universidade pública (UNIFESP), nunca havia exercido nenhum cargo de gestão na Educação. Economista de formação foi um dos ministros considerados da ala ideológica do governo. Já no início de sua gestão fez um ataque as universidades dizendo que cortaria verbas de três instituições federais por promoverem o que chamou de “balbúrdia”. De acordo com Clarissa

de Franco (2020) o ministro anunciou o congelamento de 1,7 bilhões do orçamento das universidades, abrangendo custeio, bolsas de pesquisa, entre outros. De início impugnou o corte a três universidades (Universidade de Brasília- UNB, Universidade Federal da Bahia - UFBA e Universidade Federal Fluminense – UFF) com a justificativa para tal corte de que as instituições que não estivessem cumprindo com seus desempenhos acadêmicos e ao invés disso promovendo balbúrdias teriam suas verbas reduzidas. O detalhe é que as três instituições são universidade de excelência, mas chamaram a atenção do MEC, justamente por tecer críticas públicas ao governo de Bolsonaro. Nas falas do ministro a “[...] universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo [...]. Sem-terra dentro do campus, gente pelada dentro do campus” (FRANCO, 2020, p. 207). Após essa ameaça as três instituições os cortes foram ampliados para as demais universidades federais.

Esses agravos e desfalques nas verbas reafirmam o posicionamento do governo para o trato com a Educação, focado no ataque as universidades públicas e na necessidade de combater a teoria conspiratória que chamaram de “marxismo cultural<sup>45</sup>”. Dentro dessa guerra ideológica que o Ministro travaria, o respeito às diversidades, sobretudo de gênero e sexualidade, ganharam destaque. Seus ataques também abrangiam a “educação emancipatória, o politicamente correto, a denúncia do racismo, o respeito à diversidade, a igualdade de gênero, o combate à pobreza e a defesa dos direitos humanos” (NACIF e SILVA FILHO, 2019, p. 240). Esses temas foram utilizados como justificativa do governo com o objetivo de promover mudanças dentro de uma perspectiva conservadora no campo educacional (NACIF e SILVA FILHO, 2019, p. 240).

Novamente, o que se observou com o novo ministro da Educação foi a ausência de planejamento e gestão em benefício da educação pública. De acordo com Nacif e Silva Filho (2019, p. 241) com uma gestão ineficiente o que restou ao MEC foi a “a adoção de medidas obscurantistas, autoritárias, persecutórias e de desmontagem em curto prazo e, apontar para a adoção de políticas privatistas, em médio prazo”. Essa aproximação com políticas de privatização foi demonstrada a partir do “Programa Future-se”. Esse programa de acordo com reportagem de Dyelle Menezes e Guilherme Pera (2019) publicada no portal do MEC, teve como objetivo “dar maior autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo”. Para Franco (2020) esse

---

<sup>45</sup> De acordo com Nacif e Silva Filho (2019, p.240) o marxismo cultural diz respeito à grupos que seriam alvo de combate como “sindicalistas, militantes negros, indígenas, feministas, comunidades tradicionais, multiculturalistas, educadores de direitos humanos, ambientalistas, imigrantes e refugiados, além de se referir a um fato inexistente (o preconceito, o racismo, a discriminação), seria, também, o inimigo” que seriam partícipes de uma “conspiração mundial que coloca em risco a existência da família patriarcal, o cristianismo e o próprio mundo ocidental”.

projeto sugere indícios das intencionalidades privatistas em relação a educação pública, especialmente, as universidades.

Como marcas do obscurantismo adotado por esse governo e seus respectivos ministros, os temas de gênero e sexualidade foram duramente combatidos. As chancelas governamentais se estruturam a partir das tentativas de alinhamento com os ideários do movimento como o “Escola Sem Partido” para a elaboração de políticas públicas: inserção do criacionismo nos currículos, a oposição ferrenha às obras de Paulo Freire, o combate às possibilidades de Educação Sexual, defesa do *homeschooling*, o revisionismo e a negação de fatos históricos como a ditadura militar no Brasil e a escravidão, considerar o Nazismo como um movimento da esquerda.

Essas pautas marcaram um forte retrocesso na história da educação brasileira. De muitas idas e vindas, disputas de outros períodos da história, o governo Bolsonaro, em uma perspectiva de extrema direita, rompeu com pactos civilizatórios e democráticos e passou a andar na contramão dos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, colocando a Educação e seus/suas envolvidos/as em uma situação de fragilidade, suspeição, questionamentos e ataques daqueles que apoiam o governo (NACIF e SILVA FILHO, 2019).

A gestão de Weintraub também foi atravessada por polêmicas e controvérsias, como mostra a reportagem de Mariana Sanches (2020) da BBC News Brasil, em um compilado das falas do ministro. O então ministro atacou de maneira xenófoba e racista, via *twitter*, a China em um texto que fazia alusão ao estereótipo atribuído a um suposto sotaque de asiáticos/as ao falarem a língua portuguesa e ataques virulentos ao partido comunista Chinês. Defendeu a prisão de ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) a quem chamou de “vagabundos”.

Referente à diversidade e inclusão Weintraub vociferou de maneira odiosa discursos contra indígenas dizendo expressamente em uma reunião ministerial que odiava “o termo ‘povos indígenas’, odeio esse termo”, pois segundo ele deve ser considerado o “povo brasileiro [...]. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! Acabar com esse negócio de povos e privilégios” (SANCHES, 2020). Esse recurso, inclusive, foi frequentemente utilizado por membros do governo Bolsonaro, chamar direitos de privilégios. Seu último ato como ministro foi extinguir uma portaria que determinava que as pós-graduações das universidades federais deveriam criar cotas em seus programas para negros/as, indígenas e pessoas com deficiência.

Acerca dos temas que são objetos dessa pesquisa, o então ministro disse em uma Conferência Política de Ação Conservadora que precisava combater a chamada “ideologia de gênero”, pois essa perspectiva estaria “destruindo a diferença entre sexos, estão quebrando a

nossa identidade individual, porque se eu não sei quem eu sou, por que eu vou lutar? Destroem a nossa identidade familiar. Se eu não tenho filhos, por quem eu vou lutar?” (SANCHES, 2020).

De acordo com reportagem de Wal Lima (2019), em um discurso realizado durante a 5ª Conferência da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional realizada em Manaus, o ministro disse: “ou é XY no DNA e se for fêmea XX. Mas se te disserem, ah, mas eu não tenho ‘pipi’. Tudo bem, você pode ser um XY macho que nasceu sem ‘pipi’. Agora, se você tem atração por outro sexo, vou tratar a pessoa com todo o respeito. A Roberta Close, por exemplo, eu trataria como senhora, mas o DNA dela é de macho”. Essas falas sendo pronunciadas por um ministro da educação geram uma repercussão em todo o campo educacional. Falas baseadas explicitamente na sequência normativa sexo-gênero-desejo, na naturalização do biológico, feito a partir do sequenciamento genético que direcionaria os destinos das pessoas como machos ou fêmeas. Reafirmou também, em uma reunião com o presidente em 2020 que entre seus objetivos à frente da pasta, um era o de eliminar a “ideologia de gênero” que supostamente direcionava políticas educacionais.

Essas ofensivas às discussões de gênero e sexualidade nas escolas e universidades foram recorrentes e provenientes de diferentes ministros do governo e do próprio presidente da república. Uma dessas representantes que ganhou destaque por reafirmar falas carregadas de preconceitos e discriminações, bem como por se pautar exclusivamente por uma visão biológica, natural e de cunho religioso, foi a Ministra Damares Alves<sup>46</sup> da pasta da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Essas falas poderiam indicar como os dispositivos são elementos dispersos em diferentes lugares, mas reafirmam e contribuem para a construção de gênero e sexualidade. Dispostos não apenas nos currículos, nas políticas curriculares, nas políticas educacionais, mas também em discursos de quem produz essas políticas. Uma rede de elementos que contribuem para a construção das noções de gênero e sexualidade.

O Ministro Weintraub deixou o MEC às pressas após os desgastes políticos advindos principalmente dos ataques aos ministros do STF que o indicaram como investigado no inquérito sobre *fake news*<sup>47</sup>. Ainda estava respondendo a uma apuração também no STF por racismo após suas declarações sobre a China. Saiu do MEC indicado a diretor do Banco Mundial. Esse acontecimento evidencia que mesmo com essas falas gravíssimas destilando

---

<sup>46</sup> Para mais informações sobre as posições da Ministra Damares Alves ver Franco (2020).

<sup>47</sup> A investigação apura a disseminação de ameaças e notícias falsas contra ministros do STF e seus familiares. Esse fato ocorreu na reunião ministerial de 22 de abril em que Weintraub chamou os ministros do STF de “vagabundos” e sugeriu colocá-los na cadeia. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/justica/stf-mantem-abraham-weintraub-no-inquerito-das-fake-news/>.

ódio, preconceitos e discriminações, ele não recebeu nenhuma punição pelo governo, pelo contrário, acabou sendo bonificado com um cargo de grande importância. Deixou o país rumo aos EUA antes de sua exoneração como uma manobra para escapar das acusações se valendo do passaporte diplomático, após parlamentares da oposição protocolar um pedido de apreensão do passaporte justamente para que evitassem que ele saísse do Brasil.

Entre a saída de Weintraub e o novo e atual ministro, o MEC ficou com o cargo em vacância por aproximadamente um mês. Em julho assumiu Milton Ribeiro, pastor da igreja Presbiteriana, foi reitor e vice-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie, instituição de ensino privado e confessional.

Fiz um avanço temporal nessa contextualização por considerar importante para a compreensão sobre como as mudanças políticas repercutem nas políticas curriculares e consequentemente nos currículos. Esse cenário certamente afetou as reformulações dos currículos dos cursos de Pedagogia que foram objeto de análise dessa tese. Entendo que além dos retrocessos expressos pelas políticas educacionais propostas desde o governo Temer até o atual governo, as reiteradas falas dos Ministros da Educação influíram nesse processo. Retomo que empregar gênero e sexualidade como dispositivos, nesse caso, é justamente ver como estão sendo utilizados como um conjunto de elementos, que nesses casos, reforçam e contribuem na manutenção de uma visão pautada na norma que concorda o sexo-gênero-desejo.

Além dos embates nacionais, essas disputas também foram reproduzidas nos contextos locais, envoltos em confrontos de diferentes campos sociais para a permanência ou retirada dos termos orientação sexual e gênero nos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Na cidade de Maringá também ocorreram esses debates na aprovação do Plano Municipal de Educação. De acordo com Erick Gimenes em reportagem veiculada no sítio G1 (2015), a votação foi tumultuada, contando com uma Câmara lotada de apoiadores/as da inserção das discussões de gênero e sexualidade nos planos e grupos contrários a essa inserção. O texto inicial preconizava “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero”. De acordo com a reportagem a pressão popular nos debates fez com que a prefeitura de Maringá alterasse o texto antes mesmo da votação. Nesse contexto, gênero foi retirado e no texto aprovado do Plano Municipal de Educação de Maringá, Lei n. 10.024 de 2015, a redação ficou “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação, através de políticas públicas contra formas associadas de exclusão”. A Secretaria de Educação à época disse que a modificação não alterava a luta contra o preconceito e

se coadunava com os princípios do Plano Nacional de Educação e afirmou ainda que não se pode focar em apenas uma questão para o combate à discriminação e ao preconceito (GIMENES, 2015).

Referente ao PPC da UEM (2005) analisado por essa tese, como sua elaboração foi anterior à resolução e, portanto anterior a essas discussões, esse contexto local não pareceu ter impactos que gerassem alguma alteração curricular, visto que as disciplinas que continham esses termos eram as mesmas desde a sua elaboração. Contudo, o que se percebeu ao analisar o PPC de 2018 foi que os/as responsáveis por sua elaboração incluíram a preocupação com o atendimento as diversidades na justificativa do projeto e incluíram no perfil do/a egresso/a a necessidade de formação de docentes conscientes das dimensões relacionadas a gênero e sexualidade. Apesar dessa inclusão, tiveram poucas alterações nas disciplinas que pudessem atender a essa demanda como apontei mais adiante.

No que tange a cidade de Londrina, de acordo com reportagem disponível no sítio da Folha de Londrina<sup>48</sup>, a sessão que aprovou o Plano Municipal de Educação que ocorreu em 2015 foi bastante disputada por grupos que defendiam a permanência e outros que queriam a retirada dos termos gênero e sexualidade do plano. A sessão teve uma longa duração e teve como resultado a supressão dos termos, tal qual já havia ocorrido com o Plano Nacional. A Lei n. 12.291/2015 que aprovou o Plano Municipal de Educação de Londrina manteve em seu texto a “superação das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade”. Chama atenção que um dos excertos cita a garantia “a prática da educação para a solidariedade, para o respeito à diversidade cultural, étnico-racial, religiosa, *sexual*, política e outros”, bem como fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais que contemplassem também essa especificidade (LONDRINA, 2015, p. 62, grifo meu).

Além disso, o plano tem por objetivo implantar políticas de combate à violência, entre outras a sexual, e por fim prevê a realização de cursos que promovam os temas “gravidez na adolescência, iniciação sexual, DST e planejamento familiar em parceria com Instituições de Ensino Superior” (LONDRINA, 2015, p. 88). Esses excertos apontam que a contestação feita naquele momento ficou restrita ao termo gênero, seja por falta de conhecimento do tema das pessoas que atentaram contra essa discussão, seja por incompetência no momento da nova redação da lei, na qual manteve assuntos relacionados à sexualidade tal qual foi apresentado acima.

---

<sup>48</sup> Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/plano-municipal-de-educacao-e-aprovado-em-sessao-tumultuada-em-londrina-919748.html>.

Destaco que nessa disputa para a elaboração da Lei do Plano Municipal de Educação de Londrina houve a proposição da criação de um Fórum Permanente, por duas vereadoras favoráveis às discussões de gênero e sexualidade nas escolas, que visava fomentar as discussões acerca dos temas raça/etnia, sexo, gênero e religião, contando com parte da sociedade civil organizada e o poder público, mas que foi rejeitada pela maioria dos vereadores/as. Essa proposta coadunaria com o previsto na Resolução CNE n. 02/2015, sobretudo no que diz respeito à sexualidade e gênero, mas como desdobramento das pressões políticas partidárias e das organizações religiosas com apoio de parte da sociedade, foi rejeitada.

Todo esse desgaste nos debates pode ter influenciado algumas supressões que foram feitas na reformulação do PPC da UEL de 2018, uma vez que, algumas disciplinas não específicas acerca do tema que continham gênero em seus programas após a reformulação retiraram essa menção. Gênero permaneceu apenas em disciplinas específicas que tratam acerca da educação e da diversidade. Após essa exploração conjuntural realizei as análises dos ementários e programas de ensino dos PPCs que foram objeto dessa pesquisa.

#### **4.4 Ementários e Programas de Ensino**

Para a apreciação dos ementários e programas de ensino considerei como aspecto central a notoriedade e inserção ou o silenciamento e invisibilidade dos temas gênero e/ou sexualidade. Assim, selecionei as disciplinas que continham no ementário e/ou programas esses termos. Busquei apontar indícios das intencionalidades contidas nesses documentos fundamentais para os currículos de cada curso. Essa análise foi desencadeada pelo cruzamento das disposições da Resolução CNE n. 02/2015 sobre as noções de gênero e sexualidade e as apropriações operadas nos currículos dos cursos de pedagogia da UEM e da UEL. Dessa forma, examinei ementários, objetivos e conteúdos programáticos para compreender como foi realizada essa inserção. Fiz esse levantamento buscando as disciplinas que continham os termos gênero e/ou sexualidade, na ementa, nos objetivos e/ou no conteúdo programático e procurei desvendar suas proposições e enlaces.

Enfatizo, porém, que os currículos oficiais não devem ser tomados como receituários. Nesse sentido, é importante que os conteúdos estejam evidenciados nas ementas e programas de ensino, pois assim se cria uma configuração educativa, mas não necessariamente essa ação será norteadora para todos/as docentes. Isso ocorre, principalmente, quando as decisões

prescritivas são exigências legais, como, por exemplo, legislações que determinam a inserção de temas específicos, tais como gênero e sexualidade, pois essas imposições podem criar uma percepção equivocada nos/as docentes de que se trata de valores burocráticos e não demandas sociais ou respostas das coletividades profissionais.

Sublinho, ancorada em Sacristán (2000), que o currículo prescrito, apesar de servir como referência, não necessariamente é o currículo em ação. Sacristán (2000) discorre que o currículo em ação é aquele que retrata a prática docente e a ação pedagógica. Logo, não necessariamente o que está previsto e prescrito deve ser considerado como um dado concreto. Há limites e possibilidades de transgressões, seja para ampliar e subverter um conteúdo posto seja para não discuti-lo. De acordo com Sacristán “a prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc que se produzem na mesma” (SACRISTÁN, 2000, p.106). De tal modo, deve ser considerado que mesmo que um conteúdo conste na ementa e nos programas de ensino isso não se efetiva necessariamente.

Contudo, sublinho que a proposta empreendida aqui foi de análise do currículo prescrito ou oficial por entender que se trata de um documento público que sugere intencionalidades que foram selecionadas para compor esse texto e que, portanto, é parte da retórica que valida às práticas educativas (GOODSON, 1997). Desse modo, entendo que esse documento elaborado pelos cursos a partir de diretrizes nacionais é fundamental para se compreender os direcionamentos e, principalmente, as escolhas que são feitas diante de tantas possibilidades de seleção de conteúdos, teorias, acepções que cabem dentro de um curso de formação de professores/as de pedagogia. Como apontam Gatti e Nunes (2009) à leitura atenta dessa documentação indica as tendências utilizadas, as diferentes abordagens do conhecimento e assinala as seleções de conteúdo que repercutem diretamente na constituição das formações (GATTI; NUNES, 2009).

#### **4.4.1 Ementários e Programas de Ensino do Curso de Pedagogia da UEM**

No PPC da UEM foram encontrados 6 disciplinas que atendiam os requisitos da pesquisa, sendo elas: Políticas públicas e gestão educacional: docência e diversidade cultural - 3169/09; Políticas públicas e gestão educacional: docência e diversidade cultural – 3169/11; Políticas públicas e gestão educacional: docência e diversidade cultural – 3169/18; Políticas públicas e gestão da educação III – 10468/20; Psicologia da Educação: temas da vida contemporânea – 3148/07; Psicologia da Educação: temas da vida contemporânea – 3148/11.

Conforme disposto no quadro a seguir.

**Quadro 3 - Políticas públicas e gestão educacional: docência e diversidade cultural; Políticas públicas e gestão da educação III**

Instituição	Disciplina <sup>49</sup>	Série	Ementa	Objetivos	Programa	Ano <sup>50</sup>	Carga Horária
UEM	Políticas públicas e gestão educacional: docência e diversidade cultural 3169	4	Políticas públicas e gestão da educação: docência e pesquisa na diversidade cultural.	Desenvolver estudos sobre políticas e gestão públicas que explicitem a diversidade cultural, administrativa e pedagógica nos diferentes espaços educativos.	O novo cenário mundial; Globalização; Reestruturação produtiva; (Re) configuração das relações sociais: individualização crescente, fragmentação e diversificação das relações e experiências sociais, pluralidade de estilos de vida, multiplicação de identidades pessoais, etc; Novos movimentos sociais; A redefinição do papel do estado. Os documentos internacionais: orientações políticas; Processos educacionais em uma perspectiva intercultural: diretrizes Nacionais; Educação indígena; Educação do campo; Educação étnico-racial; Educação ambiental; Educação, <b>gênero e sexualidade</b> ;	2009	68
UEM	Políticas públicas e gestão educacional: docência e diversidade cultural 3169	4	Políticas públicas e gestão da educação: docência e pesquisa na diversidade cultural.	Desenvolver estudos sobre políticas e gestão públicas que explicitem a diversidade e pedagógica nos diferentes espaços educativos	Contexto histórico das políticas e gestão para a diversidade; Reestruturação produtiva; Globalização; Redefinição do papel do estado a partir dos anos 90; (Re) configuração das relações sociais; Movimentos sociais; Documentos internacionais: orientações políticas para docência e diversidade; Políticas e gestão da diversidade: Diretrizes curriculares nacionais; Educação indígena; Educação do campo; Educação étnico-racial; Educação ambiental; Educação, <b>gênero e sexualidade</b> .	2011	68

Continua

<sup>49</sup> Esses números são os códigos correspondentes de cada disciplina elaborado por cada Instituição. Optei por deixá-los para facilitar buscas de futuros/as pesquisadores/as. Além disso, o código ajuda na diferenciação de disciplina que mantiveram o nome de um currículo para o outro. O sítio para consulta dos programas da UEM é: <http://old.daa.uem.br/SA/programas/index.php>. Para a UEL, os programas devem ser solicitados através do sítio: <https://sistemas.uel.br/portaldostudente/solicitacaoDocumentos;jsessionid=uUrHweMPDyq6N-zohtSHwzUUL7sdevUnoXGMK2zL.srv-app-12>

<sup>50</sup> Se refere ao ano de implementação e foi colocado para situar historicamente o/a leitor/a. As disciplinas mencionadas estavam vigentes no recorte proposto (2015-2019).

Instituição	Disciplina	Série	Ementa	Objetivos	Programa	Ano	Carga Horária
UEM	Políticas públicas e gestão educacional: docência e diversidade cultural 3169	4	Políticas Públicas e Gestão da Educação em direitos humanos, diversidade cultural e Educação Ambiental.	Compreender as políticas públicas e a gestão educacional em direitos humanos, educação ambiental, diversidade cultural, administrativa e pedagógica nos diferentes espaços educativos.	Contexto histórico das políticas e gestão para a diversidade; Reestruturação produtiva Globalização Redefinição do papel do Estado a partir dos anos 90. (Re) configuração das relações sociais Movimentos sociais; Documentos internacionais. Orientações políticas para docência e diversidade; Políticas e Gestão da Diversidade: Diretrizes Curriculares Nacionais; Educação em Direitos Humanos; Educação Ambiental Educação Étnico-Racial Educação. <b>Gênero e Sexualidade</b> Educação Indígena; Educação do Campo.	2018	34
UEM	Políticas públicas e gestão da educação III	5	Políticas públicas e gestão da educação para a diversidade.	Desenvolver estudos sobre políticas e gestão pública de reconhecimento e valorização da diversidade na educação.	Não Consta	2020	68

**Fonte:** Levantamento feito pela autora.

A disciplina **Políticas públicas e gestão educacional: docência e Diversidade cultural – 3169** (UEM) foi alterada por três vezes a partir do PPC de 2005. Dessa maneira, se constituiu em três disciplinas de anos distintos, mas que mantiveram o mesmo nome e código. No ano de 2009 a ementa e os objetivos são iguais ao que consta no PPC de 2005. Sofreu uma pequena alteração de objetivos no ano de 2011. Nesses anos, o conteúdo programático se manteve bastante similar, e ambos incluíam “Educação, gênero e sexualidade” como subtópico das Diretrizes Curriculares Nacionais. A disciplina de 2018 foi apenas uma adequação, logo não foi desencadeada pela reformulação baseada pela Resolução CNE n. 02/2015. Nessa disciplina a ementa foi parcialmente modificada, continuou tematizando as políticas públicas e a gestão da educação, mas agora especificou que seriam políticas em: direitos humanos, diversidade cultural e educação ambiental.

Apesar de não delimitar nessa nova ementa quais são as diversidades atendidas, continuou a explicitá-las no conteúdo programático tal como as anteriores. Não ficou claro no programa a perspectiva sob a qual serão abordados esses construtos, contudo, ao referendar essas inclusões a partir das políticas curriculares, eu inferi que os/as responsáveis por sua redação se valeram da mesma prerrogativa desses documentos. Entre eles, destaco a Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esse texto, anterior as DCNs para o curso de Pedagogia

(CNE, 2006), já apregoava que os/as docentes deveriam estar preparados para “o acolhimento e o trato da diversidade” (CNE, 2002, p. 1).

Essas disciplinas tem uma peculiaridade quando comparadas as analisadas nos currículos da UEL. Trata-se da importante manutenção, mesmo que apenas no conteúdo programático, da tríade “educação, gênero e sexualidade”, desde o PCC de 2005. Ora, aqui recobro a importância da conjuntura política externa como um dos fatores que podem ter influenciado, sobremaneira, essas inserções. Nesse período já haviam sido produzidas políticas importantes para o avanço das discussões de gênero e sexualidade. O próprio debate no entorno das DCNs para o curso de Pedagogia (CNE, 2006) poderia ter fomentado essa ação, visto que logo no ano seguinte, foram lançadas. A manutenção desses componentes, certamente indica que os/as docentes envolvidos/as na produção do currículo entenderam esses conteúdos como importantes para a formação. Entretanto, a alusão aos termos constar apenas nos conteúdos fragilizou essa inserção, pois o programa poderia ser alterado a critério do/a docente que ministrava a disciplina.

No ano de 2018 ocorreu a adequação da ementa dessa disciplina que passou a incorporar no seu texto os direitos humanos. Acontece que se tratava de um cenário completamente diferente dos anos anteriores em que a disciplina estava em vigência. Como apresentei já havia ocorrido o impeachment da presidenta Dilma, seu vice Temer já havia estimulado uma efervescência conservadora crescente no país e as eleições para a presidência estavam mobilizando e gerando confrontos polarizados de maneira bastante intensa, inclusive atacando questões relacionadas a gênero e sexualidade como estratégia de campanha eleitoral<sup>51</sup>. Essa adequação, portanto, foi audaciosa ao incluir na ementa os direitos humanos. Tema amplamente utilizado de maneira beligerante como parte do pleito eleitoral.

O candidato à presidência, Bolsonaro, propalou durante muitos anos de sua carreira política ataques vis aos/as defensores/as dos direitos humanos reproduzindo e ventilando justamente a ideia de que direitos humanos são “direitos de bandidos”. Ademais, sua campanha carregou princípios diametralmente opostos aos das garantias de direitos humanos como: acabar com a progressão de pena e saídas temporárias de detentos/as, reduzir a maioria penal para 16 anos e reformular o Estatuto do Desarmamento visando garantir que

---

<sup>51</sup> Um exemplo disso foi à notícia falsa que apoiadores/as do então candidato Jair Bolsonaro espalharam, por aplicativos de mensagens de celulares, em que dizia que seu maior oponente na disputa, Fernando Haddad (PT), distribuiria para bebês em Centros Municipais de Educação Infantil, caso fosse eleito, mamadeiras eróticas (que seriam mamadeiras que ao invés no bico, teriam uma ponta feita em formato de um pênis). A notícia foi tão veiculada que o Tribunal Superior Eleitoral teve que intervir retirando o vídeo no sítio que o disparou. Contudo, ele já havia se espalhado por celulares por todo o país. Para mais informações ver: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2018/10/mamadeira-erotica-de-haddad-fake-news.html>

qualquer pessoa tenha o direito de ter armas de fogo, segundo reportagem de Carolina Gonçalves (2018).

Apesar dos direitos humanos serem “um conjunto de direitos, [...], cuja finalidade é assegurar o respeito à dignidade da pessoa humana” (BIANCHINI; GOMES, 2012, p. 21), no Brasil essa compreensão foi bastante deturpada. Solon Eduardo Annes Viola (2021) entende que parte desses equívocos foi construída por conta da reação da sociedade, frente às lutas dos movimentos sociais em garantir e manter os direitos que eram obsoletos ou usurpados de pessoas que estavam às margens da sociedade. Uma expressão clara dessa reação foi à defesa dos direitos dos/as presos/as políticos/as dos regimes militares em meados do século XX. Isso ocorreu, entre outras questões, por focarem apenas nos direitos penais e por ter sido desconsiderado a dimensão universal dos sujeitos. Outro desvio que contribuiu para essa insipiência refere-se ao intuito de preservar as identidades minoritárias de alguns movimentos sociais, gerando um isolamento e uma dificuldade em produzir propostas mais amplas e unificadas de luta. Para o autor, esse dilema perpassa as lutas e os movimentos relacionados aos direitos humanos, especialmente porque esses movimentos enfrentam uma situação histórica que se opõem veementemente à participação social dos dominados, utilizando para tanto, de expedientes jurídicos para eliminar as possibilidades de conquistas e avanços (VIOLA, 2021).

Helena Singer (1998) concorda com essa assertiva, quando afirma que os direitos humanos no Brasil ainda ocorrem de forma isolada em relação a grande parte da população que, além de não se identificarem com suas reivindicações, considera os/as defensores/as de direitos humanos como “defensores de bandidos”, tal como demonstrado no exemplo supracitado. A autora complementa que esse isolamento ocorre por carregar em si mesma a contradição de manter “o debate em torno dos valores de liberdade, felicidade e igualdade” restrito “ao tema da penalização que é, fundamentalmente, conservador” (SINGER, 1998, p. 12).

Nesse sentido, alterar uma ementa que já se mantinha desde 2005 parece indicar uma intencionalidade de garantir um espaço legítimo para essa discussão dentro do currículo. Poderiam contrapor esse argumento ao considerar que a inserção dos direitos humanos nos currículos foi tornado obrigatório após a Resolução CNE n. 1/2012 que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. No entanto, já havia outras disciplinas no currículo da UEM que atendiam essa demanda, não se justificando, portanto, a alteração da ementa “Políticas públicas e gestão educacional: docência e Diversidade cultural” a não ser por uma intencionalidade declarada de galgar espaço.

Após a reformulação do curso realizada em 2018, com vigência para 2020, essa disciplina foi alterada completamente. Sua disciplina de equivalência passou a se chamar **“Políticas públicas e gestão da educação III”**. Por ser uma disciplina que está prevista para ocorrer apenas na quinta série do curso, seu programa ainda não estava disponível no sítio da UEM. Logo, não foi possível saber se o conteúdo programático continuaria contemplando os temas gênero e sexualidade. Porém, considerando que ela tem equivalência com a disciplina anterior, suponho que alguma proximidade de conteúdo ela venha a ter. A ementa novamente foi alterada e sua redação final ficou “políticas públicas e gestão da educação para a diversidade”.

Importa destacar o uso do termo diversidade na nova ementa, pois esse passou a ser de uso frequente em documentos e políticas públicas oficiais. Contudo, como alerta Junqueira (2014) é preciso saber que existem entendimentos variados sobre seu emprego. Reafirmando isso, Ferreira (2015) também aponta a necessidade de incluir nas discussões acerca desse conceito a dimensão política que ele carrega. Para esse autor e autora, quando isso não é feito, em outras palavras, quando empregamos o uso esvaziado do termo, o apelo ao essencialismo fica evidenciado e a compreensão de que a diversidade é algo dado pela natureza impera (JUNQUEIRA, 2014; FERREIRA, 2015).

Além disso, os direitos humanos foram novamente retirados da ementa. Seguindo a mesma linha argumentativa, penso que essa retirada já indica um recuo. Instiga saber que tanto a alteração da ementa de 2018, quanto o novo currículo, pautado pela Resolução CNE n. 02/2015, foram produzidos no mesmo ano. O que pode ter sucedido nesses casos é que geralmente quem faz a proposição de adequações, não necessariamente, participou ou compôs a comissão de reformulação curricular, portanto não mantendo a mesma disposição. Os objetivos também foram alterados e sua redação ficou “desenvolver estudos sobre políticas e gestão pública de reconhecimento e valorização da diversidade na educação”. Já indiquei em outras passagens que o reconhecimento e a valorização da diversidade caminham juntos com os temas de gênero e sexualidade.

Contudo, ao considerar que a reformulação foi realizada em 2018, tendo como base a Resolução CNE n. 02/2015, que amplificou e reiterou ao longo de seu texto a necessidade de abordar gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura, o novo PPC da UEM deixou muito a desejar. Faltou, sem dúvidas, uma inserção mais assertiva e delimitada dos temas. Como foi possível perceber na disciplina analisada, ficou patente o interesse por parte de quem elaborou os currículos, e os programas das disciplinas em manter essas temáticas, mesmo que não estivessem expressas no ementário, uma vez que, já faziam parte do currículo desde 2005.

Todavia, após a Resolução CNE n. 02/2015 e a justificativa do PPC (2018) em reafirmar a necessidade do curso de se adequar às “políticas de educação ambiental, inclusão social e diversidade”, a apropriação sobre gênero e sexualidade, poderia ter sido feita de forma mais explícita e delineada, pela criação de uma disciplina específica e/ou pela adição desses termos na ementa.

Novamente, relembro os contornos políticos adversos e seu influxo contrário à ampliação do debate sobre gênero e sexualidade na produção curricular. Nessa lógica, o novo currículo sucumbiu aos desdobramentos dos embates políticos ocorridos nas discussões sobre as políticas curriculares para a educação básica, expressos pela retirada do PNE (BRASIL, 2014) e da BNCC (BRASIL, 2018) dos termos gênero e sexualidade. Entretanto, nem tudo foi abandonado, pois foi mantida na ementa a educação para a diversidade e nos objetivos o reconhecimento e a valorização dessas diversidades.

Infelizmente, conforme já expus, termos amplos, especialmente, o termo diversidade acabou sendo esvaziado de seu teor político. Esse aligeiramento dá margens para diferentes abordagens e conteúdos que nem sempre proporcionam formas de tensionar as discriminações e exclusões produzidas pelo currículo. Como currículos são territórios de disputas em torno de significados, é importante gerar essa desestabilização a partir da nomeação explícita, uma vez que, a norma já é presumida. A assunção não é aleatória, mas porque são dispositivos, e como tal, estão dispostos em diferentes lugares reafirmando essa norma e isso pode ser identificado nas supressões dos termos nas políticas curriculares, nos cursos de formação que deveriam, mas não abordam a temática, nas falas dos Ministros da Educação e assim por diante.

Também deve ser realçado que essa disciplina também inseriu em seu programa, além de gênero, a sexualidade. Essa minúcia é importante, pois tanto a Resolução CNE n. 02/2015 quanto as DCNs para o curso de Pedagogia (CNE, 2006) indicam a adoção de gênero e de sexualidade nos percursos de formação.

A próxima disciplina selecionada chama-se **Psicologia da Educação: temas da vida contemporânea – 3148** (UEM). Conforme disposto abaixo ela se manteve igual em três momentos diferentes, no ano de 2005, 2007 e 2011.

**Quadro 4** - Psicologia da Educação: temas da vida contemporânea

Instituição	Disciplina	Série	Ementa	Objetivos	Programa	Ano	Carga Horária
UEM	Psicologia da Educação: temas da vida contemporânea 3148	2	Temáticas contemporâneas da psicologia da educação presentes na prática pedagógica.	Desenvolver estudos que possibilitem a compreensão e superação de situações discriminatórias e estereótipos baseados em diferenças étnicas, sociais, religiosas e <b>sexuais</b> .	Indisciplina; <b>Gênero</b> ; Diversidade cultural: Indígena; Afro descendente	2005/ 2007	34
UEM	Psicologia da Educação: temas da vida contemporânea 3148	2	Temáticas contemporâneas da psicologia da educação presentes na prática pedagógica.	Desenvolver estudos que possibilitem a compreensão e superação de situações discriminatórias e estereótipos baseados em diferenças étnicas, sociais, religiosas e <b>sexuais</b> .	Indisciplina. <b>Gênero</b> . Diversidade cultural: Indígena; Afro descendente.	2011	34

**Fonte:** Levantamento feito pela autora.

De acordo com Gatti e Nunes (2009) as disciplinas de Psicologia compõem o que ela chama de fundamentos teóricos da educação. Consistem em disciplinas que embasam teoricamente os/as estudantes do curso de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento.

Importante sublinhar que a psicologia por muito tempo esteve entre as ditas ciências que tratavam das questões relacionadas à sexualidade. De acordo com Karen Priscila Lima dos Anjos e Maria Lúcia Chaves Lima (2016), a psicologia carrega em sua história uma série de produções que reafirmavam verdades sobre a sexualidade ancoradas nos padrões de normalidade. Assim, “desde as teorias de desenvolvimento e suas ‘explicações’ para a diferenciação entre heterossexualidade e homossexualidade, as quais trazem em seu bojo as noções de normalidade e anormalidade, passando por seu papel fundamental no aferimento de ‘diagnósticos’ de transexualidade e por seu histórico aparato de ‘terapias de tratamento’ desta” (ANJOS; LIMA, 2016, p. 53).

Essas perspectivas foram descritas por Foucault, a partir do século XIX, como parte dos discursos produzidos sobre as verdades do sexo em que o Ocidente Moderno “fez funcionar os rituais da confissão nos esquemas da regularidade científica”, nominado como *scientia sexualis*. Para o autor entre as técnicas de confissão e a discursividade científica, a sexualidade foi definida e incluída como algo “natural” dentro de

um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização; um campo de significações a decifrar; um lugar de processos ocultos por mecanismos específicos; um foco de relações causais infinitas, uma palavra obscura que é preciso, ao mesmo tempo, desencavar e escutar (FOUCAULT, 1999, p. 67).

Esse dispositivo que é o encontro das antigas formas de confissão com os métodos da escuta clínica acompanharam e ainda se mantém, em larga escala, dentro do campo de conhecimento da Psicologia. Um exemplo nítido disso são as classificações contidas nos referenciais norteadores de saúde mental, utilizados pela área de psicologia. Somente a partir dos anos de 1980, de acordo com Furlani (2007), é que as instituições de saúde começaram a rever os significados das sexualidades que não estavam no padrão normatizado. No Brasil o Conselho Federal de Medicina apenas em 1985 deixou de considerar a catalogação do Código Internacional de Doenças (CID), da OMS, que considerava o “homossexualismo” como desvio e transtorno sexual (FURLANI, 2005). Apenas em 1993 a OMS tornou sem efeito o código do Classificação Internacional de Doenças (CID) que categorizava o “homossexualismo”, e o termo deixou de ter esse significado, sendo substituído por homossexualidade, uma vez que, o sufixo “ismo” se refere as patologias.

É importante fazer essa digressão histórica, pois os discursos se repetem muitas vezes ancoradas nessa visão e a reforçam. Um exemplo disso foi quando o atual Ministro da Educação, Milton Ribeiro, em uma entrevista fez referência a homossexualidade como “homossexualismo”, termo errôneo que mantém uma associação com doença, e disse que não acha “normal” essa opção, pois na “biologia não existe gênero” (RIBEIRO, 2020). Não parece uma fala sem intencionalidades, pelo contrário, indica uma posição sobre o assunto ratificando um ideário fundamentado na norma heterossexual e reiterando que todos fora desse padrão, são anormalidades da natureza. Esses discursos provocam estigmatizações e exclusões usufruindo de um poder disciplinar voltado para a garantia da homogeneidade (FOUCAULT, 2009).

Essa catalogação e busca em se ter um diagnóstico também ocorreu com a transexualidade. Enquanto a homossexualidade deixava de ser considerada um transtorno, no mesmo ano, o CID incluiu a transexualidade no seu rol de doenças. Ademais, de acordo com Larissa Pelúcio e Berenice Bento (2012), ainda em 1993, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III) incluiu a transexualidade na classe dos transtornos de identidade de gênero. Na quarta versão desse mesmo manual (DSM-IV), publicado em 1994, foi estabelecido os critérios diagnósticos para identificar e sugerir o tratamento como um guia de referências para profissionais de saúde no mundo todo. Nesse material analisado pelas autoras, “as performances de gênero, a sexualidade e a subjetividade são níveis constitutivos da identidade do sujeito” no qual a heterossexualidade é a norma e “qualquer nível de descolamento, deve haver uma intervenção especializada, principalmente de algum especialista nas ciências psi, para restabelecer a ordem e a ‘coerência’ entre corpo, gênero e

sexualidade” (PELÚCIO. BENTO, 2012, p. 571). Para as autoras, ao mesmo tempo em que o conceito de “homossexualismo” era revisto como doença, ocorria à propagação de novas formas de patologizar comportamentos a partir da coesão heteronormativa: gênero-sexo-desejo. Para elas essa patologização ainda opera fortemente sobre os ditos “transtornos” de gênero, e a psicologia ainda contribui para sua manutenção.

Apoiando essa alegação, Vera Paiva (2008) indica que, movidos por teorias de desenvolvimento e da personalidade, educadores/as classificam e justificam condutas sexuais a partir do essencialismo. Por exemplo, encontramos no ambiente escolar falas taxativas sobre comportamentos sexuais tidos como inadequados e sobre famílias entendidas como não-estruturadas que seriam fruto de desvios sexuais que deveriam ser tratados ou prevenidos (PAIVA, 2008). A fala do Ministro Ribeiro confirma como essa assertiva ainda é atual, pois diz exatamente isso, pessoas fora da norma heterossexual, são oriundas da falta de afeto nas famílias, que supostamente seriam “desajustadas” (RIBEIRO, 2020).

Continuando a explanação sobre o papel da psicologia na manutenção desses discursos, busquei a Resolução n. 01/1999 do Conselho Federal de Psicologia, que apenas em 1999 resolveu se pronunciar quanto ao posicionamento da área diante de orientações sexuais fora do padrão heteronormativo. Essa resolução foi necessária, de acordo com Anjos e Lima (2016), pois muitos/as profissionais da psicologia ainda regulavam suas práticas amarrados/as em uma série de preconceitos relacionadas à sexualidade não normativa. Logo, o texto da resolução “estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual”. Prevê que a área da psicologia deve entender que a sexualidade faz parte da identidade dos sujeitos, que a homossexualidade não é doença, nem distúrbio ou perversão, que a sociedade tem reservas quanto a práticas sexuais tidas como desviantes, que a psicologia é importante para o conhecimento e superação das formas de discriminação e preconceito no que tange essas dimensões da vida do sujeito (CFP, 1999). Diante dessas considerações o documento explicita que os/as profissionais da psicologia devem atuar seguindo os princípios éticos da profissão, não agindo sob qualquer forma de preconceito e discriminação visando o bem de todos/as (CFP, 1999).

Aliás, entende que é uma área que pode contribuir com os conhecimentos necessários para a superação dessas estigmatizações contra práticas homoeróticas, e no artigo terceiro afirma que o/a psicólogo/a não pode exercer “qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem adotarão ação coercitiva tendente a orientar homossexuais para tratamentos não solicitados” (CFP, 1999, s/p). Por fim, a resolução expressa que esses/as profissionais não podem colaborar com qualquer tipo de evento ou

serviço que proponha algum tipo de cura para a homossexualidade, nem tão pouco se pronunciar no sentido de reforçar os preconceitos existentes direcionados a essa população (CFP, 1999).

Butler (2003) também faz problematizações sobre o quanto às teorias do campo da psicologia podem contribuir ou romper com hierarquias dos códigos sexuais heteronormativos. Nessa esfera, Anjos e Lima (2016) reafirmam a centralidade e urgência de modificar os discursos conservadores proferidos pela área da psicologia sob uma perspectiva normativa de gênero. Para as autoras a psicologia deveria “rever, reformular e problematizar alguns de seus conceitos basais que organizam a forma como entendemos a constituição dos sujeitos, muitos deles explicitamente pautados por uma lógica heteronormativa de gênero e sexualidade” (ANJOS; LIMAS, 2016, p. 54).

Esses aspectos são fundamentais para a compreensão do papel de disciplinas da Psicologia da educação como a que está sendo analisada, pois sem leva-los em consideração a disciplina pode ser taxada como mais uma forma desses dispositivos normativos. Com efeito, é necessário entender noções relacionadas à psicologia da educação que auxiliam nessa manutenção, já que em grande parte dos cursos de formação em Pedagogia a área da Psicologia da Educação é ministrada por psicólogos/as.

Esse não é o caso da disciplina de **Psicologia da Educação: temas da vida contemporânea – 3148 (UEM)**, pois têm como parte de seu conteúdo gênero e sexualidade. Além do mais, os objetivos da disciplina, delimitaram o enfrentamento de práticas discriminatórias e estereótipos baseados nas diferenças étnicas, sociais, religiosas e sexuais. Como apresentei nas teorizações de Butler (2000, p. 153), as repetições compõem a naturalização na construção dos gêneros, “como prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia”. Nessa direção, inserir as discussões que incluam as diferentes identidades e possibilidades de vivência é fundamental, pois para a autora expor esses termos, permite contextualizá-los, e viabilizar sua contestação e interpretação (BUTLER, 2003).

Diante disso, insisto na relevância da adoção das noções de gênero e sexualidade nos currículos para que se tenha garantido ao menos um espaço dentro do currículo formal para que se possa gerar uma fissura. Porém, melhor seria se isso estivesse posto ou no nome da disciplina ou na ementa. Ainda assim, inserir nos objetivos que ela servirá para o enfrentamento de práticas discriminatórias baseados nas diferenças sexuais, dá indícios sobre qual perspectiva foi adotada. Essa visão propõe um rompimento com as noções ancoradas na heteronormatividade.

Outro ponto de realce se refere ao título da disciplina “temas da vida contemporânea”. Essa definição, assim como outras correlatas é recorrente no ementário, nos objetivos e/ou nos conteúdos de muitas disciplinas. Essas expressões, muitas vezes, não são delimitadas, ou seja, expõe um amplo leque de assuntos, inclusive a possibilidade de abordar gênero e sexualidade. Como já apontei em outros momentos dessa investigação, em documentos de políticas públicas educacionais também constam essas expressões. Ao tentar resgatar o que se entende por “temas contemporâneos” e suas derivações, localizei nas próprias DCNs para a Educação Básica (BRASIL, 2013) o entendimento de que temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana, estão relacionados à “saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, [...] direitos das crianças e adolescentes, [...], preservação do meio ambiente, [...] diversidade cultural” (BRASIL, 2013, 115). Gatti e Nunes (2009, p. 41) também confirmam essa expectativa ao concluírem que as disciplinas que “respondem às demandas contemporâneas, incluem-se aquelas que procuram atender aos temas transversais sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética, Educação Sexual, Educação Ambiental”.

As DCNs para a Educação Básica (2013) preveem que esses conhecimentos devem estar presentes nos currículos escolares. Ora, como já dito, se deve constar na Educação Básica, deve também integrar os currículos de formação de professores/as. A partir das análises empreendidas nessa pesquisa, verifiquei que essas expressões amplas são recorrentes em diferentes disciplinas e, como posto nas próprias DCNs, podem ser utilizadas para subsidiar as discussões relacionadas a gênero e sexualidade.

Essa disciplina tal como a anterior, “Políticas públicas e gestão educacional: docência e diversidade cultural” já compunha o currículo desde o PCC de 2005. Essa insistência na manutenção desses conteúdos ratifica que havia o interesse por parte dos/as responsáveis pelo Curso nesses temas e o prestígio adquirido como relevantes para a formação em pedagogia. Agrega peso a essa afirmação o fato dessa disciplina estar no currículo antes mesmo das DCNs para o curso de Pedagogia (CNE, 2006) e da Resolução CNE n. 02/2015.

Não obstante, na reformulação do PPC de 2018 ocorreu um fato que merece reflexão. Foram dispostos no sítio da instituição dois documentos distintos. Um dos documentos é o PPC e o outro a Resolução n. 112/2018 que oficializa a reformulação do curso. No primeiro documento há uma disciplina que tem a mesma ementa e objetivos bastante parecidos com o da “Psicologia da Educação: temas da vida contemporânea”, mas com um nome diferente, intitulada de “Temáticas psicológicas da vida contemporânea” com o dobro da carga horária do PPC (2005) anterior. Esse documento não localizou a série em que esta disciplina deveria ser inserida. Apresentou também que duas disciplinas da área de psicologia seriam ofertadas

como optativas. Como ela não foi disposta na grade curricular supus que ela estaria na modalidade optativa. Contudo, essa disciplina não apareceu na Resolução n. 112/2018 que aprovou o novo PPC da UEM e que é o documento oficial que regulamentou o novo curso e por isso não foi inserida no quadro de demonstração. Logo, ela foi retirada do novo PPC (2018).

Pesando o pleno atendimento da Resolução CNE n. 02/2015, essa disciplina inserida no PPC de 2005, já cumpriria os requisitos necessários à inserção do conteúdo de gênero e sexualidade. Seria uma complementaridade da disciplina que também aborda essas temáticas e mais uma demonstração de como o curso considera esse conhecimento como fundamental para a formação dos/as pedagogos/as. Entretanto, advirto que sua retirada, não só enfraquece essa compreensão, como demonstra um claro recuo dessas temáticas no novo curso.

Considerando que a justificativa do PPC (2018) se ancorou na necessidade de adequação frente a demandas relacionadas às diversidades pautadas na Resolução CNE n. 02/2015 e que a própria resolução apresentou essa necessidade de maneira reiterada, averigui essa contradição explícita. Evidentemente que os/as responsáveis pela reformulação poderiam ter se valido da resolução para ampliar, explicitar e aprofundar esses temas, mas isso não foi feito.

Deduzi que tanto a supressão como a diminuição de carga horária em disciplinas que abordavam gênero e sexualidade se deve aos agravamentos do contexto político do momento de sua elaboração. Claro que para confirmar essa ilação as disputas internas para essa elaboração também devem ser consideradas, todavia como tenho discutido, as repercussões da conjuntura externa criaram forças de pressão que contribuíram para esses recuos. Os discursos e ataques direcionados aos temas de gênero e sexualidade para o campo educacional estavam avançando juntamente com uma série de pautas conservadoras e reacionárias. Todas as mobilizações feitas pelos grupos como o “Escola Sem Partido” produziram efeitos nefastos para o campo da educação. Penna (2017) demonstrou como os discursos produzidos por esse movimento visavam desqualificar os/as docentes a partir de uma aproximação entre o campo educacional e uma lógica de mercado. Como se os/as docentes estivessem prestando um serviço a um consumidor, que são os/as estudantes, e nesse sentido poderia se exigir o que convém sem supostas perturbações moral.

Como o movimento “Escola Sem Partido” acabou intervindo nas elaborações de políticas curriculares, isso gerou efeitos dos dispositivos de sobredeterminação funcional, ou seja, repercussões decorrentes das mudanças provocadas com as supressões dos temas de diferentes documentos oficiais. Ante a esse conjunto argumentativo e documental considero

que a Resolução CNE n. 02/2015 não produziu o impacto esperado, pelo contrário, parece que foi desconsiderada no que dizia respeito à ênfase prescrita para as questões relacionadas a gênero e sexualidade, o que teve como consequência a retirada dessa disciplina do currículo.

#### 4.4.2 Ementários e Programas de Ensino do Curso de Pedagogia da UEL

No Curso da UEL foram selecionadas 9 disciplinas para análise, sendo elas: Educação e Diversidade - 6EDU084/10; Educação e Diversidade - 6EDU137/15; Educação e Diversidade - 1EDU032/19; Didática da História anos iniciais do ensino fundamental - 6EDU105/10; Didática da História anos iniciais do ensino fundamental - 6EDU142/15; Didática da história para os anos iniciais do ensino fundamental - 1EDU058/19; Educação de Jovens e Adultos 6EDU109/10, Educação de Jovens e Adultos - 6EDU145/15 e Educação de Jovens e Adultos - 1EDU068/19.

As disciplinas **Educação e Diversidade - 6EDU084/04**, **Educação e Diversidade - 6EDU137/15** e **Educação e Diversidade - 1EDU032/19** da UEL, indicam a partir do seu nome que se trata de disciplinas específicas para discutir a diversidade no campo educacional. No quadro a seguir, dispus as três disciplinas supracitadas que foram analisadas.

**Quadro 5** - Educação e Diversidade

Instituição	Disciplina	Série	Ementa	Objetivos	Programa	Ano	Carga Horária
UEL	Educação e Diversidade A 6EDU084	1	Conceito de diversidade, inclusão e exclusão. Processo de discriminação, estigmatização e segregação social. Caracterização das diferenças significativas: classe social, <b>gênero</b> , cultura, etnia, religião e pessoas com necessidades especiais.	Promover a reflexão acerca da relação existente entre os padrões sociais de normalidade e o julgamento da diferença significativa. Caracterizar a diversidade, identificando os mecanismos sociais que favorecem a sua exclusão. Analisar como a diversidade está expressa nos documentos e políticas educacionais. Caracterizar e refletir acerca do cotidiano escolar no que se refere ao atendimento à diversidade.	Diversidade: questões conceituais e sociais. Conceitos: diversidade, igualdade, diferenças; Padrões de normalidade e o julgamento das diferenças; Processo de estigmatização e de discriminação da diferença: atitudes, preconceitos, estereótipos e estigma; Inclusão e exclusão: recortes de um mesmo tecido. Diversidade: aspectos políticos. Diversidade e políticas públicas. Diversidade e Educação Escolar. Os desafios da diversidade na escola; Diversidade étnico racial: ações afirmativas; Educação Inclusiva e as necessidades educacionais especiais.	2010 2014	60

Continua

Instituição	Disciplina	Série	Ementa	Objetivos	Programa	Ano	Carga Horária
UEL	Educação e Diversidade 6EDU137	1	Conceito de diversidade, inclusão e exclusão. Processo de discriminação, estigmatização e segregação social. Caracterização das diferenças significativas: classe social, <b>gênero</b> , relações étnico-raciais e pessoas com necessidades educacionais especiais. Valorização das diferenças e das diversidades. Educação das Relações Étnico-Raciais.	Promover a reflexão acerca da relação existente entre os padrões sociais de normalidade e o julgamento da diferença significativa. Caracterizar a diversidade identificando os mecanismos sociais que favorecem a sua exclusão. Discutir a promoção de uma educação que afirme valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; Divulgar a produção de conhecimentos quanto à pluralidade étnico-racial (afro-brasileiros e indígenas) no tocante ao reconhecimento e valorização da identidade. Analisar como a diversidade está expressa nos documentos e políticas educacionais. Caracterizar e refletir acerca do cotidiano escolar no que se refere ao atendimento da diversidade.	Diversidade: questões conceituais e sociais. Conceitos: diversidade, igualdade, diferenças; Padrões de normalidade e o julgamento das diferenças: processo de estigmatização e de discriminação da diferença: atitudes, preconceitos, estereótipos e estigma; Inclusão e exclusão: recortes de um mesmo tecido. Diversidade: aspectos políticos. Diversidade e políticas públicas. Diversidade e Educação Escolar. Os desafios da diversidade na escola; Diversidade étnico racial: ações afirmativas; Educação Inclusiva e as necessidades educacionais especiais.	2015	60
UEL	Educação e Diversidade 1EDU032	1	Conceito de diversidade, inclusão e exclusão. Processo de discriminação, estigmatização e segregação social. Caracterização das diferenças significativas: pessoas com necessidades educacionais especiais, classe social, <b>gênero</b> , cultura, etnia, raça e religião.	Promover a reflexão acerca da relação existente entre os padrões sociais de normalidade e o julgamento da diferença significativa. Caracterizar a diversidade identificando os mecanismos sociais que favorecem a sua exclusão. Analisar como a diversidade está expressa nos documentos e políticas educacionais. Caracterizar e refletir acerca do cotidiano escolar no que se refere ao atendimento da diversidade.	Diversidade: questões conceituais e sociais. Conceitos: diversidade, igualdade, diferenças; Padrões de normalidade e o julgamento das diferenças: processo de estigmatização e de discriminação da diferença: atitudes, preconceitos, estereótipos e estigma; Inclusão e exclusão: recortes de um mesmo tecido. Diversidade: aspectos políticos. Diversidade e políticas públicas. Diversidade e Educação Escolar. Os desafios da diversidade na escola; Diversidade étnico racial: ações afirmativas; Educação Inclusiva e as necessidades educacionais especiais.	2018	60

**Fonte:** Levantamento feito pela autora.

Importante dizer que na ementa de 2015, tem uma pequena alteração que incluiu no texto a “valorização das diferenças e das diversidades. Educação das Relações Étnico-Raciais”. Em 2019 este excerto foi retirado. O que se repetiu, portanto, nas três versões foram os tópicos “Conceito de diversidade, inclusão e exclusão. Processo de discriminação, estigmatização e segregação social” e “Caracterização das diferenças significativas: classe social, gênero, cultura, etnia, religião e pessoas com necessidades especiais”. Para concretizar a intenção dessa tese busquei tensionar os limites conceituais apresentados por essas disciplinas e extrapolar os limites de suas significações sobre diversidade, inclusão, exclusão e seus derivados.

Como apresentei em análise anterior, o conceito de diversidade é um termo amplo e recorrente que aparece em variados documentos e políticas públicas educacionais. Retomo que o sentido utilizado para essa análise é àquele que visa discutir acerca das desigualdades a

partir das relações de poder com a finalidade de discernir como são produzidas as diferenças que contribuem na manutenção das múltiplas formas de discriminação e exclusão social (JUNQUEIRA, 2014). Nessa perspectiva, essas disciplinas em tela contemplam não só o termo em seu nome, como também na ementa, objetivos e conteúdo programático. Outras noções que foram utilizadas também foram analisadas com o intuito de compreender como foi feita a assimilação dos termos gênero e sexualidade pelos currículos dos cursos enfocados nessa pesquisa.

Assim como diversidade, os conceitos de inclusão e exclusão expostos nas disciplinas investigadas também são muito utilizados nas políticas públicas educacionais. Seus usos são tomados de maneira mais amplificada. Um exemplo desse espectro é o encontrado nas DCNs que afirma a necessidade de trazer à discussão “os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos”, entre eles estão “classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade” (BRASIL, 2013, p. 16). Para alcançar uma inclusão social efetiva, os/as responsáveis pelo documento entendem que a educação deve estar pautada na

ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social (BRASIL, 2013, p. 16).

Outro documento que aponta e reforça essa visão mais ampla de inclusão se trata do “Documento subsidiário à política de inclusão” de autoria de Simone Mainieri Paulon publicado pelo MEC (BRASIL, 2005). Nesse texto, a autora reconhece as dificuldades de políticas de inclusão social, sobretudo no campo educativo, por serem as instituições um dos espaços que criam normas de convívio social que reforçam “a discriminação”, além de “criarem territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças” gerando os processos de exclusão das pessoas que não se enquadram nesses moldes (PAULON, 2005, p.7).

A autora utiliza Foucault para dissertar sobre relações de saber-poder presentes nas instituições educacionais e o uso das classificações como forma de controle. Nesse sentido, faz a crítica de como as escolas foram constituídas para serem instrumentos de seleção de

pessoas aptas e normais (PAULON, 2005). Para romper com essa lógica sugere que se identifiquem essas práticas e que todos/as envolvidos/as no processo se envolvam de forma coletiva dentro de uma rede de ações interdisciplinares para atender as demandas dos/as estudantes. Discorre ainda que para que uma política inclusiva seja efetiva e de longo prazo ela deve se preocupar com a exclusão institucionalizada e estrutural presente dentro do espaço educativo, “devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam” (PAULON, 2005, p.8).

Nessa mesma linha de pensamento, Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei (2004) expõe que para pensar sobre as políticas públicas educacionais de inclusão é preciso ponderar também sobre quem são as pessoas que são excluídas. Para a autora a exclusão social abrange grupos marginalizados que tem seus direitos como cidadão/ãs expropriados. Deste modo, a autora entende que políticas públicas que tratem a inclusão devam ser amplas e garantir o acesso e a inserção dos diferentes grupos que estão às margens, entre eles, àqueles que sofrem por não conformarem sexo-gênero-desejo (MATISKEI, 2004).

Somando-se a essas assertivas Fernando Seffner (2009) afirma que a escola pública brasileira em sua construção história foi marcada como um espaço produtor de exclusão da cidadania. Para o autor isso ocorre e é mantido através de procedimentos, rituais e códigos forjados a partir da perspectiva da exclusão e da segregação de alguns grupos de estudantes. Nesse espectro está à formação de preconceitos, manifestação de estigma e discriminação daqueles/as que não se enquadram em padrões específicos de classe, raça, de gênero, de orientação sexual e/ou que tenham alguma deficiência.

O autor alerta, ainda, para o fato da discussão sobre inclusão que permeia o campo educativo nem sempre se atenta sobre quem é o sujeito que deve ou não ser incluído. O autor chama a atenção justamente para a dificuldade de inclusão do grupo de travestis, gays, lésbicas, ou seja, daqueles/as que fogem à norma sexo-gênero-desejo, pois nesse caso há reticências e questões que são interpostas por ir ao encontro de uma visão negativa que professores/as têm acerca dessas pessoas (SEFFNER, 2009).

Apoiando essa afirmação Paula Regina Costa Ribeiro, Guiomar Freitas Soares, Felipe Bruno Martins Fernandes (2009) entendem que a escola tem se furtado de fomentar discussões sobre como as pessoas que estão fora das normas de gênero e orientação sexual tem sido vítimas de preconceitos e estigmas nesse espaço. Isso ocorre, sobretudo quando as

instituições assumem a heterossexualidade como única expressão da sexualidade e a consideram, exclusivamente, como uma questão da vida privada dos/as estudantes.

De acordo com Peres (2009) ao invés de ser um espaço de inclusão, respeito e diversidade, a escola por vezes passa a se tornar “escola-polícia, escola-igreja, escola-tribunal, orientadas por tecnologias sofisticadas de poder centradas na disciplina dos corpos e na regulação dos prazeres” nas quais se mantém os processos de exclusão e estigmatização.

Na mesma esteira, Butler (2000) arrazoza sobre as formas de exclusão que incidem nos processos de construção de gênero. Para a autora, esse procedimento ocorre por “meios excludentes, de forma que o humano é não apenas produzido sobre e contra o inumano, mas através de um conjunto de exclusões, de apagamentos radicais, os quais, estritamente falando, recusam a possibilidade de articulação cultural” (BUTLER, 2000, p. 157-158). Esses apagamentos são dos humanos considerados menos, segundo uma hierarquia de diferenciação, na qual os grupos que estão à margem, ou fora das normas, devem se enquadrar. Dessa maneira, a construção social do humano passa por essa valoração que auxilia os processos de exclusão. Assim, os menos humanos seriam àqueles que não se emolduram nessa norma do sujeito universal. Logo, pensar nos termos diversidade, inclusão e exclusão em um processo de formação deveriam considerar como requisito a discussão dessa dimensão mais ampla e abrangente e a inter-relação existente entre esses conceitos.

Silva (2010) reforçando essas ideias compreende o currículo como um espaço de significação, como formação de identidade: “[...] em meio a processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social. [...] o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, [...] produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas (SILVA, 2010, p. 27).

Nessa mesma esfera, sob uma concepção a partir da Teoria *Queer*<sup>52</sup> “é necessário empreender uma mudança epistemológica mais radical, que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos, a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão” (LOURO, 2001, p. 549). Peres ratifica essa ideia ao afirmar que a escola deve ter como uma de suas prioridades “tornar as pessoas preparadas para o convívio com as diferenças por meio da

---

<sup>52</sup> Essa teoria deve ser compreendida dentro de um espectro mais amplo do pós-estruturalismo, que surgiu em países como Estados Unidos e Inglaterra, “como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos” (SILVA, 2009, p. 105). Uma de suas principais teóricas é Judith Butler. Para Louro (2018, p 36) “*queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora”. Vale destacar que o termo *queer* pode significar na sua tradução literal estranho, excêntrico e acabou sendo apropriado pelo movimento LGBT, após ser utilizado como forma de deprecição e ofensa contra homossexuais (LOURO, 2001; 2018; SILVA, 2009).

produção de sentimentos e atitudes de fraternidade, solidariedade e igualdade de direitos, valorizando o coletivo e garantindo o acesso à informação, sem o que é impossível às pessoas a construção de suas cidadanias” (PERES, 2009, p. 249).

Dessa maneira, de acordo com Carlos Roberto Jamil Cury (2005), as políticas inclusivas na busca pela universalização de direitos civis, políticos e sociais, a partir da ação do Estado para superar as profundas desigualdades sociais, tentam combater as formas de discriminação que impedem ou dificultam a igualdade de direitos (CURY, 2005). Apesar disso, Butler (2003) ao se referir ao sujeito do feminismo, alerta para as não identificações provenientes dessa universalização. Muitas vezes a universalização gera uma rejeição que expõem formas de exclusão provenientes das múltiplas formas de coerção e regulação normatizadora dessa construção identitária, ainda que ela tenha a intencionalidade de emancipação e busca por mais direitos (BUTLER, 2003). Isso significa dizer que, ainda que as políticas pautadas nos direitos humanos sejam uma saída para as discussões sobre gênero e sexualidade, é preciso atentar para não invisibilizar as diferenças existentes dentro desses grupos. Por isso a importância de identificar nos currículos quem produz e como se mantêm as diferenças, tensionar e transgredir para subverter.

Para Seffner (2009) para que as pessoas fora das normas de gênero e orientação sexual sejam efetivamente incluídas é necessária uma mudança estrutural nas instituições educativas, na qual o estigma e a discriminação destinada a esses/as estudantes sejam extintos. Para que isso ocorra, o autor sugere “ações de acolhida e verdadeiro interesse em conhecer quem são os novos públicos de alunos que passaram a ter acesso à escola” (SEFFNER, 2009, 134).

Estigmatização, discriminação e segregação social, conceitos contidos nas disciplinas examinadas, podem significar diferentes acepções. Sobre estigma, Erving Goffman (2004, p. 6), em síntese, entende o estigma como um “atributo profundamente depreciativo” que deslegitima a pessoa que o possui. Essa noção, contudo, trata o estigma como uma característica individual do sujeito e a relação que a sociedade estabelece com a pessoa que possui essa característica que é tida como indesejável. Por outro lado, para Richard Parker e Peter Agglenton (2001) o estigma está relacionado com as relações e noções de poder e dominação, na qual exerce uma função principal na produção e reprodução dessas relações nas formas de controle em diferentes espectros sociais. Para os autores o estigma é uma forma de desigualdade social, pois promove uma hierarquização em que alguns grupos são valorizados em detrimento da desvalorização de outros.

A esse respeito recorro a Foucault (2009) para explicitar o funcionamento do poder disciplinar que quando age dentro das instituições para normalizar, cumpre essa função de

produzir a estigmatização. Por esse ângulo, diz o autor, existem cinco operações postas para garantir essa ação: “relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir” (FOUCAULT, 2009, p. 176). Essa base de comparação é fundada no princípio da polarização entre o normal e o anormal, no qual o anormal será o/a estigmatizado/a, excluído/a ou àquele/a que os esforços do poder disciplinar estarão voltados. Dessa maneira, a normalização age dentro do sistema que formalmente preconiza a igualdade, isso porque a regulamentação, a partir da norma, exige a homogeneidade, ou seja, a regra, que por sua vez “introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais” (FOUCAULT, 2009, p. 177).

Parker e Agglenton (2001) sugerem que é preciso refletir como indivíduos ou grupos se tornam excluídos e como são constituídas as relações que produzem e mantêm essas formas de exclusão em diferentes espaços. Prontamente, os autores entendem que é importante contextualizar e situar o estigma e a estigmatização a partir de uma ótica da cultura e do poder. Implica saber quando, como e para quem foi criado determinado estigma, auxiliando as formas de combate e a melhor maneira de reduzir seus efeitos. Outra questão significativa apontada pelos autores é entender como o estigma é utilizado para produzir as desigualdades sociais, sejam por indivíduos, grupos ou pelo Estado (PARKER; AGGLENTON, 2001).

Ao pensar as noções de estigma e discriminação, bem como segregação social, para as questões relacionadas a gênero e sexualidade, retomo Peres (2009), Butler (2003) e Louro (2000) que seguem uma linha de pensamento semelhante aos autores supracitados. Para Peres (2009, p. 237) os “processos de estigmatização são aqueles em que as pessoas, ao romperem com os modelos previamente dados pela normatização, ficam marcadas negativamente, depreciadas a ponto de serem desprovidas de direitos a ter direitos”. Convocando Butler (2003) entendo que as pessoas que rompem com a lógica sexo-gênero-desejo são vistas como ininteligíveis, como corpos abjetos, portanto, não estão dentro da norma do sujeito homem, branco, cristão, classe média e heterossexual (LOURO, 2000).

Peres (2009) afirma que isso ocorre quando as expressões identitárias fogem a esses padrões. Desde a infância, esse processo de estigmatização se inicia com a família e se propaga para outros espaços e outras relações sociais compondo um “sistema de depreciação e desvalorização que leva a pessoa a se inferiorizar, perder a autoestima e aceitar toda a imposição dos estigmas, em decorrência da introjeção de valores como verdades absolutas e

de modos de ver que justificariam a sua desqualificação e exclusão como algo natural, justo e inevitável” (PERES, 2009, p. 238).

Dessa maneira, as disciplinas analisadas, ao incluir gênero especificamente no rol dos marcadores sociais, apresentar os conceitos de inclusão e exclusão, bem como os processos de discriminação, estigmatização e segregação social poderiam abordar sob essa ótica as dimensão do gênero como construção social baseadas nas relações de poder constituídas e normalizadas dentro das instituições de ensino. Com efeito, poderiam romper com as normatizações ancoradas nos padrões. Entretanto, não é possível afirmar essa possibilidade de apropriação por não constar, nem nos objetivos da disciplina, nem nos conteúdos nenhuma menção mais detalhada relacionada a gênero. Essa falta me sugeriu que gênero seja discutido, apenas, no rol de diferenças, sem deixar claro qual perspectiva de gênero deve ser enfocada. Cabe, nesse sentido, ao/a docente da disciplina escolher qual referencial será utilizado e, portanto, sob qual perspectiva.

Não obstante, o fato de constar na ementa, torna essa disciplina um espaço profícuo dentro de um currículo prescrito ou oficial, para se efetivar essa discussão, porém seus percursos e embasamentos não ficaram evidenciados. Ainda assim, aponto que no conteúdo programático aparecem outras possibilidades para discutir os temas que poderiam viabilizar o rompimento com uma visão naturalizada e essencialista da noção de gênero. Além dos conceitos já apresentados, por exemplo, a tematização das políticas públicas e sua relação com as diversidades pode cumprir essa função.

Considerando que essas disciplinas constam nos PPCs de 2010 e de 2018 é importante tecer algumas considerações. No de 2010, certamente a discussão foi inserida a partir da demanda das próprias DCNs para o curso de Pedagogia (CNE, 2006). Deve ser considerado que o contexto político de tal reformulação era favorável as inserções desses temas. Isso se confirma mais uma vez quando direcionamos nosso olhar para as políticas curriculares da Educação Básica. Nessa lógica, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica lançadas em 2013, portanto depois da reformulação de 2010, já abordavam de diferentes maneiras essas temáticas como importantes conteúdos a serem postos nos currículos escolares.

Havia um espaço de fomentação dos temas referentes a gênero e sexualidade. Apesar disso, friso que a diversidade sexual não foi contemplada nesse PPC. Antes da nova reformulação realizada em 2018, em 2015 a disciplina sofreu uma pequena alteração em sua ementa, feita através de resolução específica. Nessa mudança, foi acrescentado o trecho “Valorização das diferenças e das diversidades. Educação das Relações Étnico-Raciais”. Essa inserção parece indicar uma ratificação dos conteúdos já abordados com o intuito de distinguir

sua relevância para a disciplina, principalmente sob o conteúdo que aborda as relações étnico-raciais. Contudo, isso não se manteve e na reformulação de 2018 ela volta a ser da mesma maneira como era no PPC de 2010.

Ao considerar a reformulação de 2018, fica ainda mais evidente como as interferências contextuais, especialmente as políticas, repercutem nos currículos prescritos. Ainda que pautado pela Resolução CNE n. 02/2015, o PPC de 2018, no que diz respeito a essa disciplina, não sofreu nenhum impacto que mobilizasse ou gerasse alguma alteração. O que chama a atenção no caso dessa disciplina é que ela não incluiu a diversidade sexual no seu rol de diversidades. Essa poderia ter sido uma alteração realizada, tomando a resolução por base, visto que nas diferentes passagens que elencou quais diversidades deveria ser contemplada, a sexualidade é reiteradamente abordada. Uma possibilidade para essa invisibilidade e ausência diz respeito ao movimento crescente dos estudos de gênero como um campo que passou a ser bastante difundido com o avanço das políticas educacionais e depois, passou a ser atacado.

No quadro a seguir expus as disciplinas de Didática da História nos anos Iniciais do ensino fundamental que será a próxima disciplina analisada.

**Quadro 6 - Didática da História anos iniciais do ensino fundamental**

Instituição	Disciplina	Série	Ementa	Objetivos	Programa	Ano	Carga Horária
UEL	Didática História anos iniciais do ensino fundamental 6edu105	4	Conhecimento histórico e o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental. Redefinição de conteúdos, abordagens e metodologias. Constituição da disciplina escolar. Propostas curriculares. Construção de conceitos. Tempo histórico, memória e cultura.	Compreender os elementos da construção do conhecimento histórico e suas repercussões para o ensino da História nas dimensões teórico e prática.	Não Consta.	2010	60

Continua

Instituição	Disciplina	Série	Ementa	Objetivos	Programa	Ano	Carga Horária
UEL	Didática História anos iniciais do ensino fundamental 6edu132	4	Conhecimento histórico e o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Constituição da disciplina escolar. Redefinição de conteúdos, abordagens e metodologias. História e cultura Afro-Brasileira Indígena. Direitos Humanos. Diversidade. História de Londrina e do Paraná. Construção de conceitos: tempo histórico, memória e cultura.	Analisar os fundamentos teóricos da ciência de referência: História. Compreender a noção de tempo como categoria explicativa da História em contexto sociocultural e nas repercussões sobre o ensino de História: conhecer o conteúdo da Lei 11.645 e desenvolver estratégias pedagógicas para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Abordar historicamente sobre: os direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes; as relações étnico-raciais; o preconceito; a discriminação racial; a violência correlata; as relações de <b>gênero</b> ; <b>a homofobia</b> ; a diversidade religiosa visando à construção de uma sociedade não sexista, justa, igualitária e não homofóbica; Conhecer e transmitir experiências de trabalho com o ensino de História a partir da vivência nos estágios e/ou regência de sala; Conhecer e desenvolver estratégias pedagógicas para o ensino de história das cidades, com ênfase na cidade de Londrina, e do Estado do Paraná. Discutir e analisar os critérios de avaliação no ensino de História.	Didática da História; Conhecimento histórico e o ensino de História; História nos anos iniciais do ensino fundamental; Construção de disciplina escolar; História e cultura Afro-brasileira e indígena. Direitos humanos e diversidade; História de Londrina e do Paraná; Construção de conceitos: tempo histórico, memória e cultura	2015	60
UEL	Didática da história para os anos iniciais do ensino Fundamental IEDU058	3	Conhecimento histórico e o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diferentes enfoques da história e suas implicações no processo educativo. Propostas curriculares. A disciplina História no currículo escolar. Experiências e propostas metodológicas em discussão. Construção de conceitos: tempo histórico, memória, cultura, fonte histórica. As diferentes linguagens no Ensino de História.	Não consta	Conhecimento histórico e ensino de história: Linhas teóricas; análise de propostas curriculares elaboradas pós 1995; estudo da Base Nacional Comum Curricular. Bases epistemológicas do conhecimento histórico: Conceitos fundantes: sujeito histórico; tempo histórico; fato histórico; fonte histórica; memória; cultura; patrimônio histórico (material/imaterial). Conceitos estruturantes: identidade e alteridade; causalidade; narrativa; generalização. A relação entre conceitos e conteúdos. Aprendizagem histórica nos anos iniciais: peculiaridades do conhecimento histórico nos anos iniciais relação memória e História; postura investigativa; conhecimento prévio; interdisciplinaridade. Tempos e espaços de aprendizagem Ensinar História da cidade/na cidade / reconhecimento de significados atribuídos em diferentes tempos; por diferentes sujeitos sociais (entrevistas, pesquisa de opinião) e em diferentes contextos espaciais (espaços públicos, museu e excursões pedagógicas). A avaliação para além da memorização.	2018	60

**Fonte:** Levantamento feito pela autora.

A disciplina **Didática da História nos anos iniciais do ensino fundamental - 6EDU105** (UEL) da reformulação de 2010 apresentou a ementa parecida com os outros anos, mas divergiu principalmente da ementa de 2015 que incluiu direitos humanos e diversidade. Seu objetivo foi bem sucinto e sem nenhum indicativo para a discussão de gênero, tal como

ocorreu no programa do ano de 2015. O programa da **Didática da História nos anos iniciais do ensino fundamental - 6EDU142** (UEL) de 2015 acabou sendo destoante, pois confirmou a expectativa da inserção dos temas de gênero e sexualidade em diferentes conteúdos e disciplinas na formação em pedagogia. Essa disciplina chamou a atenção, pois além da ementa, foi explicitada nos seus objetivos a abordagem histórica dos direitos humanos, das crianças e adolescentes, preconceitos, violências, **relações de gênero, homofobia** e diversidade religiosa visando à construção de uma sociedade não sexista, justa, igualitária e não homofóbica. Foi afirmado na disciplina que é preciso discutir os preconceitos, as formas de violência e as relações de gênero e homofobia. Ora, a discussão dessas dimensões leva a crer que há uma perspectiva ancorada no rompimento com as naturalizações impostas a partir da aceção que concorda sexo-gênero-desejo. Por ser tratar de uma disciplina de história sublinho seu auxílio na construção de uma visão histórica sobre o gênero e a sexualidade. Tal qual discutido por Foucault (2008a) e Butler (2003) compreender as produções discursivas acerca da construção da sexualidade e do gênero em uma perspectiva histórica permite produzir a compreensão dessas naturalizações pautadas no essencialismo e na reprodução de violências e preconceitos destinados a quem não se enquadra nas normas instituídas.

Essa inserção demonstra como é possível fazer essa incorporação de maneira transversal quando se tem a compreensão da importância desses conteúdos, e mais que isso, quando se tem a disponibilidade e a vontade para tal. Essa disciplina acabou por confirmar uma das hipóteses de que seria possível encontrar nos currículos, alguma disciplina que abordasse o tema de uma maneira explícita que deixasse evidenciado o rompimento da norma. Destaco os trechos que contemplam preconceitos, violências, relações de gênero e homofobia para a construção de uma sociedade não sexista, justa, igualitária e não homofóbica. Os temas não são apenas abordados, mas foi justificado o porquê dessa abordagem. Retomo Britzman (2000) que é contundente na afirmação de que currículos devem ter princípios, reiterados e continuados, antirracistas, antissexistas e anti-homofóbicos. Para Butler gênero e sexualidade são produzidos nas repetições a partir das nomeações postas nos discursos que geram efeitos nos sujeitos. Assim, ao inserir gênero e sexualidade nos objetivos e, mais do que isso, inserir de maneira que vise superar práticas discriminatórias e mais justas, isso repercute e gera um efeito, que não da norma. Ainda que o currículo prescrito nunca seja garantia para o currículo em ação, os delineamentos estão precisos, dando pouca margem para uma mera reprodução da norma, estão postos em uma ótica que visa superar os ideais tidos como padrões de gênero e sexualidade.

Enfatizo que esse PPC foi elaborado em 2010, logo não estava pautado a partir da Resolução CNE n. 02/2015. Posso indicar que as DCNs para o curso de Pedagogia (CNE, 2006) podem ter contribuído para essa inclusão, bem como o contexto político que se mostrava, sobretudo nas políticas públicas educacionais, oportuno aos temas de gênero e sexualidade. A importância da conjuntura política nas repercussões curriculares se confirmou quando realizei a análise da mesma disciplina após a reformulação de 2018.

Assim, constatei que essa disciplina sofreu alterações significativas. Ela manteve o mesmo título, porém com um código novo: **Didática da História nos anos iniciais do ensino fundamental - 1EDU058** (UEL). Nesse novo currículo, foram retirados da ementa as noções de diversidades e os direitos humanos. Esse acontecimento confirma como o currículo é feito por seleções, disputas e diferentes intencionalidades. Paraíso (2016) chama de ciranda o movimento de inserções e retiradas dessas temáticas nas políticas da Educação Básica e conclui que essas idas e vindas apontam as dificuldades que o Brasil tem no enfrentamento dessas demandas, sobretudo, mantê-las como um conhecimento importante, no espaço curricular. Esse parece ser o caso também dos currículos analisados por essa pesquisa. As diferenças encontradas nessa disciplina demonstram essa ciranda que põem em movimento a inserção e a supressão das noções que abrangem gênero e sexualidade e confirmam os dispositivos presumidos em noções ancoradas na heteronormatividade.

De acordo com Silva (2010) o currículo é cercado por disputas por domínio cultural que vão desde a política curricular até a sala de aula. Nesse ínterim, há “negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados” (SILVA, 2010, p. 22). A mudança abrupta da ementa e de seus objetivos de um currículo para o outro foi um indicativo de qual saber, em qual momento foi mantido como oficial e qual foram relegados. Essa instabilidade pode ser provocada, sobretudo no que diz respeito a gênero e sexualidade, pelo contexto político externo, pelo processo de elaboração do PPC, pelo uso das diretrizes que o nortearam e/ou pelos embates entre os/as docentes que conduziram sua confecção.

Por limitações nos documentos, o programa não foi obtido na íntegra, pois a instituição alegou que, por ser uma disciplina que ainda não havia sido ministrada, não havia sido redigido. Dessa maneira, não há como saber se os objetivos seriam mantidos, mas se sabe que a ementa foi alterada, o que indica alguma forma de alteração. Ao analisar essa disciplina no PPC de 2018 verifiquei como interferências políticas externas podem reverberar nos currículos e suscitar essas retiradas. Retomando o que foi exposto, em 2018 já havia um

cenário político bastante desfavorável às discussões relacionadas a gênero e sexualidade. Esse fato se assevera quando aponto que a Resolução CNE n. 02/2015, diretriz orientadora dessa reformulação, avaliza e insiste em diferentes momentos a respeito da necessidade dos cursos de formação em licenciatura abordar gênero e sexualidade. Esses cortes figuram como injustificáveis.

O que foi acrescentado no conteúdo programático que divergiu do currículo de 2010 foram o termos “identidade e alteridade” além da menção a BNCC (2018). Ora de maneira indireta em ambos os conteúdos poderiam ser abordados os temas referentes a gênero e sexualidade. A BNCC entende a área de história a partir da “correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são, constantemente, reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões” (BRASIL, 2018, p. 397). Sublinho que os discursos e as produções sobre gênero e sexualidade entram nessa perspectiva como noções que têm sentidos construídos historicamente, que foram e continuam sendo reinterpretados ao longo dos tempos e com as demandas de cada espaço.

O documento afirma, também, que os sujeitos de cada tempo histórico produzem formas de comunicação e diálogo. Essa capacidade de comunicação é necessária para o respeito à pluralidade cultural e para a resolução de conflitos. Nas competências específicas da disciplina de história estão à compreensão e a problematização dos “acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação sociais, políticas e culturais”, além da busca pelo respeito e a identificação das perspectivas de “diferentes sujeitos, culturas e povos” com o intuito de desenvolver a criticidade pautada em “princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 402). Por conseqüente, a BNCC viabilizaria as inserções das temáticas relacionadas a gênero e sexualidade em diferentes momentos de seu texto, não de maneira direta e objetiva, mas a partir de suas fissuras e lacunas e pela própria definição do campo disciplinar da história (BRASIL, 2018). Essa inserção se valida também porque ela se valeu em seu conteúdo programático de propostas curriculares elaboradas após 1995, ou seja, incluiu a utilização dos PCNs.

O documento ao relacionar o conteúdo da disciplina de história<sup>53</sup> aos temas transversais afirma que

---

<sup>53</sup> Apesar de serem juntos os PCNs de história e geografia eles foram divididos em dois livros, o 5.1 e o 5.2. O primeiro se refere à disciplina de história e o segundo de geografia. Contudo, apenas na disciplina de história foram contemplados algumas questões relacionadas à gênero e sexualidade.

as diferenças culturais, étnicas, de idade, religião, costumes, gêneros, sistemas econômicos e políticos; as imagens e os valores em relação ao corpo, relacionados à história da sexualidade, dos tabus coletivos, da organização das famílias, da educação sexual e da distribuição de papéis entre os gêneros nas diferentes sociedades historicamente constituídas (BRASIL, 1997, p. 36)

Não obstante, os/as autores/as do documento asseveram que os/as docentes devem fazer a seleção de conteúdos de acordo com os grupos que irão ensinar e do contexto, ou seja, há uma brecha para a inserção de conteúdos referentes a gênero e sexualidade. Menciono ainda o tópico sobre a História das organizações populacionais, no qual os grupos identitários são mencionados e o excerto sobre as Organizações e lutas de grupos sociais e étnicos em que foram lembrados o movimento feminista e o de direitos humanos (BRASIL, 1997).

Outras disciplinas que compuseram esse conjunto foram **Educação de Jovens e Adultos** 6EDU109/2010, **Educação de Jovens e Adultos** - 6EDU145/2015 e **Educação de Jovens e Adultos** - 1EDU068/2019, expostas no quadro a seguir.

**Quadro 7** - Educação de Jovens e Adultos

Instituição	Disciplina	Série	Ementa	Objetivos	Programa	Ano	Carga Horária
UEL	Educação de Jovens e Adultos 6EDU109	4	Educação de jovens e adultos: abordagem histórica, política e conceitual, desafios e perspectivas. Alfabetização de jovens e adultos: história e conceitos, propostas teórico metodológicas.	Discutir as políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos para o Brasil, bem como reconhecer a sua importância para a implementação efetiva de ações que permitam o atendimento de Jovens e Adultos no processo de escolarização.	Não Consta	2010	60

Continua

Instituição	Disciplina	Série	Ementa	Objetivos	Programa	Ano	Carga Horária
UEL	Educação de Jovens e Adultos 6EDU145	4	Estuda e analisa a Educação de jovens adultos como direito humano fundamental abordagem histórica, política e conceitual, desafios e perspectivas. Alfabetização de jovens e adultos: história e conceitos. Propostas teórico-metodológicas.	Estudar e analisar a conjuntura de constituição da Educação de Jovens e Adultos ao longo da história identificando os determinantes sociais, políticos e econômicos. Conhecer as perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam a prática pedagógica em Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Observar e estudar as propostas de organização do trabalho político pedagógico em EJA.	A Educação de Jovens e Adultos: história, políticas e conceitos; Educação de Jovens e Adultos; Estado e Políticas Educacionais e o papel dos Organismos Internacionais; A Organização dos Movimentos Sociais e a Educação Popular; As políticas de Educação de Jovens e Adultos implementadas nas esferas governamentais. Os sujeitos da EJA: Educadores e Educandos: Caracterização dos diversos sujeitos que constituem a prática educativa em EJA. Caracterização dos estudantes da EJA e sua condição de classe, etária, laboral, étnico-racial e gênero. Bases Legais, sociais, econômicas, políticas e culturais. Perspectivas teórico-metodológicas das práticas político-pedagógicas de EJA Os processos de alfabetização de jovens e adultos: história, políticas, conceitos e experiências. A organização curricular da prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos. Leitura e análise da obra Pedagogia do Oprimido: atualidade e vigência do pensamento de Paulo Freire para a Educação de Adultos.	2015	60
UEL	Educação de Jovens e Adultos 1EDU068	4	Educação de jovens e adultos: abordagem histórica, política e conceitual, desafios e perspectivas. Alfabetização de jovens e adultos: história e conceitos, propostas teórico metodológicas.	Não consta.	A Educação de Jovens e Adultos: história, políticas e conceitos; Educação de Jovens e Adultos; Estado e Organização dos Movimentos Sociais; As políticas educacionais de EJA e o papel dos Organismos Internacionais; e As políticas de Educação de Jovens e Adultos no âmbito estadual e municipal. Os sujeitos da EJA: Educadores e Educandos: Caracterização dos diversos sujeitos que constituem a prática educativa em EJA. Perspectivas teórico-metodológicas das práticas político de EJA. Os processos de escolarização e alfabetização de jovens e adultos: história, Os processos de escolarização e alfabetização de jovens e adultos: história, políticas, conceitos e experiências. A organização da prática pedagógica em Educação de Jovens.	2018	60

**Fonte:** Levantamento feito pela autora.

As disciplinas oferecidas em 2010 e 2019 apresentam a mesma ementa e apenas a de 2019 apresenta no PPC o conteúdo programático. Esse conteúdo foi importante, pois divergiu do de 2015 que constou gênero. A disciplina de 2015 contemplou no conteúdo programático, gênero como uma das caracterizações dos sujeitos que integram a EJA. Já na disciplina que resultou da reformulação de 2018 os grupos atendidos foram retirados. De acordo com Miguel

Arroyo (2005, p. 221) a história da EJA é mais turbulenta que a história da educação básica, pois nela está imbricada uma série de interesses relacionados a um público que é excluído socialmente, entre eles, jovens e adultos/as que são “trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos”. Se trata de uma parcela da população que já não tivera os seus direitos fundamentais garantidos e que ficaram de fora da educação.

Como modalidade específica do ensino, tem suas diretrizes curriculares próprias. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) apresenta os norteadores para a implementação dessa modalidade de ensino. Dada sua especificidade, o documento recorre a diversos conceitos para fundamentar esse fim. Entre esses elementos foram citados a desigualdade, a discriminação e os preconceitos que envolvem esse público. Os/as redatores/as do documento enfatizaram as demandas de uma sociedade em que a escrita é predominante, e que, portanto, saber ler e escrever passa a ser um privilégio que não favorece nem os princípios de cidadania, nem de uma sociedade democrática. De acordo com Arroyo (2005) a EJA acaba fomentando muitas discussões nos diversos movimentos sociais, justamente por atender demandas de sujeitos coletivos que foram privados de seus direitos e que acabam excluídos socialmente, especialmente se considerarmos as relações saber-poder.

As Diretrizes realçam que esse processo de sujeitos relegados é uma construção histórica e social, resultado das formas de manutenção desses privilégios feitos por uma elite de dirigentes que subalternizaram diferentes grupos, impedidos de ter uma cidadania plena. Entre os grupos que por muitos anos não tiveram acesso à educação estão “negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros” (BRASIL, 2000, p. 6). Na expressão entre outros consta uma nota de rodapé que explicita que “opor obstáculos ao acesso de mulheres à cultura letrada faz parte da tradição patriarcal e machista que, por longo tempo, preponderou entre muitas famílias no Brasil” (BRASIL, 2000, p. 6). Feita a explanação dessas consequências históricas, o documento apresenta como um dos principais objetivos do EJA o de reparar essas desigualdades historicamente construídas se embasando no princípio de igualdade.

Saliento que as mulheres foram mencionadas como um dos grupos que compõem o público do EJA por terem sido relegadas e desconsideradas como sujeitos de direitos. Apesar dessa menção, ressalto que nas diretrizes do EJA, as desigualdades impostas às mulheres foram referenciadas apenas como uma nota de rodapé, não constam no corpo do texto. Apesar do reconhecimento da cultura letrada ser parte da tradição patriarcal e machista, o grupo de mulheres estarem restrito a nota de rodapé, que tem por característica, trazer informações

complementares, indica, no mínimo, que esse grupo seja considerado menos importante para essa discussão.

Mais adiante no texto das diretrizes, ao tratar dessa função de equalizar desigualdades, o documento propôs que o EJA deve contemplar “trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados” visando à reinserção dessas pessoas no sistema educacional, por terem tido uma “interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas” (BRASIL, 2000, p. 9). Ainda que em diversos momentos o texto se refira as exclusões desses sujeitos do sistema educacional e insista no direito de igualdade de todos, em nenhum momento mencionou a população LGBT como público dessa modalidade. De modo análogo as mulheres, ou talvez, de forma muito mais acentuada, a população LGBT sofre uma grande defasagem escolar e é assolada pela evasão, sobretudo por sofrer as agruras da discriminação e do preconceito desde tenra idade na qual as diferenciações começam a ser apontadas.

Junqueira (2009) afirma que “a homofobia incida mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social de jovens que estejam vivenciando processos de construção identitária sexual e de gênero que os situam à margem da ‘normalidade’” e que diante desse fato, há um efeito de privação de direitos sobre esses jovens. Assim, de acordo com Jerry Adriani da Silva (2017, s/p) o “reconhecimento da diversidade sexual como uma das especificidades dos sujeitos educandos/as da EJA é estratégia central na busca pela efetivação do direito à educação da população LGBT’s”, uma vez que, todas as formas de discriminação relacionadas a gênero e sexualidade se tornam um obstáculo para a formação dessas pessoas.

Apesar de não constar como o público alvo nas diretrizes curriculares para a EJA, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA<sup>54</sup> apresentou dados acerca das diferenças de escolaridade entre homens e mulheres e sobre a inserção no mercado de trabalho que evidenciam o fato de que apesar das mulheres, sobretudo as mais jovens, terem superado e revertido seu padrão de escolaridade, as condições de acesso e a remuneração ainda apontam uma desigualdade significativa. O documento afirma que o EJA é formado por um conjunto diverso de pessoas e dentro dessa multiplicidade estão as “questões étnico-racial,

---

<sup>54</sup> De acordo com Lionço Soares (2004, p. 26) o CONFINTEA faz parte dos fóruns de discussão da EJA que são parte de um “movimento nacional com o objetivo de estabelecer uma interlocução com os organismos governamentais a fim de intervir na elaboração de políticas públicas para a educação de jovens e adultos”. Esses fóruns “têm sido um espaço de encontros permanentes, de ações em parcerias, dentre os diversos segmentos envolvidos com a educação de jovens e adultos”.

de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação da liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas” e que essas diferenças precisam ser consideradas e incluídas no planejamento e execução das propostas de EJA (BRASIL, 2009c, p. 28).

Diferente das diretrizes, a CONFINTEA incorporou o debate sobre gênero, explicitando que existem uma série de desigualdades que precisam ser superadas, como a sobrecarga de trabalho das mulheres por assumirem múltiplas funções, a chefia de famílias uniparentais, a falta de atendimento na educação infantil que inviabiliza a ida à escola das mulheres que são mães e não tem uma rede de apoio, a desigualdade salarial, a pouca oferta e disponibilidade de horários para a mulher possa ter acesso a escolarização.

Além disso, a CONFINTEA incluiu a diversidade sexual no bojo das especificidades do público que compõem a EJA e entendeu que ela precisa ser contemplada nas propostas e no planejamento. Nesse sentido, a conferência sugere ao Ministério da Educação “fomentar ações afirmativas de gênero e geração de trabalho e renda que contribuam para a superação da desigualdade socioeconômica entre os educandos da EJA, considerando a diversidade cultural e social como bandeira de luta na promoção da igualdade e como subsídio na proposição de políticas públicas, face à história da sociedade de classes brasileira, hierárquica e autoritária” (BRASIL, 2009c, p. 46).

No entanto, ainda que não mencione as mulheres e a população LGBT as diretrizes afirmam em seu fechamento que

a superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, à constituição de identidade, de si e do outro e ao direito ao saber (BRASIL, 2000, p. 67).

Ratifico essa ideia entendendo que essa conquista serviria para o Brasil alcançar, efetivamente, princípios democráticos pautados na igualdade de direitos, deixando para trás a “face perversa e dualista de um passado ainda em curso” (BRASIL, 2000, p. 67).

Dessa maneira a inclusão de gênero nas discussões acerca da caracterização dos/as estudantes que compõem o público da EJA faz muito sentido e tem amparo legal, para ser incluído no conteúdo programático da disciplina **Educação de Jovens e Adultos - 6EDU145/2015** (UEL). O que pode ser observado nas diretrizes curriculares dessa modalidade que se referem às diversidades, a cidadania e a uma educação pautada na igualdade de direitos, ou ainda pela fundamentação apresentada pela CONFINTEA que abarcou de maneira mais específica gênero e diversidade sexual (BRASIL, 2009c).

Apesar disso, no programa da disciplina **Educação de Jovens e Adultos - 1EDU068** (UEL) que foi atualizado em 2018 foram retirados às caracterizações dos sujeitos que constavam no programa de 2015. Classe, faixa etária, laboral, étnico-racial e gênero foram suprimidos restando apenas a seguinte frase generalista no conteúdo programático: “caracterização dos diversos sujeitos que constituem a prática educativa em EJA”. Reforço, novamente, que os conteúdos programáticos são flexíveis e podem ser alterados pelos docentes a cada ano. Por isso, argumento que constar na ementa acarretaria algum compromisso com determinado tema, ainda que não seja uma garantia. Mesmo assim, essa retirada do conteúdo programático, não faz com que a disciplina deixe de ser um espaço no qual se possam inserir os temas de gênero e sexualidade. Os responsáveis pela disciplina poderiam se apoiar nos referenciais curriculares e nas políticas públicas citadas, para contemplar essas noções.

Mais uma vez parece que o contexto político teve influência nos currículos analisados. Da mesma maneira que didática da história para os anos iniciais, o que poderia ser um avanço no currículo de 2010, passa a ser suprimido e substituído por uma visão generalista no currículo de 2018. Dessa forma, a Resolução CNE n. 02/2015 não foi considerada para a reformulação dessa disciplina e não teve impacto significativo no currículo da UEL no que tange aos temas gênero e sexualidade.

#### **4.5 Aproximações e recuos entre os currículos dos Cursos de Pedagogia da UEM e da UEL frente os direcionamento da Resolução CNE n. 02/2015**

Pela análise dos PPCs das duas instituições foi possível verificar aproximações entre os currículos efetivados e a imparcialidade em atender as disposições da Resolução CNE n. 02/2015 referentes a gênero e sexualidade. Como observei, os dois PPCs (UEM, 2018; UEL, 2018) produzidos após a Resolução CNE n. 02/2015, tiveram supressões significativas no que diz respeito a gênero e sexualidade. Em ambos os casos os PPCs anteriores das duas instituições, apesar de datarem de anos distintos, já apresentavam os temas dispostos em disciplinas.

No caso da UEL, além da disciplina específica sobre “Educação e Diversidade”, também foi constatado em duas disciplinas, ainda que fora das ementas, não tão usuais para a proposição dessas inserções. De acordo com Moreira e Candau (2003, p. 162;167) pensar nas possibilidades de inserção da temática gênero e sexualidade a partir de outras disciplinas não específicas, seria uma forma de “explorar formas de desestabilizar e desafiar todas essas

hierarquias, escolhas, inclusões, imagens e pontos de vista” dos currículos, visando uma formação de futuros/as profissionais que atuem como “agentes sociais e culturais a serviço da construção de sociedades mais democráticas e justas. Me refiro as disciplinas “Educação de Jovens e Adultos (6EDU145)” e “Didática História anos iniciais do ensino fundamental” (6EDU142). Essa inserção poderia ter sido feita por docentes que considerem que a temática contribuiria para a formação, já que não foi estabelecida na elaboração do currículo e se mantém apenas nos objetivos e/ou conteúdo programático. Como destaquei essa inserção acaba sendo mais frágil, pois pode ser alterada de um ano para outro, ficando a cargo do/a docente. Essa assertiva é confirmada após a análise da disciplina no novo currículo, pois gênero e sexualidade foram retirados desses espaços.

Uma ilação que pode ser tecida acerca das manutenções das disciplinas que abordam gênero e sexualidade pode estar relacionada com o interesse específico ou coletivo do corpo docente de cada instituição. Como o currículo acontece em um espaço de disputa, ter docentes que são sensíveis aos temas pode favorecer não só a inserção como a manutenção dessas disciplinas. Nesse sentido, identifiquei, no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil<sup>55</sup>, grupos de pesquisa ativos que abordam gênero e sexualidade na área da Educação de ambas as instituições. Os líderes desses grupos compõem o corpo docente dos cursos de Pedagogia o que poderia confirmar essa inferência de docentes que se interessam por esses temas.

No caso da UEM foram localizados dois grupos ativos que discutem gênero e sexualidade. O mais antigo datado de 2007, com o nome Grupo de Estudo das Pedagogias do Corpo e da Sexualidade – GEPECOS, que atua a partir de teorias feministas e estudos *queer*. O outro grupo, criado em 2009, intitulado de Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidade Sexual – NUDISEX atua com os temas: diversidade sexual, sexualidade, mídia, arte e sexualidade, direitos humanos, violência sexual infantil, sexualidade no espaço escolar, entre outros. Na UEL foi localizado um grupo que teve início em 2010 com o nome Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero, Currículo e Educação que aborda gênero, currículo e educação. Como pôde ser observado os três grupos trabalham dentro do contexto da educação, gênero e sexualidade.

A UEM passou por um processo semelhante a reformulação do currículo da UEL no que diz respeito à supressão de gênero e sexualidade do currículo. Com a reformulação de 2018, uma, das duas disciplinas que compunham o currículo, que contemplavam essa temática, “Psicologia da Educação: temas da vida contemporânea”, foi retirada do PPC.

---

<sup>55</sup> Disponível em: [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf)

A Resolução CNE n. 02/2015 teve, portanto, pouco ou nenhum efeito nos currículos analisados no que se refere às apropriações de gênero e sexualidade. Tanto na UEM como na UEL não houve ampliações, nem detalhamentos, pois em alguma medida, ainda que incipiente ambas já contemplavam esses temas. Outro ponto de similaridade entre os currículos é que em ambos ocorreram supressões dos termos e/ou retiradas de disciplinas.

Acredito que o fato da Resolução CNE n. 02/2015 ter sofrido postergações de prazo para implementação, e o contexto de 2018, no qual ocorreram às reformulações, ter sido muito diferente da data de sua publicação com ataques massivos e avassaladores pesou para a definição dos recuos e redirecionamentos escolhidos por cada comissão. As opções de deixar as disciplinas que em alguma medida já cumpriam as demandas propostas na Resolução CNE n. 02/2015 e cortar outras em detrimento de outros conteúdos, deve ter uma relação direta com as pressões e desdobramentos advindos dos cenários adversos em que foram elaboradas. Sem dúvidas, que traçando uma comparação com as reformulações anteriores essa inferência ganha consistência, visto que, as condições políticas favoráveis às discussões de gênero e sexualidade influíram positivamente nesses PPCs em ambas as universidades. As incertezas e descontroles frente a uma nova liderança política reacionária, com chances reais de alcançar o poder executivo, expressamente avesso aos temas gênero e sexualidade, defensor do esfacelamento da educação pública, transbordaram e atingiram essas produções curriculares.

Apesar de ser uma resolução bastante incisiva e nítida quanto à defesa da necessidade da inserção de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de licenciatura, pude perceber que, infelizmente, não existiram avanços decorrentes das reformulações pautadas na Resolução CNE n. 02/2015. Muito porque os currículos analisados já contemplavam essas temáticas em seus programas de ensino, seja através da ementa, objetivos ou conteúdo programático. Mesmo que já existissem timidamente essas temáticas em alguns programas de ensino a Resolução incentivou sua ampliação e aprofundamento, sob uma ótica que visava romper com as normas instituídas de cada dispositivo, ou seja, abordando a temática baseada em um princípio de equidade e de superação das desigualdades.

Ante a esse cenário desalentador assinalo a esperança no inconformismo, na resistência tida como “força que move, atravessa, que torce e se alimenta de outras forças com o intuito de aumentar a potência dos corpos” (PARAÍSO, 2016, p. 389). Pois, “lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1999, p. 91). Vislumbro que é possível que mesmo na ausência de espaços curriculares adequados e enfrentando os obstáculos criados pelos dispositivos normatizadores surjam experiências de contraponto que

possibilitarão formar outros olhares e fissuras para as experiências e práticas convencionais na sala de aula.

Evidentemente, as ausências e silenciamentos curriculares não apagam as urgências de se discutir e lecionar sobre gênero e sexualidade na formação docente. Porém, se tornam obstáculos pesados e dificultam o surgimento de enfrentamentos. Só a partir desse confronto e superação será possível a construção de uma escola efetivamente justa, democrática e livre das desigualdades, em especial as baseadas no gênero e na sexualidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental empreendida nessa pesquisa utilizou como lente analítica as noções de dispositivos de sexualidade e de gênero. Essas chaves interpretativas foram compreendidas como construções históricas que produzem prazeres, discursos, conhecimentos, formas de controle e resistências a partir de estratégias sustentadas pela relação saber-poder. Nesse âmbito, me importou saber como esses constructos discursivos operaram, como foram veiculados e o que difundiram. Mais especificamente, busquei analisar como sexualidade e gênero foram tratados nos currículos dos cursos de Pedagogia de duas universidades estaduais do Paraná, especialmente após as reformulações fomentadas pela Resolução CNE n. 02/2015. Parti do pressuposto que esses documentos compõem essa rede de discursos que informam, moldam e regulam as identidades de sexualidade e de gênero.

Constatei que o cenário político anterior a promulgação da Resolução CNE n. 02/2015 oportunizou condições favoráveis à inserção desses temas na formação de pedagogia dos currículos examinados. Ainda que com inserções incipientes nos currículos das duas universidades foi possível localizar menções a sexualidade e a gênero. Nesse contexto, seria presumível que após a implantação da Resolução CNE n. 02/2015, política curricular notadamente enfática na inclusão desses temas e no seu aprofundamento na formação docente, as reformulações posteriores teriam uma ampliação e adensamento dessas temáticas.

Com efeito, isso não foi verificado. No corpo do texto do PPC das instituições, apenas a UEM sofreu alterações pautadas pela resolução, incluindo gênero e sexualidade no perfil do/a egresso/a. No caso do PPC da UEL, pós implementação da resolução, gênero e sexualidade não foram mencionados. Foram encontradas na UEM duas disciplinas que permaneceram no currículo até a reformulação de 2018 que mantiveram gênero e sexualidade nos objetivos e nos conteúdos. Porém, após a Resolução CNE n. 02/2015, uma das disciplinas foi retirada do PPC e a outra teve o nome e a ementa alterados. Não foi possível confirmar se aos temas seriam reiterados no conteúdo programático que ainda não foi redigido, visto que o currículo ainda está em processo de implantação. Na UEL existiam três disciplinas que abordavam gênero e/ou sexualidade em algum componente do programa de ensino. Depois da reformulação pautada pela resolução em questão, restou apenas uma disciplina que mencionou gênero na sua ementa. Por conseguinte, afirmo que apesar da expectativa de fomentar e exigir uma inserção consistente e adensada nos currículos reformulados, a Resolução CNE n. 02/2015 gerou um efeito regulatório insuficiente, não provocando nem uma ampliação e nem um melhor delineamento desses temas em ambas as instituições.

O mapeamento e a contextualização das políticas curriculares sobre sexualidade e gênero me permitiram afirmar que esse resultado insuficiente sofreu um influxo proveniente dos avanços reacionários e conservadores que atacaram as parcas conquistas obtidas em anos anteriores. Portanto, produziram uma interferência contundente nas produções curriculares analisadas. Pela análise documental dos caminhos percorridos na construção desses documentos ficou notório que currículo é um espaço de disputa e negociação permeado por inúmeras instabilidades políticas. Esse argumento se tornou ainda mais agudo quando a própria resolução que desencadeou essa pesquisa foi revogada em 2019, após diversas postergações.

Essas considerações se coadunam com a proposta de entender sexualidade e gênero como dispositivos, como um conjunto de elementos que atendem as urgências e demandas de cada tempo. Os efeitos produzidos por esses discursos regulam práticas e identidades. Esses dispositivos agiram por meio das políticas educacionais elaboradas, desencadeando supressões e silenciamentos sustentados pelos discursos correntes de representantes dos poderes executivo e legislativo. Essas mesmas implicações também ocorrem nas capilaridades que aqui foram expressas pelos currículos das universidades examinadas. Assim, ficou patente que não bastam as políticas públicas educacionais serem promulgadas para que as mudanças de fato ocorram, é necessário que elas estejam expressas, interligadas e coesas buscando a amplificação da luta por direitos pautados em princípios e valores democráticos.

Ainda que a Resolução CNE n. 02/2015 não tenha surtido a resposta desejada, considero que as políticas educacionais curriculares e os currículos analisados cumpriram a tarefa de instituir os processos de sobredeterminação funcional e preenchimento estratégico. O efeito dessas discussões e as repercussões geradas a partir dessas elaborações impactaram o campo educacional obstaculizando recuos mais profundos. Nesse contexto, ainda que não se tenha demarcado a contento essas noções, elas ainda podem ser utilizadas, de variadas formas e em diferentes áreas de conhecimento atendendo as demandas da contemporaneidade. As invisibilidades e as fragilidades relacionadas aos desviantes, aos corpos ininteligíveis diretamente atingidos por esses silenciamentos não podem ser esquecidas e não devem ser reproduzidas.

Efetivamente, assinalo que todos os contextos nos quais imperam relações de poder, existem brechas, espaços de lutas e resistências. Nessa esfera, o campo do currículo pode ser imbuído com uma força mobilizadora, com uma ação inventiva que cria oportunidades. Portanto, pensar em um currículo que rompa com as noções essencializantes e biologizantes de sexualidade e de gênero para a formação de pedagogo/as é urgente. As contraposições

podem vir, inclusive, dos docentes que promovam a inserção em seus programas dos temas de sexualidade e gênero em uma perspectiva não normalizante, mesmo à revelia de regulações antagônicas. Meu desejo após a conclusão dessa tese é que esse debate não se encerre aqui. Almejo que futuros estudos possam tomar como base essa pesquisa, gerar desdobramentos, críticas e uma infinidade de oportunidades para a transformação de currículos de licenciatura ou até mesmo de outras graduações. Pessoalmente, pretendo utilizar os frutos oriundos dessa investigação para subsidiar novos estudos e encaminhamentos para um possível pós-doutoramento.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, Florianópolis, UFSC, n. 5, 2005.

AGUIAR, M. A. da S.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H. C. L.; SILVA, M. S. P.; PINO, I. R. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**. Ano 9, segundo semestre, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

ANJOS, Karen Priscila Lima dos; LIMA, Maria Lúcia Chaves. Gênero, sexualidade e subjetividade: algumas questões incômodas para a psicologia. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, 10(2), 49-56, jul-dez, 2016.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 mar. 2020.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (orga.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385 369. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de outubro de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 nov. de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 28 jan 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade/**. Brasília: MEC/SEPESPE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996a.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art3). Acesso em: 22 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996b. Estabelece o I Programa Nacional de Direitos Humanos. **PNDH I.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>. Acesso em 03 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-04-ciencias-naturais.pdf>.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 1 mar 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Direitos e garantias:** direitos humanos e cidadania. Brasília: Departamento de Promoção dos Direitos Humanos, 2001a.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, 09 de janeiro de 2001b. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 30 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II).** Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de Combate à Violência e à

Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos** – Orientações Gerais. Brasília, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. Brasília: INEP, 2006. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_superior/instrumento\\_de\\_avaliacao\\_de\\_cursos\\_de\\_graduacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/instrumento_de_avaliacao_de_cursos_de_graduacao.pdf). Acesso em: 20 jun 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Direitos Humanos: documentos internacionais**. Brasília: SEDH, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, 2007.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 59**, de novembro de 2009a. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e dá outras providências. Brasília: 2009. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art4](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art4). Acesso em: 22 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009b. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial da União, Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). Acesso em: 28 de jan 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009c.

\_\_\_\_\_. Projeto de lei 8035/10. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2010.

Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl\\_8035-10-plano-nacionalde-educacao](http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl_8035-10-plano-nacionalde-educacao)>. Acesso em: 30 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Fórum Nacional de Educação. **CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE) 2010**. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento-referência. Brasília, DF: FNE, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Escola Sem Homofobia**. Brasília: MEC, SECAD, ECOS, ABGLT, Reprolatina, 2011.

\_\_\_\_\_. Fórum Nacional de Educação. **CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE) 2014**. O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração; Documento Referência. Brasília, DF: FNE. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. **Lei do Feminicídio**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm). Acesso em: 29 jan 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Nota técnica n. 24** de 17 de agosto de 2015a. Brasília: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 916**, de 9 de setembro de 2015. Institui Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32843778/do1-2015-09-10-portaria-n-916-de-9-de-setembro-de-2015-32843774](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32843778/do1-2015-09-10-portaria-n-916-de-9-de-setembro-de-2015-32843774). Acesso em: 2 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 95**, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em: 29 jun 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2018.

BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana - RBSH** 2018, 29(1); 49-56. Disponível em: <https://doi.org/10.35919/rbsh.v29i1.41>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

BUTLER, Judith P. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

CANCIAN, Natalia; GOMES, Paulo. MEC pede a escolas que cantem o hino nacional e filmem as crianças. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/mec-pede-a-escolas-para-que-cantem-o-hino-nacional-e-filmem-as-criancas.shtml>. Acesso em: 1 jul 2021.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 1, de 22 de março de 1999**. Brasília, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. Resolução n.º 1, de 13 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. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/454/resolucao-cne-cp-n-2#:~:text=Institui%20a%20dura%C3%A7%C3%A3o%20e%20a,Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20em%20n%C3%ADvel%20superior>. Acesso em: 2 jan 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em: 05 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Nota pública, de 1 de setembro de 2015a. Às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do DF, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira. Disponível em: <https://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Nota-P%C3%BAblica-do-CNE-Identidade-de-G%C3%AAnero-9-2015.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 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, 2015b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 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, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 jun 2021.

CRUZ, Fernanda. **Quase 60% das faculdades incluem sexualidade e gênero na formação de professores**. São Paulo: Agência Brasil, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf> Acesso em 22 fev 2021.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-095913/pt-br.php>. Acesso em: 20 out. 2019.

FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FAZENDA, Ivani C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193523808013.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2020.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

FORQUIN, Jean Claude. Introdução: Currículo e Cultura. In: FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura - as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORGRAD. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FRANCO, Clarissa de. A teocratização, privatização e militarização no governo Bolsonaro: Perspectivas anti democráticas e contrárias à educação. **Mandrágora**, v.26, n. 1, 2020, p. 203-224. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/MA/article/view/10301/7273>. Acesso em: 3 jul 2021.

FRASER, Nancy. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (orgs.) **Gênero, democracia e sociedade Brasileira**. São Paulo: Editora 34, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “ESCOLA SEM PARTIDO”: IMPOSIÇÃO DA MORDAÇA AOS EDUCADORES. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura**. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), v.5, n.9, jun 2016.

FURLANI, Jimena. **O Bicho vai pegar!:** um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 269-285. dez. 2007.

GATTI, Bernardete A; NUNES, Marina Muniz R. Análise dos cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia. In: GATTI, Bernardete A; NUNES, Marina Muniz R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; André, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Editora Atlas, 2018.

GIMENES, Erick. **Plano de Educação é aprovado com polêmica na Câmara de Maringá**. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2015/06/plano-de-educacao-e-aprovado-com-polemica-sobre-generos-em-maringa.html>. Acesso em: 29 jun 2021.

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 19(2), 143-151, 2005. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1807-55092005000200005>. Acesso em: 5 jun. de 2020.

GOFFMAN, Erving. **Estigma** - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2004.

GONÇALVES, Carolina. **Bolsonaro e Haddad têm propostas antagônicas para direitos humanos**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-10/bolsonaro-e-haddad-tem-propostas-antagonicas-para-direitos-humanos>. Acesso em: 13 jul 2021.

GOODSON, Ivor F. **A construção Social do Currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

HOFLING, ELOISA DE MATTOS. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. Conceitos de diversidade -Parte I. Entrevista concedida à Yéssica Lopes. **Rev. Diversidade e Educação**, v.2, n.3, p. 4-11, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/download/6344/4052/18089>. Acesso em: 4 jul 2021.

KLEIN, Remi. Questões de gênero e sexualidade nos Planos de Educação. **Revista de estudos feministas em gênero e religião**, v. 1, n. 2, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educação & Sociedade**, v. 40 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019219831>>. Acesso em: 2 jul 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Wal. “Na biologia é macho ou fêmea, não existe LGBTQI”, diz Ministro da Educação em Manaus. Manaus, 2019. Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/manaus/news/na-biologia-e-macho-ou-femea-nao-existe-lgbtqi-diz-ministro-da-educacao-em-manau>. Acesso em: 3 jul 2021.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 307-324, dez. 2008. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2008000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 jan. 2021.

LONDRINA. Lei n. 12.291, de 23 de junho de 2015. Adequa o Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei nº 11.043, de 6 de outubro de 2010, às diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), em conformidade com a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e dá outras providências. Londrina, 2015. Disponível em: <https://www.cml.pr.gov.br/cml/site/leidetalhe.xhtml?leicodigo=LE122912015>. Acesso em: 29 jun de 2021.

LOPES, Alice Casimiro Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. N. 26, Maio /Jun /Jul /Ago, 2004.

\_\_\_\_\_. Democracia nas Políticas de Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L., FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2007a.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982007000200008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200008&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200008>.

\_\_\_\_\_. Heteronormatividade e Homofobia; In: JUNQUEIRA, R. D. (Org) **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LUCE, Maria Beatriz. Definição e gestão da política educacional. In: Educação e constituinte – Anais. **Conferência Brasileira de Educação**, IV, Goiânia, 1986. Tomo I. Cortez Editora; ANDE; ANPED; CEDES, 1986, p.139–150.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Naara. A criminalização da “ideologia de gênero”: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. **Cadernos Pagu** (50), 2017:e175018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500018>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507>. Acesso em: 22 jan. 2020.

MARINGÁ. Lei n.10.024 de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Maringá, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2015/1002/10024/lei-ordinaria-n-10024-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 29 jun de 2021.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 23, p. 185-202, 2004.

MENEZES, Dyelle; PERA, Guilherme. **Na Câmara, ministro listou programas da educação básica à superior lançados pela pasta**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>. Acesso em: 2 jul 2021.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 27 set 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conae e Inep. **Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação**. Brasília: INEP, 2006.

MISKOLCI, Richard. A Teoria *Queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 5 jan 2021.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; SILVA FILHO, Penildon. A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo. In: AZEVEDO, Jose Sergio Gabrielli de; POCHMANN, Marcio (org.). **Brasil: incertezas e submissão?** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

NEVES, Inajara de Salles Viana. Planejamento educacional no percurso formativo. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, UFMG, v. 2, 2012.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Direitos Humanos e Educação: a polêmica em torno da prova de redação do ENEM 2015 e 2017. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(57.2): 731-755, mai./ago., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/fGNRsbXvrjzjKLWPWt3GYTP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jun 2021.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Cultura escolar: revisando conceitos. **RBPAAE**, v. 19, n. 2, jul/dez, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25445/14788>. Acesso em 02 jan 2021.

OLIVEIRA, Rosana Medeiro de; DINIZ, Debora. Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica: sobre o marco heteronormativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 241-256, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em? 3 jul 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Programa Mundial para a educação em Direitos Humanos**. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf). Acesso em: 28 de jan 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

ONUMULHERES. Organização das Nações Unidas. **Conferências Mundiais da Mulher**. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/#>. Acesso em: 26 nov. 2020.

PAIVA, Vera. Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero e o sujeito sexual. In: PARKER, R.; BARBOSA, R. M. (Orgs.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

PAIVA, Vera. A psicologia redescobrirá a sexualidade? **Psicol. estud.**, Maringá , v. 13, n. 4, p. 641-651, Dec. 2008 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722008000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000400002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 mar 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000400002>.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. **Cad. Pesq.** n. 102, p. 23-45, nov. 1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/738>. Acesso em: 04 de jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 dez 2020.

\_\_\_\_\_. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

\_\_\_\_\_.; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgas). **Pesquisa sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Desafios Educacionais Contemporâneos**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=618>.

Acesso em: 20 mar 2021.

PARKER, Richard; AGGLETON, Peter. **Estigma, discriminação e AIDS**. Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS: Rio de Janeiro, 2001.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **O Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PENNA, Fernando de Araujo. A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 557-572, dez. 2018 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2018000300008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 30 jun 2021.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. Cartografias clínicas, dispositivos de gêneros, estratégia saúde da família. **Rev. Estud. Fem.** 18 (1), abr 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mRJtQYppf6c5mxyJqTJwF6v/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev 2021.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo. **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

UNESP. Pró-reitora de Graduação. **Orientações teórico-práticas sobre projeto político-pedagógico**. Araraquara: UNESP, 2013. Disponível em: [https://www.iq.unesp.br/Home/graduacao/orientacoes-teorico-praticas-sobre-projeto-politico-pedagogico\\_conceituacoes.pdf](https://www.iq.unesp.br/Home/graduacao/orientacoes-teorico-praticas-sobre-projeto-politico-pedagogico_conceituacoes.pdf). Acesso em: 25 jul. 2020.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RAIHER, Augusta Pelinslke (orga.). **As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. IDEOLOGIA DE GÊNERO: UMA FALÁCIA CONSTRUÍDA SOBRE OS PLANOS DE EDUCAÇÃO BRASILEIROS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, Jan. 2017 . Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 nov. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Sexual na Escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (53): 11-19, maio, 1985.

RIBEIRO, Janine. **Centro do professorado paulista – CPP**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/>. Acesso em: 01 nov. 2019.

RIBEIRO, Milton. **Ministro da Educação diz que gays vêm de 'famílias desajustadas' e que acesso à internet não é responsabilidade do MEC**. Entrevista concedida ao jornal “O Estado de São Paulo” publicada em 24 de outubro de 2020. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/24/ministro-da-educacao-diz-que-gays-vem-de-familias-desajustadas-e-que-acesso-a-internet-nao-e-responsabilidade-do-mec.ghtml>. Acesso em: 3 jul 2021.

RIZZA, Juliana Lapa; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MOTA, Maria Renata Alonso. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e176870, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844176870>. Acesso em: 10 de jul. 2020.

RODRIGUEZ, Ricardo Vélez. ‘Quem define gênero é a natureza’, diz futuro ministro da Educação. Entrevista concedida à Aline Pavaneli. Londrina, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2018/11/26/quem-define-genero-e-a-natureza-diz-futuro-ministro-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 01 jul 2021.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: Notas sobre a “Economia Política” do Sexo. Recife: Edição S.O.S., Corpo, 1993.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernâni F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.; BRUSHINNI, C. (Orgs.) **Uma questão de gênero**. São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Posfácio: Conceituando gênero. IN: SAFFIOTI, Heleieth I. B.; MUÑOZ-VARGAS, Monica (orgas.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS, Brasília: UNICEF, 1994.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2018.

SANCHES, Mariana. Ideologia de Gênero, indígenas, China: as contradições entre o que pensam Weintraub e o Banco Mundial. Washington (EUA), 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53117616>. Acesso em: 3 jul 2021.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da Educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: Entrevista com Dermeval Saviani. Entrevista concedida a Jorge Fernando Hermida e Jailton de Souza Lira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n°. 144, p.779-794, jul.-set., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FfbjXtkLHPsyWJsfwVHFvVJ/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun 2021.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n° 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo**: uma introdução crítica. Portugal: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. O currículo como prática de significação. In: SILVA , Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. - 1. Ed., 4 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Jerry Adriani. Diversidade Sexual na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Cátedra Digital**, vol. 3, PUC: Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/diversidade-sexual-na-educacao-de-jovens-e-adultos-eja/>. Acesso em: 01 mar 2021.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Orgas.). **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da Educação em Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/diretrizes/00\\_livreto\\_diretrizes.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/diretrizes/00_livreto_diretrizes.pdf). Acesso em: 29 dez 2020.

SINGER, Helena. Direitos Humanos e a volúpia punitiva. **Revista USP**, São Paulo (37):10 - 19, março/maio, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27017/28792>. Acesso em: 27 jan 2021.

SWAIN, Tânia Navarro. Heterogênero: “Uma categoria útil de análise”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 23-36, 2009.

SOARES, Leôncio. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil**: articular, socializar e intervir. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil. São Paulo, v17, 2004.

TOKARNIA, Mariana. **MEC retira termo “orientação sexual” da versão final da Base Curricular**. Brasília: Agência Brasil, 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>. Acesso em: 4 fev. 2020.

UNESCO. **Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural**. UNESCO.

2002. Disponível em:

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf). Acesso em: 10 jul. de 2020.

VALIM, Patrícia; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. “Quanto mais purpurina melhor”: questões de gênero e sexualidade no Brasil do governo Bolsonaro. In: AZEVEDO, Jose Sergio Gabrielli de; POCHMANN, Marcio (org.). **Brasil: incertezas e submissão?** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015031914>. Acesso em: 17 de ago de 2020.

VIANNA, Cláudia Pereira; BORTOLINI, Alexandre. As agendas feministas, LGBT e antigênero em disputa nos Planos Estaduais de Educação (2014-2018). In: VIANNA, Cláudia Pereira; CARVALHO, Marília (orgas.). **Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos Humanos entre a regulação e a autonomia**.

Acesso em: 29 jan 2021. Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/textos\\_dh/solon.htm#\\_ftn1](http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/textos_dh/solon.htm#_ftn1).

UNBEHAUM, Sandra G. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação**. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós Graduação Educação/Currículo, SÃO PAULO, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Estatuto da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL. Disponível em:

[http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/pdf/estatuto\\_compilado.pdf](http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/pdf/estatuto_compilado.pdf). Acesso em: 27 jan. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Formulário único para reformulação curricular**. Londrina: UEL. Disponível em:

[http://www.uel.br/prograd/?content=formularios/index\\_entrada.html](http://www.uel.br/prograd/?content=formularios/index_entrada.html). Acesso em: 28 de jan 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 109/2009 – CEPE/CA**. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. UEL, Londrina, 2009. Disponível em:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 0086/2010a – CEPE**. Estabelece diretrizes gerais para proposição, implantação e alteração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação. UEL, Londrina, 2010a.

Disponível em:

[http://www.uel.br/prograd/docentes/documentos/pp/resolucao\\_cep\\_86\\_10.pdf](http://www.uel.br/prograd/docentes/documentos/pp/resolucao_cep_86_10.pdf). Acesso em: 27 de jan 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Departamento de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. UEL, Londrina, 2010b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 118/2018 – CEPE/CA**. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2019. UEL, Londrina, 2018a. Disponível em: [http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2018/resolucao\\_118\\_18.pdf](http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2018/resolucao_118_18.pdf). Acesso em: 20 de jan 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Londrina: UEL, 2018b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEP. **Resolução n. 064/2001-CEP**. Aprova normas sobre os critérios de avaliação da aprendizagem dos cursos de graduação da UEM. UEM, Maringá, 2001. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2001/cep/064cep2001.html>. Acesso em: 20 de jan 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEP. **Resolução n. 118/2004-CEP**. Estabelece as diretrizes para a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação de licenciatura plena para a formação de professores para a atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio. UEM, Maringá, 2004. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2004/cep/118cep2004.htm>. Acesso em: 27 de jan 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEP. **Resolução 170/2005-CEP**. Aprova novo Projeto Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia - habilitação: Licenciatura - a vigorar para alunos ingressantes a partir do ano letivo de 2006. UEM, Maringá, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Pró-Reitoria de Ensino. **Guia para elaboração de projetos**. UEM, Maringá, 2018. Disponível em: <http://www.pen.uem.br/organizacao-administrativa/deg/aco/formularios/documentos/guia-para-elaboracao-de-projeto-pedagogico-2018.pdf>. Acesso em: 27 de jan 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho Interdepartamental. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. **Resolução CI/CCH n. 112/2018**. Aprova o novo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Campus Sede – a vigorar para alunos ingressantes a partir do ano letivo de 2020. UEM, Maringá, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho Universitário. Estatuto da Universidade Estadual de Maringá. **Resolução COU n.10/2019**. Alterações no estatuto COU n. 008/2008. UEM, Maringá. Disponível em: [http://www.scs.uem.br/estatuto\\_uem.pdf](http://www.scs.uem.br/estatuto_uem.pdf). Acesso em: 20 de jan 2021.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, A. L. **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar. In: **Educação Básica e Educação Superior: projeto político-pedagógico**. Editora Papyrus. Formato: ebook Kindle, 2015.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p.64-80, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>. Acesso em: 30/01/2020.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007.