



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA

**CURRÍCULO E TRANSVERSALIDADE: UM OLHAR SOBRE A
NOVA LEGISLAÇÃO**

BELÉM/PA

2019

CINTIA WANILY OLIVEIRA MENDES SANTANA

**CURRÍCULO E TRANSVERSALIDADE: UM OLHAR SOBRE A
NOVA LEGISLAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação, do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará, com a finalidade de obtenção do grau em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raimunda Lucena Melo Soares.

BELÉM/PA

2019

Belém, 09 de Julho de 201

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Raimunda Lucena Melo Soares (FAED/ICED/UFPa)

Orientadora

Prof^a. Ms. Camila Claíde de Oliveira Souza (CCSE/UEPA)

Examinadora Externa

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa (FAED/ICED/UFPa)

Examinador Interno

*Dedico este estudo ao meu avô e pai eterno e a
minha filha Luma Beatriz Santana.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder o dom da vida, da saúde e da paz espiritual necessário para o ato de escrever e pesquisar.

Grata também aos meus pais e familiares que estiveram sempre ao meu lado, e em especial a minha mãe, porque sem ela tudo isso não seria possível.

Agradeço ao meu mais que namorado, amigo e companheiro, por sempre me dar forças e estar sempre por perto me estimulando a nunca desistir dos meus objetivos.

Tenho muito agradecer a minha querida orientadora professora Raimunda Lucena Melo Soares, que apesar de todos os meus problemas não desistiu de ser minha orientadora e sempre me deu forças para prosseguir com este estudo.

Obrigada aos meus amigos de turma 116, especialmente as minhas amigas de curso que ao longo desses quatro anos estiveram sempre ao meu lado.

Sou muito grata ao grupo de pesquisa GPFEE, o qual faço parte, por ter me proporcionado reflexões e vivências riquíssimas, que tiveram grande relevância para a elaboração deste estudo. Meu agradecimento, especialmente a Ananda, por ter me apresentado ao grupo de Pesquisa, onde conheci minha orientadora e amiga.

Meus agradecimentos ao professor Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa e Professora Ms. Camila Claíde de Oliveira Souza.

“É necessário educar para formar águias, que sobrevoem o desconhecido, conhecendo sua presa, para que no momento oportuno possa alcançá-la” (Nietzsche, Friedrich)

RESUMO

A educação como fator indispensável para o desenvolvimento humano assume um papel de suma importância na vida de todos os indivíduos. Então, pergunta-se: Qual a importância da discussão de gênero e sexualidade na educação escolar, no ensino fundamental? Mediante esse problema central de estudo, pensou-se como objetivo geral compreender a importância da discussão de gênero e sexualidade para a formação escolar, política e social. Entre as fontes bibliográficas destacam-se as obras de Marlucy Paraíso, Dagmar Meyer, Guacira Louro e Michel Foucault. Como metodologia, o estudo baseou-se na perspectiva pós-crítica em educação, deste modo, partiu-se de pistas e suspeitas apontadas por estudiosos afins, para que se pudesse dar movimento a formas outras de refletir sobre o objeto bruto. O estudo permitiu concluir que o currículo, frente às tensões que englobam a vida em sociedade, não pode abrir mão de discutir acerca da multiplicidade, da diversidade e da diferença. Contudo, percebe-se nos tempos atuais a ocorrência do silenciamento da diversidade, do ocultamento da multiplicidade e da exclusão de corpos e identidades. Entende-se que em um currículo há muitos movimentos que assumem caráter políticos ou ideológicos. Diante disso, a formação docente deve inclinar-se para o descobrimento de espaços novos, espaços de resistência e de dissensos, proliferando o desejo e a vontade de potência que impulsiona as ações do profissional da educação. Para que este desejo possa alargar os limites do currículo, dando a ele luz voz, movimento, sexualidades, gêneros e transversalidade.

Palavras-chave: Educação, Currículo, Formação de professores, Gêneros e sexualidade.

ABSTRACT

Education as an indispensable factor for human development assumes a role of paramount importance in the life of all individuals. So, one wonders: What is the importance of discussing gender and sexuality in school education, in elementary school? Through this central problem of study, it was thought as a general objective to understand the importance of the discussion of the thematic gender and sexuality for the school, political and social formation. Among the bibliographical sources are the works of Marlucy Paraíso, Dagmar Meyer, Guacira Louro and Michel Foucault. As a methodology, the study was based on the post-critical perspective in education, thus, it started from clues and suspicions pointed out by related scholars, so that other ways of reflecting on the gross object could be given movement. The study concluded that the curriculum, facing the tensions that encompass life in society, cannot give up discussing about multiplicity, diversity and difference. However, we can see in the present times the silencing of diversity, the hiddenness of multiplicity and the exclusion of bodies and identities. It is understood that in a curriculum there are many movements that assume political or ideological character. Given this, the teacher education must lean towards the discovery of new spaces, spaces of resistance and dissension, proliferating the desire and will for power that drives the actions of the education professional. So that this desire can extend the limits of the curriculum, giving it light voice, movement, sexuality, gender and transversality.

Keywords: Education, Curriculum, Teacher training, Gender and sexuality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Lei 9.394/96)
MEC	Ministério da Educação
ONG's	Organizações Não-Governamentais
PCN's	Parâmetros Nacionais Curriculares
PNE	Plano Nacional de Educação
SEF	Secretaria de Educação Fundamental

SUMÁRIO

1 ARQUITETANDO UM ESTUDO	13
2 A NOVA ATUALIZAÇÃO DA ABNCC E O ESTUDO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: ENTRE COMPLEXIDADE E SILENCIAMENTO	29
3 A QUESTÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A TRANSVERSALIDADE E A EXCLUSÃO.....	43
4 IDENTIDADES EM FORMAÇÃO: TECENDO FIOS A LUZ DA CONCEPÇÃO PÓS- CRÍTICA EM FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO.....	60
4.1 NORTE, HORIZONTE OU CENTRALIZAÇÃO? POR ONDE PASSA A LUZ.....	61
4.2 MOVIMENTOS, HETEROTOPIAS E UM CAFÉ: QUE HAJA LUZ.....	67
5 CONCLUSÃO.....	71
REFERÊNCIAS.....	74

1 ARQUITETANDO UM ESTUDO

A escolha do tema surgiu a partir de uma reflexão acerca do que nos causa estranhamento em relação à Educação. Nesse sentido, o objeto de pesquisa sempre está vinculado, de alguma forma, ao que vivenciamos, ao que, de certa forma, “nos provoca, desacomoda, instiga ou nos coloca interrogações e que exatamente por isso, nos põe em movimento atrás de respostas ou explicações para uma ou mais questões” (MEYER; SOARES, 2005, p. 29). Tendo em vista a pluralidade e a diversidade dos gêneros e sexualidades, que por longas décadas foram (in)visibilizadas por conta da ignorância construída no imaginário dos indivíduos, bem como a centralidade de um currículo imóvel, inacabado e falho que evidencia e perpetua as desigualdades, me surgiu a vontade de potência, evidenciada por Nietzsche (2011), e com “a vontade de durar, de crescer, de vencer, de estender e intensificar a vida” (Nietzsche, 2011. p, 104 *apud* Paraíso, 2018, p. 17) me propus a desenvolver esse estudo.

A educação como fator indispensável no desenvolvimento humano tem por finalidade a construção de identidades subjetivas, culturais, históricas e sociais dos indivíduos que em determinado contexto adentram. Desta maneira é possível afirmar que, mais do que caráter científico, a educação de modo geral se conceitua como um espaço de subjetividades, onde se produzem e reproduzem-se as diferenças. Sendo assim, o currículo como principal dirigente do conhecimento deve conter em seus objetivos e resultados a máxima apropriação e criação de conhecimentos que devem ser, conforme Mello (2007, 6), tanto técnicos “quanto àqueles imprescindíveis a aquisição das máximas qualidades humanas”.

Nessa perspectiva, a arquitetura do estudo gerou inquietações que nos levaram a examinar alguns documentos específicos para a formulação dos currículos nacionais para a educação básica, mais especificamente para o Ensino Fundamental. Partimos de olhares nossos e reflexões feitas através da leitura dos Pâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), e da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino fundamental (BNCC). Levando em consideração a polifonia de autores que analisam os documentos em questão, fundamentamos nossas reflexões.

Os PCN's, que não devem ser confundidos com modelos pré-estabelecidos, homogêneos e impositivos de currículo, constituíam-se como um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental de todo o país. Tendo como função orientar e

garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Os PCN's surgiram a partir da necessidade de proporcionar mais autonomia e fundamentação nas atividades práticas de ensino e aprendizagem. Fecundos do Plano Decenal de Educação¹ em consonância com o que estabelece a Constituição Federal, no que diz respeito ao Estado, este deve elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de maximizar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma adequada aos ideais democráticos e ir à busca de melhoria no ensino das escolas públicas brasileiras. Tendo fundamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na Constituição Federal 1988, e em outros importantes documentos relacionados à educação, os parâmetros nacionais curriculares proporcionavam mais possibilidades a atuação profissional no campo educacional, de modo a auxiliar os Estados e municípios na elaboração de seus currículos para a educação básica. Ao considerarem a escola como um espaço de construção de significados, os PCN's elaboram sua proposta educacional que organiza o conhecimento escolar em áreas e temas transversais, estabelecendo a interdisciplinaridade nestes últimos.

Bonamino e Martínez (2002) conversam a respeito dos PCN's e da forma como eles foram elaborados. A partir de 1990, ampliam-se as discussões a respeito de currículo e educação no Brasil. Discussões essas alavancadas pela Carta Constitucional de 1988, passando a ser um marco para a Educação pública. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação intenta por uma reorganização do espaço político – institucional elegendo os responsáveis pela educação básica e superior. O que caracteriza-se como diferencial nesse sistema organizacional reiterado pela LDB, é o regime de colaboração entre os entes Federados (União, Estados e Municípios).

Ainda com as autoras, demarca-se que o Ministério da Educação (MEC) como órgão que propõe diretrizes para o currículo, e o Conselho Nacional de Educação, possuidor do poder deliberativo, legítima as propostas do MEC e, por intermédio da

¹ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país” (BRASIL, 1993).

Câmara de Educação Básica o currículo diz o que quer. Verifica-se também, uma centralidade política através da relação entre o MEC e o CNE, visto que a proposta curricular baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pelo MEC, foi rigorosamente desconsiderada pelo CNE, que por sua vez deliberou seu caráter não obrigatório.

Deste processo, germina-se no seio do CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), que em contra ponto aos PCN's: “estabelece uma estrutura curricular básica, na qual os aspectos mais inovadores estão relacionados à “vida cidadão”, evocando os temas transversais propostos pelos PCN's”, no entanto, “sem fazer qualquer referência explícita a eles” (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 376-377). Para a elaboração das DCN's, o CNE “apoiou-se numa série de referências que ultrapassam os PCN's e incluem tanto as contribuições fixadas pela CF, LDB e pela Lei N° 9.131/95” (p. 373). Assim, ao “estabelecer conteúdos curriculares mínimos para a chamada Base Nacional Comum” as DCN's, e necessariamente, o CNE, aponta que é preciso “legitimar a unidade”, sendo os conteúdos curriculares mínimos destinados a legitimar “a qualidade da ação pedagógica na diversidade cultural”. No entanto, como legitimar se o mínimo dará conta da diversidade? Se é mínimo é algo escolhido, demarcado, evidenciado como verdade padrão para todos os corpos, se é diverso, é múltiplo, escapa, escorre, diverge. O múltiplo é rizoma.

Nos PCN's é dada a importância de se discutir, como tema transversal a questão das relações de gênero e sexualidade nos currículos escolares. “Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e a diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes em uma sociedade democrática e pluralista” (BRASIL, 1997, p. 287). Tendo como preocupação auxiliar a escola no desenvolver de suas funções, respeitando o princípio de equidade e respeito proposto pela Constituição de 88 e evidenciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

No que diz respeito aos temas transversais, estes não devem ser restringidos a uma única área de conhecimento, por isso não são únicos e nem possuem um modelo padrão de tratamento, cada tema deve ser discutido a partir de sua especificidade. As problemáticas sociais são integradas aos PCN's como temas transversais, tendo como finalidade no currículo a realização da função social que a escola deve cumprir. Sendo assim, cabe à escola o papel de construção e desconstrução de estereótipos estabelecidos pelos padrões sociais culturalmente construídos pela herança heteronormativa.

As propostas que foram lançadas pelos Parâmetros, são pertinentes e obteriam sucesso se fossem aderidas corretamente nas instituições escolares. Contudo, o currículo

escolar é pouco instruído e desenvolvido, poucas instituições contribuem para que se possa discutir gênero e sexualidade na sala de aula e, atualmente, o discurso de “Ideologia de Gênero” ameaça tornar esse assunto irrelevante para ser discutido na escola. Os PCN's defenderam a ideia de que se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é imprescindível que “trate das questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia-a-dia” (BRASIL, 1997, p. 44).

Para fins de consolidação, o MEC, em 1999, lança como Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, os Parâmetros em Ação. Tal programa teve como objetivo “apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1999, p.6) e documentos afins, relacionados a formação continuada de professores(as) tanto da Educação Infantil quanto das demais modalidades da educação.

Segundo a Secretaria de Educação Fundamental, os parâmetros em ação favorecem que a meta estabelecida pelos PCN's “cuja função principal é apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania”, seja desenvolvida, e para tanto “essa meta exige impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação” (BRASIL, 1999, p. 7). Desta maneira, os parâmetros em ação em consonância com o que estabelece a Magna Carta e as Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, lança sua proposta de forma a reiterar a importância do regime de colaboração entre Estados e Municípios em prol de uma educação fundamental de qualidade.

O projeto proposto pela SEF/MEC foi direcionado às escolas por meio das secretarias de educação Municipais e Estaduais. Em mensagem aos professores e professoras, na introdução do documento Parâmetros em Ação, o ex Ministro da Educação Paulo Renato Souza, diz que a proposta do Projeto Parâmetros em Ação “tem a intenção de propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC” com o intuito de intensificar o “gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens” (BRASIL, 1999, p.6).

Vale ressaltar que os Parâmetros em Ação seriam vivenciados tanto pelos professores, quanto técnico, diretos, coordenadores de escola/creche, e será “desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio e superior e Organizações Não-Governamentais – ONGs” (BRASIL, 1999, p. 6).

Em contra ponto a isso, o Governo Federal, em 2015, apresenta como proposta para fundamentação do currículo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inicialmente, para o ensino fundamental, que por sua vez possui caráter normativo, ou seja, aquilo que for definido por este documento como primordial para a educação deve ser apreendido por todas as instituições de ensino, especialmente as instituições públicas, sendo também um documento de referência para a construção dos currículos escolares. No que diz respeito à BNCC, em seu texto e organização a principal característica está na forma como a educação é proposta. Baseado na perspectiva do ensino progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas ou modalidades da Educação Básica, onde o educando ao final desse processo possa contribuir para a construção de uma sociedade cada vez mais justa, democrática e inclusiva.

Desta forma, o processo educativo se faz por meio do cumprimento de metas, pelas habilidades e competências que devem assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais, onde estas são definidas como um fator fundamental, que dá a possibilidade de mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), atitudes e valores para desenvolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Dessa maneira, entendemos que uma reflexão que podemos fazer acerca da BNCC, está na dualidade desse documento, visto que ao mesmo tempo em que ele busca contemplar a democracia, ele sufoca e desconsidera a diversidade. De fato, metas e objetivos são de suma importância para o processo educativo, porém a partir do momento que são impostas habilidades e competências, que, muitas das vezes, excluem indivíduos, conhecimentos e vivências, tornam deficientes as propostas para a construção de uma sociedade inclusiva. E é esta normatização do currículo que faz com que o objetivo integral da educação, a humanização, seja deixado de lado.

No que tange aos temas transversais, a BNCC do ensino fundamental, diferente das DCN's, não contempla em seu texto as questões transversais, definidas pelos PCN's,

mas orienta-se nos princípios éticos, políticos e estéticos (CF 88) que visam uma formação humana completa, ou “global”, como o documento coloca. Para tanto, busca suporte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei explicita dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro em concordância com a Constituição Federal de 1988 estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular. As competências e diretrizes são comuns, mas os currículos são diversos. O segundo refere-se ao foco do currículo, ao dizer que os conteúdos curriculares estão ao serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição de aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados.

Utilizando-se dessa orientação, a BNCC, no seu texto introdutório, fundamenta a concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e dos seus alunos. Entretanto, estes conteúdos, que nos Parâmetros Nacionais Curriculares apareciam como temas transversais, não são obrigatórios, sendo assim, não são de fato levados em consideração no currículo normativo e padrão definido pela BNCC.

Nesta perspectiva, o currículo como um artefato da educação, torna-se um grande protagonista desse processo, estabelecendo, ou não, a equidade e o pleno desenvolvimento da educação levando em consideração as questões que envolvem diretamente esse processo. Enquanto protagonista, o currículo fala e quer, atribui sentidos, categoriza e padroniza o que existe no mundo. Currículo é poder, é cultura, é construção de sujeitos. Mas quem são esses sujeitos a serem “construídos”?

O currículo tradicional oprime a subjetividade e a construção das identidades subjetivas dos/das estudantes. Caetano (2013) possibilita nossa reflexão sobre isso. De fato, identidades são construídas, entretanto estas sofrem influência direta da cultura heterocêntrica e androcêntrica. A educação tem/teve como princípio a formação do homem para o trabalho, aquele homem obediente, polivalente e consumidor. Uma educação humanística, voltada para o desenvolvimento pleno do indivíduo encontra-se esquecida. Dando espaço para a (re)construção de uma cultura padronizada, especialista no controle dos corpos e na vigilância dos atos subjetivos.

Tosta e Daltio (2013) levantam a seguinte questão, o que ocorre com os corpos que não se adequam ao padrão “gêneros coerentes”? Termo usado para categorizar as coisas femininas e as coisas masculinas, entretanto essa categorização está ligada a forma

como se compreende a cultura em um determinado contexto, sendo que um mesmo objeto, situação, ação em contextos diferentes assumem significados diferentes. (Ex. Cultura escocesa do uso de saia pelos homens). Desta forma, torna-se imprescindível a problematização e a ressignificação das normas e regras comportamentais as quais definem os indivíduos e suas especificidades.

O ambiente escolar está repleto de tecnologias de gênero, essas fazem a análise dos corpos para transformá-los em indivíduos "Normais", termo adquirido por serem corpos que obedecem ao padrão sociocultural em um determinado contexto. O corpo educado é o corpo "normal", aquele que pode ser lido e interpretado dentro da normalidade.

Compreendendo, também, a problemática do silenciamento desta questão nas instituições de ensino, percebemos que os documentos que normatizam e dão direcionamento a prática docente são pensados de forma a disciplinar os corpos, controlando-os e moldando-os aos padrões heteronormativos que são estabelecidos pelos aparelhos ideológicos do Estado, caracterizados tanto pela mídia quanto pela própria escola em sua proposta curricular, que por sua vez institui grades ideológicas conservadoras, dogmáticas e, indiscutivelmente, excludentes.

Silva (2010) percebe a educação e o currículo como um processo contínuo para o indivíduo educando, cujo produto final é sua identidade. Sendo um espaço de múltiplas identidades em formação, a escola deve promover a discussão acerca dessa diversidade. Para tanto se faz necessário também a mediação de um profissional capacitado e que tenha consciência dos processos (de)formativos que constroem nos indivíduos os preconceitos.

Precisamos estar atentos para perceber os processos de homogeneização que, como indica Meyer (2003, p. 259) pretendem “definir o que – ou quem – é igual” onde estão “estritamente vinculados critérios ou referências daquilo ou daquele que é definido como diferente e quase por extensão, desigual”. Diante disso, um profissional da educação, deve como afirma Paraiso (2018), cavar possibilidades, entregar-se ao enfrentamento do que nos entristece enquanto educadores.

Devemos voltar nossos olhares para compreender que as normas de gênero atribuídas aos indivíduos institucionalizados, na escola, através do currículo, se dão, também, pela omissão ou a própria adequação dos métodos aos ideais da escola. Assim como o pátio do Recreio, a sala dos professores também é vigiada, visto que para a promoção de um ensino "sadio" e legítimo o educador deve representar quem a instituição

e sociedade pretendem formar. Nesse sentido, torna-se indispensável problematizarmos essa lógica fracionada, onde os valores ontológicos são substituídos pela compreensão de um ser único e padrão. E é com a vontade e com o intuito de desconstruir a padronização de corpos que devemos conduzir a educação.

Tendo em vista o exposto acima, pergunta-se: Qual a importância da discussão de gênero e sexualidade na educação escolar, no ensino fundamental? A partir desse problema principal questionamos, também: Como a nova atualização da BNCC do Ensino fundamental trata o estudo de gênero e sexualidade? Quais as (in)visibilidades do estudo de gênero e sexualidade para a educação fundamental? Quais as contribuições da perspectiva pós-crítica em educação para o entendimento de currículo e formação do profissional da educação?

O estudo apresenta como objetivo geral, compreender a importância da discussão de gênero e sexualidade para a formação escolar, política e social. Entendemos que a educação deve ser um espaço garantidor da diversidade, e para que isso ocorra, devemos proliferar as diferenças. Trabalhando sempre as questões reais da sociedade, as tensões que envolvem o ambiente escolar e a sociedade em geral. Germinando, nesse sentido, os valores que nos constituem como seres humanos racionais.

Em respeito à formação política, observamos que os tempos de tormenta assolam as políticas sociais que legitimam e que dão voz as diferenças. Atualmente, o campo educacional vivencia tensões que comprometem tanto seu caráter, quanto sua ação. Ora, quem decide o que a escola deve ou não deve fazer? Porque a “Ideologia de gênero” é difundida na sala dos professores? Na televisão dos brasileiros? O que a “Escola da Mordança” quer calar? Dessa maneira, não podemos deixar-nos calar, não podemos deixar levar de nós, o que por luta política foi conquistado. A partir disso, definimos como objetivos específicos: Examinar o tratamento dado ao tema gênero e sexualidade pela BNCC na atualidade; Verificar as consequências das (in)visibilidades no estudo de gênero e sexualidade para a educação fundamental; Perceber o movimento pós-crítico em educação por meio de pistas e suspeitas apontadas por Marlucy Alves Paraíso.

O estudo fundamenta-se na metodologia pós-crítica, por esta buscar o questionamento, a problematização e a resignificação daquilo tido como um conceito padrão. Como também por esta ter como premissa que o conhecimento é inacabado, é sempre buscado e sempre modificado. Conforme esclarece Meyer (2003, p. 259), as pós-críticas “trabalham com uma importante resignificação de conceitos de linguagem,

argumentando que ela não é apenas um meio de transmitir ideias e significados, mas a instância em que se constroem os sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos.”

A metodologia pós-crítica nos permite dar vida a novas possibilidades de pesquisar, analisar e (re)inventar o dito e o feito. Entendemos que pela pós-crítica nos sentimos “armados” de “ferramentas analíticas que possibilitam visibilizar e discutir” com base no pressuposto de que a partir da movimentação de novos pensamentos, práticas e modos de compreender um fenômeno tão diverso, que é a educação, torna-se possível “pensar a formação e o exercício da docência” (MEYER, 2003. p, 257).

Nesse sentido, partimos de pistas e suspeitas apontadas por estudiosos afins, para que pudéssemos dar movimento a formas outras de refletir sobre o objeto bruto. Vale ressaltar que o objeto de pesquisa a ser problematizado pelo pesquisador(a), deve estar vinculado ao que se vivencia, ao que de certa forma “nos provoca, desacomoda, instiga ou nos coloca interroções e que exatamente por isso, nos põe em movimento atrás de respostas ou explicações para uma ou mais questões” (MEYER; SOARES, 2005, p. 29).

O desenvolvimento de pressupostos e premissas, como nos ensina as metodologias pós-críticas, fornecem a pesquisa o norteamento e a construção de ideias, questionamentos e modos diversificados de conduzir nossas análises. Deste modo, o estudo propôs como pressuposto a desconstrução, que oferece modos de problematizar os textos e as estratégias para a ressignificação de conceitos, onde a busca dirige-se às mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre a educação e o currículo.

Tendo isto em vista, as premissas e pressupostos são fundamentais para o modo como conduzimos a investigação porque, como afirma Paraíso (2012, p.26), “mostram o que é preciso levar em consideração para que se construa os modos de interrogar adequados à perspectiva atual a qual está se trabalhando.” Desta forma, ao analisarmos o currículo, não podemos desconsiderar a constante mudança que ocorre na sociedade, na política e na cultura, por isso mesmo Paraíso (idem), complementa, “mudamos os outros e mudamos nós”. Assim como devemos ser cientes de que educamos e pesquisamos em um tempo diferente, que não é inerte.

Segundo essa ideia, refletimos que os espaços, o tempo e os corpos se modificam, mudamos nós, mudaram os outros, tanto os outros sujeitos quanto as formas e modos, mudam-se os ditos e os feitos, porque, afinal “não vivemos em um espaço homogêneo e vazio, mas pelo contrário, em um espaço inteiramente carregado de qualidades...” (FOUCAULT, 2009. p, 413), sendo estas qualidades representadas pela

vontade, pela problematização e pelo ato reflexivo capaz de possibilitar o novo, a experimentação, a diversidade de sentidos.

A educação, o currículo, os/as estudantes, os/as educadores (as), a cultura, o ensino e a aprendizagem circulam por muitos meios, por diversos espaços e por muitas pessoas. Conforme Foucault, (1988), o discurso tem uma “função produtiva naquilo que diz”. Desta maneira promove práticas que formam sistematicamente os objetos de que se fala. Ou seja, o discurso pode produzir objetos, práticas, significados e, especificamente sujeitos, muitas vezes vigiados e corrigidos por sua subjetividade diferir dos padrões heteronormativos estabelecidos pelos modos de subjetivação do indivíduo.

Paraíso (2012) trabalha com a decomposição do objeto, ou seja, decompõe o que foi atualizado e fixado. Operar com a remontagem e fabricação de outros sentidos. Para produzir e estimular a diferença e invenção de outros significados e/ou de outras imagens de pensamento para a educação. Tendo como pressuposto novas maneiras de compreender, ver, dizer, sentir e ouvir, criadas e instauradas pelas aprendizagens que são vivenciadas. (Re)pensar o currículo em um movimento pós moderno, é (re)pensar as “múltiplas possibilidades de criar, recriar, imaginar ou até mesmo explorar o currículo na perspectiva da diferença” (SOUZA, 2016, p.10).

As ferramentas teóricas utilizadas devem proliferar a diferença, de modo a não silenciar o diverso nas práticas de padronização. Escolher conceitos que auxiliem na formulação de perguntas, estas são essenciais para a mobilização do nosso pensamento. Descrever minuciosamente, detalhadamente. Descrever é importante para que sejam enxergadas as regras de aparecimento de um discurso, linguagem, artefato e objeto. Instrumentaliza, para que possamos explicitar as condições históricas de sua existência. “Somente descrevendo podemos fazer as rupturas que são necessárias para construirmos e divulgarmos outros sentidos, outras linguagens, outras práticas para o currículo e para a educação” (PARAÍSO, 2012, p.28).

É importante salientar que as inquietações que nos levaram à refletir sobre o objeto surgiram a partir das percepções cotidianas marcadas por constantes conflitos, tanto de natureza social, quanto política e educacional. As fronteiras demarcadas pela subjetivação apontam para uma estrada de vias duplas, a direita e a esquerda, a moralidade vs a marginalização. As constantes mudanças no cenário político e educacional apontam para uma educação ‘higiénica’ e ‘moral’. Ora, por que seria “essencial” discutir

sexualidade na escola? Isso é dever da família! Será mesmo que os(as) estudantes são destituídos(as) da sexualidade ao irem para a escola?

Nessa perspectiva, pensamos que o estudo de gênero e sexualidade, frente às tensões produzidas e reproduzidas pela intolerância e pela incompreensão das diferenças, seja imprescindível à problematização e ao questionamento para nós como educadoras e educadores, sendo, pois de extrema relevância para a nossa formação e para a formação de nossos alunos. Entendemos que essa problemática do silenciamento e do currículo oculto – onde identidades são excluídas - pode ser desconstruída a partir da reflexão, da busca pelo novo, pela superação de limites a serem encarados pelo docente. Proporcionando a ressignificação no campo educacional, levando em consideração os princípios humanísticos, assim como a superação do silenciamento de nossas subjetividades.

Nesta lógica, a Universidade, sendo um ambiente de construção de conhecimentos, de projetos de iniciação científica, e de iniciação à docência, deve abrir cada vez mais espaço para a proliferação de informações, debates e trocas de conhecimento. Proporcionando a ruptura de estereótipos, para então desmistificar certos conceitos errôneos, possibilitando novos sentidos, levando sempre em consideração a produção histórico-cultural e social construídos pela humanidade. Para isso, o currículo, principalmente dos cursos de licenciatura, devem estar atentos para estas questões, fortalecendo o pensamento dos futuros educadores para a produção de novos horizontes e novas maneiras de atuar. E como diz Meyer (2003, p. 261), frisando sempre a “necessidade de se investir em discussões que nos permitam exercitar outros olhares, sobre as práticas pedagógicas que se desenvolvem ou que desenvolvemos no contexto escolar.”

No que diz respeito à produção científica, a pesquisa e a extensão em gênero e sexualidade torna-se imprescindível, visto que como um tema transversal de suma importância para o currículo, deve se fazer presente em questionamentos, pesquisas e análises, a fim de promover um rol de estudos atuais e que deem base para novas pesquisas. Dessa maneira uma bibliografia rica, abrangente e atual, possibilita que intensifiquemos a luta pelo direito a diferença, pelos princípios de igualdade e pela democracia.

Desta forma, o estudo pós-crítico em gênero e sexualidade, proporciona a reflexão, principalmente na prática docente. A ação docente tem como finalidade mediar, através da educação, a formação de crianças, jovens e adultos que constituem um meio social diverso, bem como complexo. Sendo assim, os docentes atuam como mediadores de

sujeitos que se encontram cercados pela intolerância e pelo preconceito que foram aprontados em seus imaginários historicamente devido à propagação de métodos advindos de um processo educacional tardio e deficiente. Marcado pela imposição de ideais tradicionais estrangeiros, hegemônicos e pelo conhecimento hierarquicamente centralizado em “pedagogias da sexualidade” (LOURO, 2017).

Nesse sentido, para que seja possível o desvelamento do conhecimento livre de pressões impostas, para que seja legitimada como prática a manifestação da inquietação sobre normas e condutas categorizadas para um determinado “corpo”, é necessário o ato de perguntar, questionar e intensificar a ressignificação dos conceitos, para que estereótipos sejam desconstruídos. Somente dessa maneira proporcionaremos o conhecimento reflexivo e construtivo, livre dos princípios categóricos e ideológicos de controle.

Na edificação desse texto, as questões problemas que nos movimentaram a pesquisar serão discutidas em seções específicas. Nessa primeira sessão, sob o título “Arquitetando um estudo”, procuramos apresentar de forma coerente nosso objeto de estudo: Gênero e Sexualidade. Destacando também nossas inquietações, objetivos e nossas metodologias. Vale salientar, que este é um objeto bruto, como diz Corazza (2008), é um objeto que pode ser, ou pode ter sido de muitos. Ao apresentarmos anteriormente algumas ideias e entendimentos pautados em autores citados no decorrer do texto, nas entrelinhas formulamos nosso objeto problematizado, pensado e ressignificado. Para isso, a exemplo de Corazza (2008, p. 363), “realizamos sínteses, resumos dos argumentos, indicamos o que se repete, isolamos o mais importante, que nos importa desconstruir, na posterior atividade de análise”. Obtendo como resultado disso nosso objeto pronto, mas não acabado, aberto para novos pensamentos a respeito de gênero e sexualidade no currículo transversal.

Na segunda seção, tendo como título “A nova atualização da Base Nacional Comum Curricular e o estudo de gênero e sexualidade: entre complexidade e o silenciamento” procuramos examinar o tratamento dado ao tema gênero e sexualidade pela Base Nacional Comum Curricular. Questionamos a respeito do modo também como a nova atualização da BNCC trata, nos temas transversais, o estudo de gênero e sexualidade. Visto que por meio da análise documental da Base Nacional Comum Curricular, pudemos perceber que esta temática não recebe o tratamento devido, nem ao menos é citada na introdução do documento. Em algumas de suas passagens subentendido a proposta de intervenção transversal, quando trata das questões desiguais construídas historicamente, assim como quando analisa a necessidade do currículo ser um instrumento em ação, o que

o torna receptivo as propostas pedagógicas de temas contemporâneos que “afetam a vida humana, em escala local, regional e global, preferencialmente de forma Transversal e Integradora” (BRASIL, 2017). Entretanto não pudemos perceber a presença da discussão acerca do objeto gênero e sexualidade em suas entrelinhas.

Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular, ao defender as aprendizagens essenciais para a promoção da equidade e de uma sociedade justa e inclusiva, deve destacar em suas linhas a importância de serem discutidas as problemáticas atuais em geral, porque em seu conteúdo, não é possível identificarmos a questão de gênero e sexualidade. Sendo que, o cenário atual, não só do Brasil, mas do mundo mostra que a intolerância e o preconceito são marcas que persistem. E um documento que preza a permanência do indivíduo na escola, pela equidade de direitos e aprendizagens não pode continuar padronizando os corpos de maneira heteronormativa.

A terceira seção que tem como título “A questão de Gênero e Sexualidade no Currículo dos Anos Iniciais da Educação Básica: entre a Transversalidade e a Exclusão”. Nela enfatizamos a importância de se discutir gênero e sexualidade para a formação escolar, política e social, impulsionadas pelos pressupostos que dão sentido a nossas reflexões, consideramos que um currículo ao arquitetar, planejar, instituir saberes, e consequentemente, verdades, não pode negar a pluralidade e as diferenças que se constroem a partir das situações e relações que são estabelecidas neste.

Trabalhamos com alguns conceitos ligados ao termo Gênero, Sexualidade, ao termo Currículo e ao termo Transversalidade, definidos por intermédio da proposta curricular defendida pelos Parâmetros Nacionais Curriculares. Buscando compreender qual a importância do estudo de Gênero e Sexualidade para a formação escolar, política e social. Assim como, também, nos inclinamos a analisar a relevância da inclusão do tema gênero e sexualidade para a Educação Fundamental. De modo a perceber quais as consequências do silenciamento, por conta dos currículos normatizados pela Base Nacional Comum Curricular.

Para a quarta seção, intitulada “Identidades em Formação: tecendo fios a luz da concepção pós-crítica em formação do profissional da educação”, utilizamos como fundamentação teórica as experimentações descritas por Paraíso (2009; 2015; 2018a; 2018b), com o intuito de intensificar o que foi analisado, para que possamos mobilizar cada vez mais os profissionais da educação à pesquisa, a “vontade de potência”, ao estímulo de “cavar possibilidades”, mobilizar para descoberta de espaços outros, espaços

“heterotópicos” (PARAÍSO, 2018). Gostaríamos de destacar também que são de suma importância as contribuições de Foucault (2001), Meyer (2003), dentre outros autores que possibilitaram nossas reflexões sobre a ação docente.

O estudo ganhou movimento e sentido por meio das perguntas que germinaram em nós inquietações. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental pautado na metodologia pós-crítica, onde através da análise interpretativa das obras e dos conceitos que envolvem o objeto de pesquisa em uma trama de variadas significações, nos permite criar e recriar novos sentidos, novos significados, novas perguntas e novas possibilidades. Sobre esse tipo de pesquisa complementamos com Paraíso (2004) que afirma:

É possível dizer, então, que as pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil têm contribuído para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários. Os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados (PARAÍSO, 2004, p. 295).

As perguntas não são apenas formalidades indispensáveis para a pesquisa, “as perguntas são, para além disso, expressões de um tempo, de um pensamento, de uma movimentação no interior da cultura” (COSTA, 2005, p. 201). Tão pouco caracterizam-se como um plano de ação, elas de fato, constituem os possíveis, as possíveis formas de “fazer ver”, de enxergar o objeto enquanto algo que produz em nós inquietações. Aqueles(as) que se inclinam a pesquisa, não podem desenrolar suas interrogações baseados(as) em uma possível resposta já conhecida. Não se trata de perguntar para o que se já sabe, mas perguntar para além do que se sabe, explorar campos e seguir pistas de caminhos já explorados em busca de novas compreensões (COSTA, 2005).

Segundo Meyer (2002), a pesquisa da vida é uma investigação interessada, porque se origina a partir de questionamentos feitos por um sujeito, tanto individual, como coletivo. E isso só é possível porque este está vinculado à um tempo específico, a um lugar e a uma vivência que o possibilita, dando a ele, a todo momento, movimento e liberdade. O pesquisar evidencia uma procura por respostas a aquilo que estranhemos, para aquilo que nos interroga e nos desafia. O objeto, interlocutor de nossa investigação, ao mesmo tempo que se aproxima de nós, ele também foge. Sendo assim, a pesquisa tanto pode nos mostrar “mundos e realidades que podem ser, ao mesmo tempo, diferentes e próximas das nossas,

outras vezes, borram, completamente, aquilo que aprendemos, até então, a conhecer, pensar, dizer e viver” (MEYER; SOARES, 2005, p. 30).

Desta maneira, cabe ao pesquisador ter discernimento no ato da escolha de como conduzir sua pesquisa. Para isso, deve ter sempre em mente que “as investigações não decorrem de escolhas fortuitas que vão responder a alguma curiosidade especial ou preocupação particular de quem faz a pesquisa” (COSTA, 2005, p. 200). Não é porque a pesquisa se faz pelo acontecimento que as razões podem ser fortuitas, casuais ou acidentais. A pesquisa pós-crítica está vinculada às fronteiras, aos “sujeitos fronteiriços” (SOUZA, 2016, p. 15). Inclina-se ao processo de subjetivação, em posicionar olhares para problematizar como esses sujeitos são nomeados, descritos e tipificados. “Compreender a subjetivação nos fornece estratégias para descrever e analisar aquilo que nomeia o sujeito, que produz sujeitos de determinados tipos” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 31).

No ato do pesquisar, a partir das análises, das vivências com o objeto de pesquisa, o pesquisador(a) é provocado, instigado(a)/intrigado(a). E, é nesse momento que a pesquisa se torna um acontecimento, é o “acontecimento na experimentação” (COSTA, 2011, p. 285), “sem pretensões de resultados verdadeiros ou definitivos” (p. 285). A pesquisa como acontecimento não leva a sair da zona do esperado, isso porque o acontecimento é um dever, e este, muitas vezes, pode ser inesperado. Cursa uma trajetória que nos leva ao inesperado gera: novas perguntas, novas respostas, novos problemas, novas conclusões. A pesquisa é contínua, ela dança, move-se por meio do acontecimento, da experimentação.

O estudo buscou aporte teórico na pesquisa documental e bibliográfica para que pudéssemos pensar os argumentos e desenvolver nossos objetivos. Instigadas pelo ato de descrever, perguntar e questionar, transformamos nossas sínteses em argumentos, em posicionamentos e em modos de analisar o que já foi dito e feito sobre o objeto bruto. Como afirma Corazza (2008, p. 370): “A análise tem de ser, acima de tudo, demonstrativa, mostrativa, nunca uma exemplificação ou ilustração para a teoria estudada”.

A partir dessa perspectiva tecemos o presente estudo, assim como tomamos como válida a reflexão dos conhecimentos e discursos historicamente construídos e contamos, também, com as ferramentas de navegação online e a utilização do Google e do Google acadêmico acessando o acervo digital de periódicos para a consulta de textos e trabalhos científicos afins disponíveis em revistas como Educação&Realidade, Educação, Companhia das letras, Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação etc. Todas em

PDF. Cabe ressaltar que poucos estudos foram encontrados nas bibliotecas da Universidade Federal Pará, de carácter pós-crítico em educação. Artigos científicos publicados no Scielo, teses e dissertações disponíveis no portal CAPS e no site do PPGED. Assim como artigos publicados em encontros, seminários e palestras disponibilizados pelos organizadores.

2 A NOVA ATUALIZAÇÃO DA BNCC E O ESTUDO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: ENTRE COMPLEXIDADE E SILENCIAMENTO

As discussões acerca de uma Base Nacional Comum para o currículo das escolas brasileiras não são novas, visto que já na Constituição Federal de 1988, no artigo 210, ficou definido que para assegurar a qualidade da educação, os “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica e comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 161) serão definidos no currículo escolar nacional.

A lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Lei 9.394/96), nesta mesma perspectiva destaca no Art. 26 que:

Os currículos da educação Infantil, do ensino Fundamental e do ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19).

Ainda no Art. 26, verificamos que há a obrigatoriedade de abranger-se “o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, [...], o disposto no art. 32, no ensino fundamental”, onde se estabelece como parte da formação básica dos educandos “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”, assim como primar pelo “desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996, p.23).

No entanto, Bonamino e Martinez (2002) apontam instabilidades na relação entre o Conselho Nacional de Educação (Órgão deliberativo) e o Ministério da Educação (Órgão administrativo), quando o ultimo, propõe baseados nos princípios fundamentais para a educação descritos na Magna carta de 88 e no que tange à educação fundamental na Lei de Diretrizes e bases para a educação, os Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ens. Fundamental. Percebe-se a (de)sintonia quando o CNE, toma como complexa a dos

PCN's, porque distância-se da obrigatoriedade prevista na LDB/96, em um currículo é necessário estar presente conteúdos mínimos e obrigatórios, em respeito à Base comum, e também estar presente, o que o CNE evocou como “vida cidadã”. Curiosamente, o termo destacado aproxima-se dos PCN's, e da proposta transversal, mas não é citado como referência pelo CNE.

Deste processo, germina-se no seio do CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), que em contra ponto aos PCN's: “estabelece uma estrutura curricular básica, na qual os aspectos mais inovadores estão relacionados à “vida cidadã”, evocando os temas transversais propostos pelos PCN's”, no entanto, “sem fazer qualquer referência explícita a eles” (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 376-377). Para a elaboração das DCN's, o CNE “apoiou-se numa série de referências que ultrapassam os PCN's e incluem tanto as contribuições fixadas pela CF, LDB e pela Lei N° 9.131/95” (p. 373). Assim, ao “estabelecer conteúdos curriculares mínimos para a chamada Base Nacional Comum” as DCN's, e necessariamente, o CNE, aponta que é necessário “legitimar a unidade”, sendo os conteúdos curriculares mínimos destinados a legitimar “a qualidade da ação pedagógica na diversidade cultural”. No entanto, como legitimar o mínimo dará conta da diversidade? Se é mínimo é algo escolhido, demarcado, evidenciado como verdade padrão para todos os corpos, se é diverso, é múltiplo, escapa, escorre, diverge. O múltiplo é rizoma.

As autoras apontam que a (de)sintonia entre os dois Órgãos causou impactos na organização curricular, visto que a proposta apresentada pelos PCN's, além de corresponderem ao que diz a CF, são afins com as demandas sociais crescentes caracterizados pela “complexa proposta curricular”, onde questões que demandam saberes “axiológicos, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas do ensino” precisam estar presentes no currículo “de modo transversal” (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p.371). Ao contrário das DCN's que evidenciam o mínimo comum curricular obrigatório e classifica como complexo demais as propostas transversais.

Levando isso em consideração, entendemos que o discurso idealista de uma educação de qualidade para todos acaba depreciando o que se deveria acatar como primordial ao campo educacional. Seria muito fácil estabelecermos normas para o ensino, estratégias que, “possivelmente” não deixariam de atender a grande diversidade dos estudantes. Vale ressaltar que são múltiplos os setores da sociedade, especificamente o

educacional, que vêm alavancando como conceito de qualidade aquilo que é quantificado através de exames nacionais e internacionais de larga escala.

Nesta perspectiva, Barreiros (2017) percebe que o Plano Nacional da Educação, PNE 2014-2024, reforça as relações de poder que envolvem a Base Nacional Comum quando menciona:

7.1. Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, p. 61)

A autora, afirma que o PNE ao utilizar em seu discurso os termos “estabelecer e implantar” reforça a ação política e as estratégias de estabelecer um currículo polarizado. Onde de um lado ele precisa dialogar com os sujeitos, e de outro o currículo deve se preocupar com a avaliação e a qualidade do ensino. Como se os dois polos não fizessem sentido nenhum um para o outro. Groff, Maheirie e Mendes (2015) complementam:

Deste modo, entendemos que este é um campo em disputa. Um campo que, por meio da linguagem jurídica, intenta pleitear os espaços políticos e sociais educativos. Ao retirar determinadas palavras e expressões das legislações, se imprime o que se deve ou não falar, o que é ou não preciso dizer sobre determinados assuntos na escola e, conseqüentemente, na formação de docentes (GROFF; MAHEIRIE; MENDES, 2015, p. 1436).

As autoras verificaram que, no Brasil, especificamente no ano de 2014, deu-se início a várias discussões que no entender das autoras apresentavam “uma equivocada preocupação com as questões que envolvem as temáticas de gênero e sexualidade nas escolas” (GROFF; MAHEIRIE; MENDES, 2015, p. 1432). Coerentemente, essas autoras tomam como equivocado esse processo, pelo fato de que em vez de se preocupar em ampliar as discussões sobre essas temáticas dedicaram-se a subtraí-las do Plano Nacional de Educação (PNE). Como podemos observar no trecho abaixo:

O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), sancionado em 15 de junho 2014 pela Lei nº 13.005, infelizmente, retirou do seu conteúdo o dispositivo que

previa não só a promoção da igualdade de gênero e de orientação sexual, como também a promoção da igualdade racial nos contextos escolares. Este cenário de retrocesso na linguagem jurídica presente na educação, evidenciou a força de um movimento fundamentalista no Brasil, representado na câmara federal por deputados da chamada “bancada evangélica” por deputados católicos conservadores. Preocupados em manter princípios que negam o gênero como uma construção histórica, social e cultural, bem como as múltiplas possibilidades de expressão das sexualidades e das formas contemporâneas de constituição familiar, estes setores conservadores têm negado a perspectiva de uma educação inclusiva pautada nos direitos humanos (GROFF; MAHEIRIE; MENDES, 2015, p. 1432).

Tem-se subentendido, nesse sentido, um falso moralismo tomando conta de nossas ações enquanto educadores e educadoras, germinados através de discursos, e traduzidos em normatizações. Um falso moralismo que julga como impróprio o diferente, e como barbárie as heterotopias. O que temos é um retrocesso, o retorno de um passado que nos parecia ter sido superado.

Impulsionada por estas concepções, a Base Nacional Comum Curricular surge a partir de uma necessidade de aprimoramento e uma tentativa, um tanto incoerente, de universalizar o currículo da Educação Básica. Sendo este documento adotado e consolidado pelo Ministério da Educação, tornou-se fundamentalmente necessário para a construção dos Currículos da Educação Básica dos Entes Federados brasileiros. Em sua proposta de formulação a BNCC leva em consideração os princípios estabelecidos em nossa Constituição Federal de 1988, as metas e objetivos estabelecidos no Plano Nacional da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.393/97, dentre outros.

De forma sucinta, pode-se dizer que este documento de caráter normativo, aponta e orienta quais as aprendizagens essenciais que o educando deve aprender na escola, ou seja, direciona os currículos dos Estados, Distritos Federais e Municípios. Além de munir a prática docente de objetivos, metas e habilidades a serem exigidas dos alunos, ela centraliza o conhecimento em áreas específicas de aprendizagens, conceituando-as como conteúdos essenciais. Fazendo com que vivências sejam excluídas dos currículos e as tensões sociais sejam naturalizadas. Tal normatização, tão pouco possibilita a construção-reflexão de um currículo que leve em consideração as particularidades de cada localidade, as subjetividades dos indivíduos envolvidos no processo e tão pouco legitima o direito a igualdade, equidade e respeito.

É importante destacar que o documento em questão não se trata de um currículo pré-estabelecido, ou pronto, mas apresenta uma forma de estruturação, a qual todas as instituições de ensino da União devem ter como base nos seus currículos. Sua proposta curricular se dá pelo estabelecimento de competências e habilidades a serem atingidas e desenvolvidas em cada modalidade de ensino. Nesse sentido, a BNCC salienta que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber”, e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, afirmando que as explicitações das competências oferecem referências para o fortalecimento de ações que assegurem o desenvolvimento das aprendizagens definidas como essenciais na BNCC (BRASIL, 2017).

Questionamos como incoerente o documento citado acima, pela complexidade que é o processo educativo. Então, como podemos definir aquilo que é essencial para ensinarmos aos nossos alunos? O que são essas aprendizagens essenciais? Essência, em uma perspectiva filosófica, diz respeito a aquilo que é particular, próprio de cada espécie, sendo, portanto, comuns e universais.

“A base é a base”, mas base para o quê? Macedo (2018) reflete sobre a epígrafe utilizada pelo ex Ministro da Educação, Renato Janine, responsável pelo texto de apresentação da primeira versão da BNCC. A autora relaciona a fala do Ex Ministro ao famoso poema de Gertrude Stein. “Na poesia de Stein, uma rosa é uma rosa... E isso diz, por um lado, que uma rosa é apenas uma rosa e nada mais, sem discussão, sem complicação!” (MACEDO, 2018, p. 28). Nesta compreensão, a base é a base! Sem discussão, sem complicação. A base a que se fala carrega consigo o essencial, se não está na base, então não é essencial. Resta saber se o essencial evocado é o essencial para a vida política, social e educativa.

Nessa seção tecemos nossas observações e análises feitas nos documentos que perpassam na elaboração das propostas que constituem a Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental. Para examinar o que eles dizem acerca do processo educacional, o que dizem ser necessário para a plenitude desse processo, assim como nos pusemos a examinar suas propostas transversais, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, principalmente. Tendo como pressuposto que um documento que “está orientado pelos princípios éticos, estéticos, políticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017,

p. 7), tenha o compromisso de apresentar como objetivo central uma educação voltada para os princípios sociais, históricos e culturais de uma sociedade em constante modificação.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu capítulo II, Artº6, diz: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade, e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição”. Desse modo, a educação como princípio básico e fundamental para os cidadãos de um determinado contexto, deve-se fazer de forma que contemple as demandas vivenciadas, a realidade vivida, afinal, como um direito social, a educação nada mais é, a princípio, uma forma de aprender a se relacionar com o mundo a sua volta, interpretando-o, descobrindo-se nesse espaço, descobrindo o outro, em uma constante e mútua relação.

A seção I, Da Educação e Da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso, indica a educação como direito e determina quem tem o dever de garanti-lo:

Artº205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Artº206, §I – Igualdade de condições de permanência na escola.

Artº227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde. À alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2018).

Quando comparamos os princípios fundamentais de direito concebidos pela Constituição Federal, com as competências estabelecidas na BNCC, verificamos fendas, aberturas, falhas, e muitas destas abrem espaço para o “mesmismo”, indo de encontro com o que diz o máximo documento federal. Isto se dá pelo caráter ilusório e desesperado pela busca de um currículo padrão, preocupado apenas com índices e metas a serem alcançadas. Seus fundamentos pedagógicos possuem foco no desenvolvimento de competências, em sua maioria buscando resultados sistemáticos, numéricos. Mais uma vez

na história da Educação, somos reféns da competitividade em detrimento de uma educação para a humanização.

No que diz respeito à formação integral, ou global como o documento coloca, é por meio do desenvolvimento de competências que o indivíduo pode reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável. Para que este possa aprender a aprender, saber lidar com as informações cada vez mais disponíveis, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos culturais digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e diversidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Título II. Dos princípios e fins da Educação Nacional, seguindo a Constituição também delibera quanto aos deveres e direitos relativos à educação:

Artº2. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional.

Artº26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Inciso 9º conteúdos relativos aos direitos humanos e a prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares, observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 1996, p, 18-19).

No artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da educação, o entendimento é claro, a educação como dever da família e do Estado deve ter como principal inspiração os princípios humanísticos de liberdade e solidariedade, possibilitados por uma educação que vai além das amarras avaliativas sistemáticas. Bem como afirma no artigo 26, onde deixa explícito que a educação, de fato, necessita de uma base comum nacional, no entanto, está permanece sempre inacabada, deve ser constantemente complementada devido a grande diversidade cultural e social presente em nosso País.

Portanto, pela análise destes documentos acima citados, tem-se a entender que no campo educacional devem perpassar assuntos e temas que levem em consideração a realidade social, cultural, política, familiar e, acima de tudo, olhar para a especificidade de cada educando/a. Ou seja, os princípios da transversalidade propostas nos antigos Parâmetros Nacionais Curriculares surgem a partir da necessidade de se desconstruir o currículo “morto” vigente, em consonância no que diz a Constituição Federal, os PCN's possibilitam uma nova maneira de fazer currículo, atentando para o benefício de todos, não apenas para aqueles que se enquadram na normatização curricular.

Percebemos que a BNCC pontua em seu texto algumas questões sobre igualdade, equidade e respeito à diferença, entende que o Brasil necessita atentar para as questões que promovem discussão, análise e compreensão da realidade quando afirma que:

O Brasil ao longo de sua história naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as desigualdades entre os grupos dos estudantes definidas por raça, sexo e condições socioeconômicas de suas famílias (BRASIL, 2017, p. 15).

Porém, ao limitar as desigualdades apenas nessas questões descritas, o documento exclui as entrelinhas de cada forma de tratamento desigual citadas por ele. E ao falar sobre a desigualdade entre os sexos, o documento propõe compreender o processo educacional tardio pelo qual o Brasil passou no que diz respeito, principalmente, ao acesso de mulheres na educação formal tal como conhecemos hoje.

Entretanto, não pudemos identificar em seu conteúdo questões que abordem essa perspectiva nos currículos escolares, especificamente no currículo da educação fundamental. No que diz respeito a possíveis temas transversais, apenas em algumas passagens pudemos notar uma preocupação com esse eixo temático, em poucas vezes fomos capazes de subentender uma proposta transversal:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos, que afetam a vida humana em escala local, regional e global. Preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 17).

Neste trecho, a BNCC afirma que é dever da instituição incorporar seus currículos de acordo com as necessidades locais. Sendo assim, caracteriza os temas transversais como segundo plano, um “acessório”, uma possível ferramenta tão pouco utilizada. O próprio nome já conceitua a sua ação, por temas transversais compreendemos como todos aqueles conteúdos a serem pertencentes de maneira interdisciplinar o currículo escolar.

Dessa maneira, ao compreender a transversalidade no currículo como uma possível problemática nos pátios da escola, a BNCC do Ensino fundamental negligência o que propõe a Constituição Federal, nos princípios fundamentais da Educação e a Lei de Diretriz e Bases da Educação, onde estes deixam claro a importância de se discutir as temáticas e tensões sociais vivenciadas no processo educativo, na escola. A partir dessa análise, podemos perceber (in)visibilidades de questões atuais e que são presentes em todos os âmbitos da sociedade. E a escola, em particular, possui a capacidade de silenciá-las ou incluí-las devidamente não só no processo educacional, mas também social e político.

Ao definirem os Temas Transversais os PCN's entendem que, em seu contexto socializador e gerador de atitudes relativas ao conhecimento, a escola tem como principal fundamento a adoção de uma posição crítica aos valores que ela transmite, explícita e implicitamente, mediante a atitudes cotidianas. Ou seja, ao considerar a escola como lugar imprescindível da educação, não se pode negar que os indivíduos escolarizados ali, são também indivíduos sociais que trazem demandas sociais consigo, com diferentes realidades, diferentes singularidades e vivências. Compreendê-las torna-se indispensável para que seja possível o seu pleno desenvolvimento, silenciá-las por meio de padronizações, é negar a estes indivíduos o direito a vida.

Os estudos de gênero e sexualidade frente às tensões curriculares procuram espaço nas discussões acadêmicas atuais, contudo a temática é mais recorrente em níveis de Graduação e Pós-graduação. Fato este, comprovado pela quase inexistência desta temática nos currículos escolares. Sendo que, até mesmo o documento que normatiza as ações pedagógicas e curriculares sequer cita o objeto de estudo aqui definido. O máximo que conseguem problematizar são as questões econômicas, a divisão de classes, a pobreza, a miséria e a escravidão. Mesmo assim, nem a essas questões são dados os devidos olhares.

Mello (2007), a partir da perspectiva histórico-cultural, compreende que através de uma educação que priorize as relações sociais através das trocas de

conhecimentos e vivências permitidas pelo ato da socialização o indivíduo se torna humano. A teoria Histórico Cultural de Vygotsky diz que o indivíduo enquanto ser social, se constitui através das relações que ele estabelece em um determinado meio social, onde ele aprende, apreende e constrói, produzindo história. Ou seja, os valores éticos, estéticos, as normas, as crenças, as identidades dos indivíduos são maturadas e construídas a partir de relações e aprendizagens que devem ser garantidas, principalmente, pela escola.

Levando isso em consideração e ao ter como objetivo a promoção de uma educação justa, baseada em princípios de equidade, preocupada com a educação de todos, sem exceção, a BNCC deve apresentar de forma explícita, assim como clara, a importância de se discutir gênero e sexualidade nas instituições de ensino. Não só dando brechas, disfarçadas em ambiguidades em seu texto. Para que possam ser construídos ideais de respeito, tolerância e igualdade, deve estar presente no currículo a problematização dessas demandas. É necessário que o estranhamento definido pela incompreensão do diferente seja desconstruído do olhar heterocêntrico.

Tendo como premissa o objeto de pesquisa por este estudo definido, vemos como necessário e imprescindível para os indivíduos que estão adentrando no nível determinado pelo Ministério da Educação, como anos iniciais da educação básica, ou seja, no ensino fundamental, a problematização tanto das questões de gênero, quanto de sexualidades. Baseados na concepção filosófica da ontologia, compreendemos que a partir de reflexões críticas, reflexivas, contextuais da realidade, os educandos serão preparados para compreender melhor a si, e ao outro. Em uma perspectiva construtiva das ações subjetivas e universais.

A proposta da Base Nacional Comum Curricular para a educação fundamental caracteriza-se, também, pelo cumprimento de metas e admissão de habilidades e competências. Dividida em duas fases: o Ensino fundamental dos anos iniciais e o Ensino Fundamental dos anos finais. A primeira fase caracteriza-se pela valorização das aprendizagens apreendidas na Educação Infantil, uma recapitulação dos conteúdos desenvolvidos e um aprofundamento mais leve. A segunda fase, caracterizada por ser mais complexa, com uma visão de criança mais madura, tem como competência desenvolver melhor a oralidade, estimular o pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e avaliar respostas, e fortalecer a argumentação.

Organizada em cinco áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso, o conteúdo definido para os anos iniciais da educação básica não apresenta de forma clara a importância da discussão sobre gênero e sexualidade em uma proposta curricular para a modalidade de ensino analisada, nem ao menos coloca como uma proposta de ensino transversal e interdisciplinar.

Em nossa análise localizamos nas unidades temáticas do conteúdo de Ciências do 8º ano do ensino fundamental, que uma das competências exigidas para o tema “Vida e Evolução”, no descritor EF08CI11, é compreender os Mecanismos reprodutivos e a sexualidade, cuja habilidade a ser trabalhada é selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana: Biológica, sociocultural, afetiva e ética). Percebemos que a concepção unilateralmente biológica, de acreditar que gêneros e sexualidades se restringem ao campo da genética, da endocrinologia e do saber especificamente clínico se faz presente. Em uma possível forma de amenizar o discurso médico, calado pelos movimentos lgbt's, o descritor coloca como competência reconhecer as questões socioculturais, afetivas e éticas. Socioculturais e afetivas levando em consideração a construção humana individual, e em relação à sociedade e a dimensão ética, fica subentendido que seja as ações humanas, isto é, a capacidade de tratar com respeito, empatia, tolerância e equidade as diferenças.

Frente a isso, devemos nos perguntar: Será que em uma única unidade temática poderão ser problematizados assuntos tão latentes em nossa sociedade? Ou pensamos em outros lugares para resistirmos a esse drama ético que a educação vem passando, ou naturalizamos a ideia de currículo padrão e deixamos os currículos de nossas escolas serem construídos tendo como base princípios rasteiros sobre gêneros e sexualidade, perpetuando o silenciamento e caindo novamente no erro do “mesmismo”, nas mesmas argumentações, nos mesmos discursos patológicos enfrentados um dia por Harvey Milk².

Na seção III, do Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tem-se definido como responsabilidade do Ensino Fundamental:

- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

² Ativista. Primeiro homossexual a ser eleito para o cargo político. Lutava contra a repressão e invisibilidade da identidade gay. Filme “Milk, a voz da igualdade.

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 23).

Ao estabelecer conteúdos essenciais para os currículos escolares, a Bncc desconsidera, indiscutivelmente, o que a LDB define como atribuição ao ensino fundamental. Nossas reflexões se fazem a partir do que examinamos na BNCC, percebemos que o mínimo nacional se reduz as disciplinas que como a, Constituição de 88 mesmo coloca, as aprendizagens que possam garantir o acesso ao mundo do trabalho. Nota-se que em apenas um descritor, proposto para a disciplina de ciências do oitavo ano do ensino fundamental, as relações de gênero e sexualidade são trabalhadas. Contudo, observamos que são temas trabalhados de forma rasteira e sem contextualização. Como nossos alunos(as) poderão enxergar as diversidades? Como exercitarão a tolerância? como fazer fortalecer vínculos de solidariedade humana se a própria escola, lugar onde nossos jovens passam a maior parte do tempo, silencia estas questões? Como “tolerar” aquilo que não faz parte de nossa “realidade”?

Caetano (2013) nos atenta para a compreensão dos movimentos curriculares, caracterizados pelas pedagogias escolares e as tecnologias pedagógicas, que significadas na cultura e obedecendo a lógica de planejamento, constroem, ensinam, e regulam as corporalidades; o que produz modos de subjetivação, bem como arquiteta formas e configurações de estar e viver nas escolas e, logicamente, na sociedade. Nesse sentido, interpreta-se que a educação e o currículo são construídos a parte de uma lógica hegemônica, ou seja, aquelas concepções tidas como verdadeiras para a educação e currículo são impostas, favorecendo a subjetivação do indivíduo, a vigilância dos corpos, estabelecendo uma meta de vida, uma forma “verdadeira” de ser feliz.

Ao utilizarmos o adjetivo derivado do termo felicidade acima, nos remetemos a uma análise feita por Aristóteles, importante filósofo grego, que conceitua felicidade como a plenitude do estágio da vida humana. Nas palavras de Aristóteles(1973, p. 251): “Alguma coisa simples e óbvia, como a riqueza, o prazer, as honras.” Sendo assim definida como razão para as ações humanas, o homem age em prol de sua felicidade.

Desse modo, ao destacar a ação humana como uma busca pela felicidade compreendemos que a subjetividade de cada indivíduo, seus anseios, suas vontades, seus posicionamentos, modos de agir e seus sentimentos são caracterizados por ações internas e externas inclinadas a um único fim, a possibilidade de serem felizes da maneira pela qual

escolheram ser. Nesse raciocínio, torna-se intrínseco ao ser humano a aprendizagem dos valores. De modo que por intermédio da Educação os indivíduos desenvolvem-se com princípios de respeito, tolerância e compreensão das diversidades culturais, sociais e sexuais.

A complexidade está na construção dessa solidariedade, ou melhor, na desconstrução dos estereótipos, no desenvolvimento dos valores em consonância com as demandas atuais, na forma de agir sem antes sentir estranhamento. Fugir dos caminhos já trilhados por outros é árduo, as técnicas de controle dos corpos são cômodas, os discursos de verdade são muito convincentes, da mesma forma que os discursos médico e patológico também são. Mas em meio ao que nos cerca devemos resistir, ressignificar e não nos deixar levar pelas normatizações, pelas receitas, pela prescritividade de um currículo amarrado em contradições, cerceamento de direitos e de autonomia.

Para isso, devemos nos permitir refletir sobre as fronteiras significadas pela pós-modernidade. É pela ressignificação pós moderna que os “limites epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, ou portadores de sexualidades policiadas” (BHABHA, 2013, p. 23 apud SOUZA, 2016, p. 13). Para resistir é preciso conhecer, é preciso estar envolvido evidentemente. Sabemos que o molde curricular prescritivo toma às rédias do processo, quase sempre. Mas é a partir do envolvimento, do movimentar-se, das inquietações produzidas dentro e fora dos espaços escolares que daremos força a resistência. E, principalmente, sendo “desobedientes aos moldes formais de educação, e experimentando outras visões que propiciem ver o mundo por outros ângulos” (SOUZA, 2016, p.13).

Devemos superar a ideia de universalizar o diverso. Não podemos permitir que nossas ações fiquem restritas a uma norma padrão definidora de uma pseudo qualidade para a educação. O processo educativo não é como um baú de tesouro que para ser desvendado é preciso seguir a risca todo o percurso descrito em um mapa. A educação deve ser planejada levando em consideração os indivíduos do presente, da realidade social. Pensemos, então, como podemos construir conhecimento se o mesmo é restrito?

Penso que nos sentiríamos tristes em desvelar o verdadeiro sentido dessa sistematização do conhecimento, contudo se faz necessário compreendermos que tudo isso não passa de mais uma forma de se instaurar a hegemonia entre os indivíduos. Cabe

refletirmos sobre o que carrega nosso céu de nuvens fechadas, cabe a nos resistir a um passado que parecia ter sido ultrapassado.

Nesse sentido, não podemos deixar de perceber que corpos são calados, intimidades são ridicularizadas, a violência é constante, a hostilidade toma conta do ambiente. Aprendizagens são interrompidas e o currículo permanece o mesmo. A partir disso, finalizamos nosso exame com um triste diagnóstico, apesar das constantes mudanças os ideais continuam os mesmos, nada se problematiza ou se considera. Estamos atados a uma normatização de nossos currículos ambígua e inconsistente. Mas o que podemos fazer sobre isso?

3 A QUESTÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A TRANSVERSALIDADE E A EXCLUSÃO

Ao iniciarmos esta seção, torna-se imprescindível falar de conceitos. Entretanto, vale salientar que estes não são únicos e indiscutíveis, os conceitos utilizados nesse estudo foram escolhidos por melhor representar nossas noções acerca do nosso objeto, bem como corrobora com os objetivos e questionamentos que dão vida a este estudo.

Nesta discussão, trabalhamos com alguns conceitos atrelados ao termo Gênero, a Sexualidade, ao termo Currículo e a Transversalidade. Buscando compreender qual a importância do estudo de Gênero e Sexualidade para a formação escolar, política e social. Assim como, também, nos inclinamos a analisar a relevância da inclusão do tema gênero e sexualidade para a Educação Fundamental. De modo a perceber quais as (in)visibilidades do estudo de gênero e sexualidade para a Educação fundamental? As inquietações surgiram a partir da análise feita da Base Nacional Comum Curricular, onde buscou-se verificar como a BNCC atual trata o estudo de gênero e sexualidade.

Antes de tecermos este texto por completo, vamos cavar até o cerne do nosso objeto. Afinal o que é Gênero? São muitos os autores que definem o conceito de gênero, uns fazem apontamentos relacionados ao caráter biológico, outros ao caráter social. Mas o que se pode compreender sobre gênero, vai muito além de dicotomias, biologismos ou conceitos inertes. Meyer (2003) nos diz que:

O conceito de gênero indica mais ou menos o seguinte: Nós aprendemos a sermos homens e mulheres desde o momento em que nascemos até o dia em que morremos, e essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho etc. (MEYER, 2003, p.261).

O que nos remete a perceber, como indica Meyer (2003, p. 260), que o gênero nada mais é do que uma “construção social do sexo.” Sendo assim, consiste em um conceito indispensável para que possamos, “compreender e analisar os processos históricos e culturais que nos posicionam como homens e mulheres”, conforme Paraíso (2016, p. 402). Os estudos feministas proporcionaram grandes discussões nesse sentido, ao

acentuarem, através da linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo³. Nessa perspectiva, o estudo feminista, inicialmente, procurou redirecionar o debate para o campo social, pois como observa Louro (1997, p. 22) “é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 22). Compreendendo, assim, o conceito como uma ferramenta analítica “que é ao mesmo tempo política” (LOURO, 1997, p. 21).

Um dos grandes desafios a serem afrontados por nós é, exatamente, o enfrentamento dos estereótipos e dicotomias que nos constroem, enquanto seres sociais, ativos e passivos a um processo de construção histórico e cultural.

Os gêneros são diferenciados por inúmeras teorias e explicações que tentam “justificar” as distinções entre homens e mulheres. E segundo Louro (2005) essas distinções atravessam as mais variadas dimensões, comportamentos, habilidades e aptidões, talentos e capacidades. Para Louro (2005, p. 85), eles “são acionados e nomeados para justificar os lugares sociais, os destinos e as possibilidades ‘próprios’ de cada gênero”. Pois, como explica Paraíso (2016, p. 402), “trata-se de um conceito usado para mostrar como as normas conformam, ordenam e hierarquizam os corpos”, tanto masculinos quanto femininos. Estratégia utilizada “por meio de repetições e citações infundáveis, produzindo e reproduzindo relações de poder que dividem, hierarquizam e incluem/excluem”, na maioria das vezes, indivíduos, histórias e vivências.

Sendo assim, ao afirmarmos que o conceito de gênero atua como regulador dos corpos sexuais, femininos e masculinos, onde a preocupação está baseada no controle dessas corporeidades, não podemos deixar de apreender que tanto a história, quanto as “instituições de sequestro”⁴, atuam como moldadores de subjetividades. Afinal, como bem afirma Meyer (2003, p. 162), “as oposições binárias”, masculino *versus* feminino, “são também, relações de poder.”

O conceito de gênero, nessa perspectiva ignora o caráter social desse processo, quando polariza e exclui as possibilidades dos indivíduos baseados em uma biologia sistemática e exata. A esse respeito Meyer (2003, p. 162) pondera que: “Mulheres e

³ Ver LOURO (1997).

⁴ Foucault (2013) afirma que as instituições de sequestro de forma cooperativa e recíproca com o Estado, formulam dispositivos de “normatização” do comportamento. Sendo que as instituições de sequestro objetivam fazer funcionar as mais diferentes formas de poder e obter o conhecimento necessário sobre a existência humana, para assim, tornar ainda mais viável o exercício do poder através do disciplinamento. “são caracterizadas por intermédio de um jogo de interesses recíproco entre o seu funcionamento e os aparelhos estatais” (SOUZA, 2015).

homens não são apenas mulheres e apenas homens, mas são muitas outras coisas ao mesmo tempo, o que significa dizer que não existe uma essência de mulher, ou de homem.”

Desde bem pequenos aprendemos que as coisas de menino são diferentes das coisas de menina, o menino é sempre mais sapeca, já a menina faz algumas estripulias, mas nada tão eufórico quanto os meninos. Aprendemos que mulheres são vaidosas e os homens não. Ora, o que vão pensar de um “homão”, “macho” que se emociona ao assistir uma peça de Balé? Essa caracterização dos corpos transforma, institui e modifica pensamentos que são veiculados em todas as instâncias do social. Nietzsche (2006, p. 80) observa que “o nome das coisas importa mais do que saber o que elas são”. Então, é mais fácil padronizar os corpos do que percebê-los em suas subjetividades.

Ao pensarmos o gênero em uma perspectiva fundamentalmente social, acatamos a compreensão de Louro (1997, p. 22) de que “não há, contudo, a pretensão de se negar que gênero se constitui com ou sobre os corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia”, o sexo biológico, “mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.” É como afirma Caetano (2013, p. 218) “embora existam diferenças biológicas entre os corpos, é pela apropriação da cultura que estes corpos se configuram como masculinos e femininos.”

Nós aprendemos a ser homens e mulheres a partir do que entendemos e vemos como características masculinas e femininas. Mas o que está em análise aqui não é apenas como nos tornamos homens e mulheres, mas sim como a institucionalização dos corpos constroem versões de homens e de mulheres. Conforme Paraíso (2018, p. 24), “trata-se de uma produção que se dá por meio de normas instituídas, divulgadas, citadas e repetidas de diferentes modos em diferentes espaços, inclusive no currículo escolar.”

Citaremos a seguir cinco apontamentos sobre o conceito de gênero, problematizados pelos autores Wolff e Saldanha (2015). Observe:

1. O gênero faz parte das relações sociais, assim como classe, raça, geração e outras categorias. Ele não pretende ser o único aspecto significativo das relações sociais, mas também não pode ser ignorado como um importante aspecto na configuração das sociedades contemporâneas e passadas.
2. O gênero é construção, ou seja, ele não é algo que venha da natureza, ele não está pré-determinado quando a pessoa nasce, embora haja expectativas sociais que relacionam o gênero ao sexo (mas, como vimos o próprio sexo também é uma construção...).

3. O gênero está relacionado à cultura, à história e à forma social, ou seja, os aspectos que são considerados femininos, masculinos ou mesmo neutros, dependem de cada cultura, de cada sociedade e do tempo histórico e, portanto, podem ser modificados, transformados, repensados.
4. Não se deve falar “os gêneros”, como se fosse equivalente a “os sexos”, pois não há “um gênero masculino” por si só, ou um “feminino”, mas um sistema relacional de classificação social e cultural no quais certos comportamentos e características, roupas, maneiras, atividades, são consideradas femininas, masculinas ou neutras, dependendo de onde e quando estamos nos referindo.
5. Gênero é poder, é hierarquia. As sociedades estabelecem lugares sociais que são demarcados em termos de gênero, classe, raça, geração, religião, entre outros. Mas o gênero tem sido nas sociedades que conhecemos o primeiro desses critérios, aquele que estabelece desde que a pessoa nasce e é identificada a partir de características sexuais com papéis esperados de gênero, que atividades ela poderá exercer em sua vida, e quanto poder terá em suas relações. Nas sociedades que conhecemos, esta hierarquia é de tipo “patriarcal”, ou seja, são as pessoas identificadas com o gênero masculino que detêm a maior parte do poder. Isso não quer dizer, como ensina Michele Perro (1988, p.168), que as mulheres não tenham “poderes”. E como nos aponta Michel Foucault (1988, p.91), não há poder sem resistência (WOFF; SALDANHA, 2015. p. 36).

O ato de conceituar e classificar as palavras são um exercício que a humanidade sempre se debruçou a executar. Buscando com isso entender os fenômenos através de seus significados. Os conceitos se tornam, assim, uma espécie de “verdade”. Joan Scott (1990) nos permite refletir que: “os que se propõe a codificar os sentidos das palavras lutam por causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história.” (SCOTT, 1990, p. 2).

As palavras, as coisas e as ideias que dão movimento a vida, são caracterizadas por histórias, e esta é constituída por inúmeros elementos, que neste caso, podemos dizer que, a construção histórica do conceito de gênero deve ser compreendida como um processo que envolve pessoas, as quais movimentam sentimentos, identidades e

pluralidades. As relações de gênero ganham luz nas relações culturais, históricas e sociais. Segundo Scott (2017)

Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” - a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 2017, p. 14).

Compreende-se, assim, que Gênero é, indubitavelmente, construção. Desta forma, intrínseco as relações sociais. Sendo necessário compreender que o modo como vemos e entendemos o gênero é um fator importante que define a configuração da sociedade contemporânea e passada. Ao levar isso em consideração, não podemos negar que, como em todo processo histórico, as relações de poder perpassam, consideravelmente, por todo esse processo. Nesse sentido, verificamos que gênero é poder, é hierarquia.

O que defendemos nesse estudo propicia que enxerguemos a multiplicidade em um conceito. Então, não categorizemos corpos sexuais achando que estamos definindo o que é o gênero. Historicamente fomos acostumados a olhar o outro através de lentes construídas por estereótipos. Devemos inclinar nossos olhares para compreender o novo. Não se quer com isso ignorar o passado, ao contrário, o passado deve servir de paradigma para entendermos o futuro. O passado nos proporciona investigar os fatos, problematizá-los, reinventá-los, de forma a favorecer o novo. Para que se possa mostrar que os indivíduos se constroem, se (re)constroem, se inventam e (re)inventam de diferentes formas em diferentes espaços e em diferentes tempos.

A identidade de um povo perpassa pelas transformações do meio. Percebamos a vida da mulher na idade média, agora olhemos ao nosso redor, como percebemos a vida de nós, pós-modernas/os? Trabalho, estudo, maternidade, paternidade, casamento, família, a mulher que assume o papel de mãe e pai, o homem que assume papel de pai e mãe, festas, o trabalho de casa, a vaidade. Como podemos ignorar as transformações? Por que se insiste em um padrão para corpos que se transformam?

Torna-se impossível negar que as sociedades estabelecem lugares sociais que são demarcados em termos de gênero. São os chamados “papéis” que nos são atribuídos desde nossa estada no útero de nossa mãe, até o momento de nossa morte.

Mas o que a Escola tem a ver com isso? Vale ressaltar que a escola não é o único espaço que propõe a padronização dos corpos, porém, de fato esta instituição por possuir maior influência no que diz respeito ao processo de aprendizagem e construção de sentidos, molda pensamentos, posicionamentos e modos de ver e estar no mundo.

Tosta e Daltio (2013) fazem uma reflexão sobre o papel da escola enquanto espaço formador da socialização que, também, se configura como um espaço de formação de gênero e afirmam que as instituições escolares não só possibilitam a comunicação e a interação com o mundo, elas possuem modelos que perpassam pelas subjetividades, “responsáveis por marcas significativas na vida dos indivíduos” (Tosta; Daltio, 2013, p. 218).

Ao tratar dessa questão, esses autores apresentam como pressuposto que a escola, e os mecanismos que ela utiliza estão ligados a categorizações e distinções entre os indivíduos envolvidos nesse processo educativo. Onde princípios da heteronormatividade tomam espaço na construção de sentidos e “papéis” a serem desempenhados pelos gêneros que são definidos a partir da orientação sexual assumida por eles/elas. Desse modo pode-se dizer que o espaço escolar (generifica) dita às habilidades e competências esperadas e prescritas para cada um dos dois gêneros. Os “papéis”, que consistiriam, segundo Louro (1997, p. 24) em, “basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar [...]”. Ainda conforme essa autora, ao assimilar esses papéis compreendemos o que é necessário para ser homem ou mulher e aprendemos a reagir conforme o estipulado pela sociedade na qual estamos inseridos.

Nessa perspectiva, passemos a analisar como os gêneros são classificados por meio do sexo. Mas por que nossos olhares nos levam a achar que os sexos biológicos definem o que percebemos como sexualidade? O que entendemos como sexualidade?

É preciso que entendamos como a produção de sentidos e verdades apropriam-se de nossos imaginários. Esse processo de construção possui, quase sempre, um discurso sistemático. As “verdades” só o são se forem comprovadas cientificamente. Assim, nos acostumamos a conceber como verdade aquilo que nos é quantificado e provado cientificamente.

Nesse sentido, por muito tempo, e ousou dizer que ainda nesses tempos de tormenta, o sexo biológico caracteriza os indivíduos, através de dicotomias, biologismos, que, muitas das vezes, desconsideram qualquer outra forma de construção de sentidos. A partir disso, apresentam-se aos indivíduos os padrões que serão responsáveis por regular os seus corpos, suas ações e suas escolhas. Há uma visão naturalista que define que tanto o sexo, quanto a sexualidade são estabelecidos naturalmente. Sendo assim, como afirmam Tosta e Daltio (2013, p. 218), “o gênero é resumido ao genital.” O que em seguida será chamado de “gênero coerente” (Idem, p. 223).

A heteronormatividade, assim, dita e norteia o caminho a ser trilhado pelos indivíduos. Caracterizando suas ações, controlando seus corpos e instituindo sexualidades padronizadas a indivíduos diversos. Desconsiderando, totalmente, o caráter social do processo de construção humana. Bem como, fere, consideravelmente, o direito ao respeito e tolerância às diversas manifestações de afetividade. A fim de produzir, o que Foucault (1987) definiu como “corpos dóceis”. Corpos que obedecem aos comandos, que são imutáveis, inertes, sem afetividade, sem luz, sem amor, sem felicidade. Produzindo vidas mecânicas, “vidas invivíveis” (BUTLER, 2013, p. 3 e 4 *Apud* PARAÍSO, 2018, p. 24).

Na prática social, os gêneros e as sexualidades são constantemente articuladas e confundidas. De fato, seja por razões biológicas ou sociais, elas estão profundamente interligadas, porém não são similares e tão pouco a mesma coisa. Louro (1997, p. 27) afirma que isso ocorre devido a “nossa linguagem e nossas práticas” que “frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintamente.”

A sexualidade, nas reflexões de Foucault (1988), é afirmada a partir de uma “invenção social”, entendida, dessa forma, como algo a ser regulado, normatizado, e instaurado por uma dada sociedade que institui saberes, e que produz “verdades”. Entretanto, o autor reflete que “não devemos enganar-nos, sob a grande série das oposições binárias que pareciam referir o sexo a uma pura mecânica sem razão” (FOUCAULT, 1988. p, 76).

Ao compreender a sexualidade, Louro (1997) nos diz que a construção social da sexualidade dos sujeitos, está pressionada pelos padrões estabelecidos aos corpos a partir de seus gêneros. Padrões que historicamente cercam as subjetividades, deixando de considerar os sujeitos e negando o pressuposto de que “suas identidades sexuais se constituem, pois, através das formas de como vivem sua sexualidade, com parceiras/os do

mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos, ou sem parceiras/os” (LOURO, 1997, p. 26)

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais. O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas, ou acabadas num determinado momento (LOURO, 1997, p. 27).

Nesta perspectiva, as instituições sociais, conseqüentemente, a escola, perpetuam ideais e produzem identidades inconsistentes que, por sua vez, encontram-se frustradas por não se sentirem parte do “universo perfeito” definido pela ilusão de um corpo “normal”, educado. Sobre isso, Tosta e Daltio (2013, p. 225) explicam: “O corpo educado é o corpo normal, aquele que pode ser lido e interpretado dentro da normalidade”

É preciso que entendamos que as identidades de gênero e identidades sexuais são construídas, não podem ser tidas como algo natural, algo dado, algo acabado. A esse respeito, A esse respeito, Louro (1997, p. 27) afirma que: “Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade”. Não cabe a nós datar esse acontecimento, porque “as identidades estão sempre se construindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.” Além disso, devemos desconstruir a ideia de que relações de gênero e sexualidade estão fora das flechas da escola. Louro (1997, p.81) compreende que “a sexualidade esta na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado, ou algo que alguém possa se ‘despir’.”

Como uma forma de resistência e crítica aos estudos sociológicos que restringiam as relações humanas aos parâmetros heterossexuais, marginalizando como desviantes aqueles que não se adequavam a essa padronização de corpos, surgiu nos Estados Unidos, na década de 1980, a teoria *Queer*⁵. De acordo com Wolff e Saldanha (2015, p. 38), “os estudos *queer* se voltaram para a centralidade dos mecanismos sociais relacionados à intervenção do binarismo hetero/homossexual na organização da vida social contemporânea, buscando olhar atentamente para uma política do conhecimento e da diferença.”

⁵ Ver Louro (2004). Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte. Nesta obra a autora propõe -se analisar o olhar “estranho” lançado pela teoria *queer*. A partir disso, a autora percebe ser necessário “estranhar”, na perspectiva de “desconfiar do que está posto; colocar de maneira embaraçosa o que há de estável” (LOURO, 2004, p. 64).

Mas quem, ou, o que é essa diferença? O exercício do poder vai além da perspectiva marxista da relação burguês *versus* proletário, as relações de poder estão em tudo e em todos os lugares. Assim como as diferença e a desigualdade. A primeira surge no interior das redes de poder, segundo Louro (1997, p. 43), “pelas trocas e jogos que constituem seu exercício.”

Nesse sentido, as relações de poder estão intimamente ligadas ao controle dos corpos, e especificamente dos gêneros. Isso se constata historicamente, através da luta e resistência contra as Instituições de sequestros e a venda de regimes de verdade, inclusive na escola, por meio de currículos centralizados e “mortos”. Produzindo, nesse sentido, o que Butler (2013) chama de uma “vida invivível”. Quando “uma produção que dificulta a vida de muitas pessoas e opera para tornar algumas vidas invivíveis” (BUTLER, 2013, p. 3 e 4 *Apud* PARAÍSO, 2018, p. 24).

O conceito da palavra “diferença” não pode ser dito apenas como expressão a serviço para consagrar opiniões e posicionamentos mais diversos. “Em muitos estudos a questão da diferença é central e provocadora de intenções debates e problematizações” (LOURO, 2005, p. 85). Não se quer aqui cristalizar conceitos sobre a diferença, o que queremos defender neste estudo é, indubitavelmente, problematizar a diferença, dar movimento a este termo, percebê-lo como algo primordial a nossa compreensão e reflexão.

Paraíso (2014) analisa a diferença através do critério do acontecimento, dessa forma a diferença trabalha pelas multiplicações de sentidos, pela disseminação daquilo que aumenta a potência de existir, pela proliferação dos “aspectos felizes”.

Contudo, historicamente, fizeram-nos acreditar que a diferença surge como um atributo aos “desviantes”. O diferente, nessa perspectiva, é aquele/a que não segue o padrão dito como normal para determinada sociedade. Louro (2005, p. 86) observa que: “Afim, a atribuição da diferença é sempre historicamente contingente, ela é sempre dependente de uma situação e de um momento particular.”

Mas como ocorre a construção do diferente? Para chegarmos a um entendimento, precisamos nos apropriar do sentido de identidade. A identidade é o que representa um sujeito, e o que concede características a um povo. Seguindo o raciocínio que construímos ao longo deste estudo, concebemos, também, que a identidade constitui-se por meio de construções sociais contínuas. Assim, percebemos com Louro (1997, p. 50), que “em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã,

têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos.”

Seguindo o pressuposto de que identidade é construção, e que nossa sociedade age de forma hegemônica na construção de seus discursos, entendemos que a partir do controle dos corpos, da vigilância que o sujeito é submetido, a partir da instauração de uma “verdade” sobre os indivíduos e seus corpos, o discurso heteronormatizador de caráter naturalista, se apropria dos sujeitos e de seus imaginários e estrutura sua concepção conservadora tornando suas formas de conceber a si e aos outros instáveis.

Fonseca (2003, 388) pontua que a ambição ao controle através do discurso surge a partir da “necessidade e do desejo de se construir uma identidade padrão, tanto individual como coletiva, que daria coesão e força para o grupo.” Nesse sentido, o discurso tem como função exercer poder sobre nossos corpos, bem como sobre nossa subjetividade.

Louro (1997) afirma que diferenças, distinções e desigualdades são produzidas na escola e pela escola. Porque, percebe-se que desde o início as instituições escolares incumbiram-se de separar os sujeitos “tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso” (LOURO, 1997, p.57). A escola caracterizou-se, ou melhor, caracteriza-se como um espaço de classificação, ordenamento, hierarquização e de depósito. Louro (2005, p. 879) que são “múltiplas as práticas sociais, as instituições e os discursos que cercam os sujeitos, produzindo e reproduzindo identidades, produzindo e reproduzindo diferenças, distinções e desigualdades” e a Escola é uma dessas importantes instituições.

A escola como conhecemos hoje, não se distancia, consideravelmente, da escola dirigida pelos padres jesuítas portugueses que chegaram ao Brasil para instrumentalizar os índios. Os quais tinham como intuito livrar os índios do que eles consideravam como estado de barbárie. Desvalorizando suas identidades culturais e suas vivências a fim de adequá-los aos padrões Europeus. A escola, como antes, ainda mantém o posicionamento assumido de lugar onde se transmitem algo, alguma coisa, o “conhecimento”. De fato, a instituição escolar hoje transmite ideias, mas estas estão mais ligadas às formas de controle das ações, dos sentimentos e dos pensamentos dos sujeitos.

Por muito tempo a escola segregou, excluiu e ainda continua perpetuando ilegitimidades aos sujeitos. Ela precisou ser diversa, garantir e também produzir as diferenças entre os sujeitos. Isso se deu através do currículo. Sua organização passou como afirma Louro (1997, p. 60) a seguir como princípio a “escolarização dos corpos e das

mentes”, delimitando espaços, por meio de símbolos, códigos e linguagens. A escola institui lugares para meninos, lugares para meninas. Sobre isso Louro (1997, p. 61) acrescenta que “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte dos seus corpos.”

Currículo, a partir da análise de Berticelli (2005, p. 61) é, “do ponto de vista pedagógico, um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar que seja alcançada certa meta proposta e fixada em função de um planejamento educativo.” Entretanto, é possível verificar que, assim como os demais conceitos apresentados até este momento, não podemos minimizar este importante “artefato da educação.” (VEIGA-NETO, 2005).

Veiga-Neto (2005), toma como ponto de partida a história para então compreender o currículo. Para entendermos a relação entre história e currículo, o autor explica que o historicismo radical⁶ parte das contingências históricas, para tentar compreender não apenas “quem sou eu (agora, aqui etc.)”, mas também se preocupa com a constituição do sujeito. Além disso, Veiga-Neto (2005, p. 96) menciona que, assim entendido, “o currículo como artefato escolar indissociável das próprias condições históricas em que ele se estabeleceu, as quais ele contribuiu para criar.” Ainda Veiga-Neto (2005, p. 101) explica que é por este motivo que “o currículo – entendido como um artefato que ao mesmo tempo traz para a escola, elementos que existem no mundo e cria, na escola, sentidos para o mundo – passa a ser visto como ocupando uma posição central nos processos de identidade social, de representação, de regulação moral.”

Frente a isso, notemos, então, que currículo também é construção, partindo desse pressuposto, partindo desse pressuposto, de acordo com Berticelli (2005, p. 159), subtede-se que as várias formas que assume obedecem a discursividades diferentes, em que habitam filosofias resultantes das intencionalidades que o produzem, nos diversos tempos e nos mais diferentes lugares.” Ou seja, tempos e lugares diferentes, movimentam discursividades diferentes, posicionamentos diferentes, que não podem ser desconsiderados no currículo, e que consistem de acordo com Berticelli (2005, p.160), “portanto, modos diferentes de entender e produzir currículo (os currículos).”

⁶ “Nesta perspectiva, um determinado conteúdo é pertinente á medida que ele implique um melhor reconhecimento daquilo que somos e daquilo que nos determina e, se for o caso, uma mais eficaz rejeição dos constrangimentos e assimetrias a que nos submetemos sejam, eles e elas, de ordem moral, econômica, religiosa etc.” (VEIGA-NETO, 2005. P, 103).

Nesse sentido, Berticelli (2005, p. 164) conclui que se currículo é construção, “então a pluralidade curricular é correlatada as formas epistemológicas das discursividades.” A pluralidade curricular é relacionada, ou relaciona-se com as formas de conhecimento produzidas pelos discursos. Há, desse modo, a necessidade de vincular o conceito de currículo as realidades sociais e culturais. Em relação ao currículo, Corazza (2001. p, 9) afirma que “sua discursividade é histórica e socialmente construída,” destacando também “que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, de atribuir-lhe sentidos.” O currículo é diverso, possui multiplicidade, transforma vidas e institui verdades.

Ao analisarmos o currículo, nos deparamos com infinitos conceitos e concepções. Mas o que nos trouxe felicidade foi a possibilidade de perceber como a pesquisa em currículo é vasta. E, definitivamente, ter a certeza de que o currículo está baseado em multiplicidades, está sempre em construção, nos deixa feliz, justamente porque teremos a certeza de que nossos currículos ganharam luz em tempos de céus obscuros.

Uma das características mais marcantes do currículo é o que Berticelli (2005) caracteriza como prescritividade. Ao fazer um paralelo histórico com a idade média, o autor sinaliza que o currículo, neste período, já se vestia de um caráter prescritivo, normativo e sistemático. Verificados essas características pelo autor a partir do modelo utilizado na época, onde o ensino era pautado no Trivium e Quadrivium, um currículo disciplinar bem definido. Dessa maneira, Berticelli (2005, p. 164) conclui que “a prescritividade já não se caracteriza como uma dos aspectos da origem do currículo, senão que diz respeito à sua ontologia, se tido em seu conceito moderno.” No que diz respeito à ontologia do currículo, podemos, a exemplo de Berticelli (2005. p, 165), conceber que “currículo diz respeito a saberes, conteúdos, competências, símbolos, valores. A normatividade maior ou menor, a prescritividade maior ou menor é o que determinam os vários sentidos de currículo e seus vários conceitos.”

Seguindo a perspectiva da prescritividade, nos deparamos com uma questão. Se o currículo é prescrito, então para quem é esse currículo? “Evidentemente, o currículo sempre é currículo para alguém, construído a partir de alguém.” (BERTICELLI, 2005. p, 164). Esse alguém é exatamente o sujeito que queremos formar “se o currículo fala, o currículo quer” (CORAZZA, 2001. p, 11). Mas, e que sujeito se quer formar? Como atribuir “conteúdos essenciais” a currículos diversos? A indivíduos diversos?

Em tais decisões é que se faz sentir o poder político, econômico, cultural e religioso. Esse é o momento em que se incluem ou se excluem etnias, grupos sociais desfavorecidos e marginalizados de mulheres, trabalhadores, pessoas da 3ª idade, os pobres, os mais desvalidos, os homossexuais e lésbicas, o mundo rural, meninos e meninas (BERTICELLI, 2005. p, 166).

A dinâmica do currículo só pode ser construída quando se pensarem, conjuntamente, currículo e sociedade. Moreira e Silva (1994) rejeitam o conceito de currículo como um rol de coisas a serem transmitidas e absorvidas com passividade. O currículo é antes de tudo “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação, e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 1994. p, 28. *Apud* BERTICELLI, 2005. p, 164).

Entendemos, nesse sentido, que a recriação e a transgressão são os termos que põem em manifesto a dinâmica curricular. Rompe-se o sentido monolítico em que tantas vezes se enraízam Professores (as), Diretores (as), Coordenadores (as). Devemos problematizar os currículos, romper barreiras instauradas nos materiais existentes, pensar novos métodos constantemente, nos enriquecer a cada dia de conhecimento. Porque currículo também é planejamento. Se não pensamos, não planejamos e se não planejamos, possivelmente excluimos. E quando excluimos, escolhemos não nos importarmos mais.

Desde seu surgimento o currículo sempre propôs e tem por característica fundamental, como enfatiza Berticelli (2005, p. 169), “considerar o conjunto dos funcionamentos e dos fatores sociais da educação a partir de um ponto de vista privilegiado que é o da seleção, da estruturação, da circulação e da legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados nos programas e nos cursos.”

O currículo consiste em uma zona poder. Foucault (1987) percebe que as relações de poder penetram os muros da escola e se entranham nas práticas desenvolvidas nas escolas. Dentre essas práticas, Foucault (1987) destaca o disciplinamento dos corpos, os corpos submersos a disciplina da “fábrica”. O poder perpassa todas as relações humanas, muitas das vezes, de forma tão sutil, que nem a percebemos enquanto adentra nossas almas. Louro (1997, p.63) recomenda que “antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades, nosso olhar deve se voltar, especialmente, para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos.”

Currículo, dessa maneira, é eminentemente linguagem. A linguagem, segundo Corazza (2001, p. 9) produz discursos, discursividades que perpassam e se estruturam historicamente e socialmente. “Ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias... Assim como o dotamos de um caráter eminentemente construcionista.” Assim, entendemos que enquanto linguagem, o currículo articula discursos, ideias e maneiras distintas de compreender o mundo. De acordo com Corazza (2001, p. 10) o “currículo como linguagem é uma prática social, discursiva e não discursiva, que se corporifica nas instituições, nos saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, relações, valores, modos de ser sujeito.”

A partir dessa concepção, a linguagem sendo um dispositivo de discursividade, prescritividade, poder e categorização das coisas e dos sujeitos, articuladas no currículo; ela abre para a compreensão de que se um currículo possui linguagem, o currículo fala, o currículo quer. E o que quer um currículo? Moralizar? Instruir? Coagir sujeitos? O currículo, assim, se torna um dispositivo utilizado pela linguagem para atingir determinados fins. Por isso, Corazza (2001, p.11) afirma que o currículo “quando fala, pensa que esta utilizando a linguagem, mas é a linguagem que o utiliza” para assegurar a perpetuação de “verdades”, pois, como esclarece Corazza (2001, p. 12), “sua linguagem não apenas ‘representa’ o mundo das coisas, mas também fabrica este mundo, as próprias coisas, e a modalidade de relação entre as coisas.” O currículo não é neutro, a esse respeito Berticelli (2005, p. 166) pontua: “evidentemente, o currículo sempre é currículo para alguém, construído a partir de alguém.”

O currículo é resistência, entendida esta como explica Paraíso (2016, p.389) “força que move, atravessa que torce e se levanta de outras forças com o intuito de aumentar a potencia dos corpos.” É isso que permite compreender que entendido como um campo de disputa, o currículo se torna um território de cobiça, um dispositivo de controle almejado. Paraíso (2016, p.389) esclarece que, desse modo, “o currículo é escolhido por grupos reacionários para se fazer a coibição, o impedimento, a proibição e o controle.”

Mesmo assim, não podemos negar que acima de tudo currículo é “também um espaço incontrollável”. Nesse sentido, sempre haverá rupturas e brechas. Como bem diz Paraíso (2016, p.389), no currículo “sempre há encontros que escapam ao controle, que resistem e extrapolam ao planejado, que se abrem para a novidade” O currículo, como artefato da educação deve possibilitar lugares outros, “heterotopias” (FOUCAULT, 2001,

p. 415). Capazes de fornecer um espaço, um posicionamento a priori que floresça em nós a resistência, capaz de criar um “re-existir, ou seja, um existir de outro modo” (PARAÍSO, 2016, p. 389).

Desta forma, onde se situa o papel da escola? A educação tem como compromisso, construir nos indivíduos educandos, o sentimento de autocontrole, solidariedade, tolerância e respeito. Porém, como um currículo frente a tensões normativas pode atender a esses princípios? Como podemos ensinar tolerância se em tempos de “ideologia de gênero” o estudo de gênero e sexualidade deixam de ter relevância no currículo “padrão”? “nestes tempos, grupos que exercem poder acionam aparelhos de Estado – que por si tem a preocupação de conservar – para impedir que a diferença se prolifere e para fazer com que gênero e sexualidade sejam considerados temas não escolares” (PARAÍSO, 2018, p. 23).

A escola, para Meyer (2003, p. 260), consiste em um “importante espaço de aprendizagens específicas e diferenciadas que não podem ocorrer em outros locais, como também um espaço que interfere, aprofunda ou fragiliza aprendizagens que fazemos em outras instituições sociais.” Nesse sentido, tomamos a instituição escolar como um ambiente diverso e heterogêneo, onde transitam histórias de vida, sentimentos, sexualidades e gêneros que escoam singularidades e subjetividade em prol de um único fim, sair de lá um cidadão/ã atuante, certificado (a) e respeitado (a). Contudo, como garantiremos o respeito se é marginalizado o direito de discutir? De perguntar?

Por fim, após examinamos todos esses conceitos, percebemos que quando atribui-se ao currículo a normatização baseada em aprendizagens essenciais defendidas pela Base Nacional Comum Curricular, o documento ofusca a temática gênero e sexualidade. E em uma tentativa de universalizar o conhecimento técnico, em detrimento das questões importantes que envolvem o processo educativo. Não mas se ensina a questionar, o que o currículo quer, o que a linguagem emana a nossas crianças, é a legitimidade do conhecimento técnico, é a perpetuação das desigualdades e a marginalização do diferente, bem como o silenciamento dos sujeitos. Pensamos, junto a Elizabeth Macedo (2018) que “A educação é a base para outras conquistas, seja para o País, seja para cada um de nós” (p.28).

Os Parâmetros Nacionais Curriculares pontuavam, inclusive, a importância de se discutir sexualidade com os educandos. “Ao tratar do tema orientação sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser

humano no nascimento até a morte” (BRASIL, 1997, p. 287). Em uma perspectiva mais inclusiva, os PCN’s potencializam a importância de incorporar como tema transversal à orientação sexual, porque entende que “a sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas nas portas dos banheiros, nos muros e paredes. Ela invade a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula, e da consciência social entre eles” (BRASIL, 1997, p. 287).

Desta forma, os parâmetros deixam claro a relevância de se trabalhar os temas transversais, principalmente legados a gênero e sexualidade. Todos os conceitos aqui apresentados seguem uma lógica única, que diz respeito à construção. A educação é um processo de construção, e isso jamais deve ser colocado nas entrelinhas do currículo, mas sim deve estar posto de forma clara e objetiva.

A escola, sendo capaz de incluir a discussão da sexualidade no seu projeto pedagógico, estará se habilitando a interagir com os jovens a partir da linguagem e do foco de interesse que marca essa etapa de suas vidas e que é tão importante para a construção de suas identidades (BRASIL, 1997, p. 297).

As perguntas dão movimento às ações, não há resposta sem pergunta. A vida não teria sentido se não nos perguntássemos, constantemente, qual nosso propósito nesse mundo. Paraíso (1014, p. 9) afirma que “a diferença é o que vem primeiro, é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas.” Não tenhamos medo, nesse sentido, de estranhar aquilo que nos é posto como conceito. Devemos ter como exercício o ato de ressignificar as coisas, as palavras, a cultura, a história e nós mesmos.

Sendo assim, perguntemos, então, o que são aprendizagens essenciais em um currículo dos anos iniciais da Educação Básica? A escola como um espaço de multiplicidade, não deveria abrir para a transversalidade? O dever da educação não é formar para possibilitar a tolerância, a cidadania, a equidade de direitos? Por que silenciar então o currículo? Quem são os sujeitos a serem formados? Berticelli (2005, p. 164) explica que “a prescritividade continua presente em toda ideia de currículo e em todas as práticas curriculares. Contudo, não se sustenta mais manter um currículo universal, e um currículo fechado em uma prescritividade única.”

Tomemos, a partir disso, a compreensão em sentido mais lato sobre o papel da escola, sobre o que envolve o processo de formação humana. Percebamos o que ameaça

nossa existência, nossa reflexão, a reflexão de nossos filhos, dos filhos de nossos filhos. O currículo está preso em um emaranhado de conceitos categóricos dogmáticos, sistemáticos, e, indiscutivelmente, excludentes.

4 IDENTIDADES EM FORMAÇÃO: TECENDO FIOS A LUZ DA CONCEPÇÃO PÓS-CRÍTICA EM FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Em tempos de caos, de roubos; em tempos onde nossa autonomia é cerceada, como nos atreveríamos, ou melhor, como sentiríamos o impulso e o incentivo de “aprender a pensar” novas possibilidades de ensinar, novos lugares para a educação? (BRITO, 2008, p. 21). É com essa reflexão que iniciamos esta seção.

Ao falar de formação devemos, primeiramente, desconstruir o pseudo conceito que foi construído, e que se propaga até então, acerca do termo formação. Não nos deixemos enganar achando que a formação apenas se dá através de sistematizações atreladas a neutralidade e passividade. E tão pouco nos deixemos enganar pela ignorância de achar que este processo é único, e, exclusivo de instituições legitimadas, certificadoras e padronizadas. A formação não é um processo acabado, simples e freado pelo alcance de um título, posição ou poder hierárquico. A formação é um processo contínuo, e se veicula por meio das multiplicidades.

Nesse sentido, demos como título a essa seção “Identidades em formação: tecendo fios a luz da perspectiva pós-crítica em formação do profissional da educação”, porque entendemos que as identidades são germinadas em meio ao processo de formação, e este processo, por ser indispensável para a constituição da identidade dos indivíduos que dele fazem parte, não deve desconsiderar que o que dá sentido a identidade é justamente a multiplicidade. Silva (2010) analisa as teorias do currículo que, historicamente, produziam modos de pensar e de se construir identidades. Em sua análise nos permite perceber que currículo, formação e identidade(s) são fenômenos que se movimentam e que (re)criam novos modos de ser, agir, sentir e de estar em si e com a sociedade.

Um currículo inerte ao instituir saberes e conhecimentos, ilegítima a multiplicidade porque centraliza o conhecimento sobre padrões e ideais a serem atingidos por uma minoria, responsabilizando e transformando os excluídos em uma parcela de indivíduos incapazes e marginalizados pelo processo de formação. Esse evento se repete constantemente, e é propagado pela ignorância trazida pelo processo de construção de estereótipos. Deste modo, perguntamos: De que maneira a formação continuada pode

contribuir para a desmistificação de estereótipos germinados no imaginário dos indivíduos? E com o intuito de chegarmos às respostas e soluções, nos inclinamos a analisar as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica ao promover incentivos para a procura de espaços novos, na perspectiva de “cavar possibilidades” para o enfrentamento de estereótipos germinados nos indivíduos sociais.

Podemos dizer que os estereótipos perpassam o currículo e a prática docente, e ganham visibilidade através das rupturas presentes nos arranjos curriculares institucionais, por meio do currículo oculto que Silva (2010, p.78) compreende ser “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” Ou seja, o currículo institucional ao instituir o saber “essencial” silencia o diverso, fortalecendo ainda mais a incompreensão da diversidade, das diferenças e das multiplicidades. Assim, pensemos com Meyer (2003, p. 260) um “currículo para além da escola, e isso impõe uma (re)conceptualização das noções de escola, de currículo, de conhecimento escolar, do saber ser professor.”

Paraíso (2016) afirma que mais uma vez o currículo é alvo de debate e disputa, mas há uma perplexidade nesses discursos, que pregam o retrocesso, a neutralidade do currículo ou da educação. Afinal, que educação neutra é essa? Cada vez mais os educadores e educadoras têm sua autonomia cerceadas, destituídas. Estão sendo hoje, e a cada dia mais, “objetos” “declarados de ataques” (PARAÍSO, 2016, p. 394).

4.1 NORTE, HORIZONTE OU CENTRALIZAÇÃO? POR ONDE PASSA A LUZ?

A partir do conhecimento construído ao longo deste estudo, percebemos que os documentos que foram elaborados para dar orientação à prática docente acabam por deixá-lo em uma perplexa dicotomia entre o que é certo, ou errado, entre o que é normatizado ou ilegítimo, entre conhecimento informal e o institucionalizado. Há uma grande controvérsia ou uma infeliz incompreensão das Leis que asseguram uma educação de qualidade para todos. Parece-nos que para garantir uma educação de qualidade seja preciso normatizar a todos, padronizar os indivíduos, naturalizar as desigualdades, proliferar a intolerância e culpar aqueles que não tiveram “mérito”.

Nesse sentido, pensamos que a melhor forma de desconstruir essas (de)formações é, justamente, a partir da formação de profissionais da educação que sejam ativos a mudanças, à resistência e que atuem com a certeza de que a multiplicidade é o

melhor caminho para se atingir a equidade, a igualdade, a tolerância, os direitos e, é claro, a tão sonhada democracia. É necessária a superação do modelo, é preciso que seja gestada em nós a “vontade de potência”, a busca por possibilidades que nos enriqueça pessoalmente, politicamente e socialmente (PARAÍSO, 2008).

Brito (2002), afirma que estamos imersos em uma crise de paradigmas, onde as transformações das visões de mundo são uma constante. A autora nos convida a refletir sobre a formação do homem moderno, baseando sua análise no romance escrito por Nietzsche, onde Zaratustra, o personagem, começa a observar o meio onde vive, com o qual ele se relaciona. Zaratustra era introspectivo, calado. Como os homens de sua época, moderna. Até que um dia, Zaratustra passa a ver o homem como um possível construtor de novos sentidos e conceitos. Contudo, percebe que o homem moderno está preso a uma “cultura sonolenta”, porque “este é manso, domesticado, moralizante demais, o que o leva a perder sua força criadora, pois tudo suporta, sem nenhum grito ou nenhuma rebeldia” (BRITO, 2008, p. 22).

Zaratustra nos anuncia a “cultura sonolenta”, nos anuncia a persistência do silenciar. Percebemos que o homem moderno acabou rendendo-se aos mimos da modernidade, a fragmentação do conhecimento, a estagnação. Os homens do presente são pobres, parece que o homem está dilacerado, perdido, sufocado pelos ditames da cultura menor, que só tem interesses grotescos e utilitários (BRITO, 2008). “[...] não há finalidades para a meta formação, só é possível encontrar um adestramento, uma brutalidade formativa, ou seja, uma (de)formação para atender as necessidades mercadológicas”, isso porque “este homem do presente é apenas uma mistura, papeluchos que apenas deseja ser algo útil e pragmático na sociedade” (BRITO, 2008, p. 24). Zaratustra observa o homem de seu tempo perdido, sem singularidade, pairando em um profundo vazio.

A partir do que Zaratustra nos anuncia, analisamos que a crise de paradigmas persiste, verificamos que a “cultura sonolenta” é alimentada pelos que ameaçam calar nossas vozes. Entretanto, ao resistirmos, ao problematizarmos a formação vulgar, empobrecida, que admite o homem como utilizável, como um cativo do Estado, de acordo com Costa (2002) estaremos “começando a trilhar novos caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida” (COSTA, 2002, p. 15).

Seja como pesquisadores/as, ou como professores/as, de acordo com Veiga-Neto (2002, p. 23) nós que estamos envolvidos/as com a Educação “temos compromisso não apenas com nós mesmos, mas, também e por ofício, com ou ‘sobre’ aqueles com os quais trabalhamos,” Por isso, não podemos ser asfixiados pela norma, não podemos estar acomodados como o homem moderno que Zaratustra tanto critica. Veiga-Neto (2002, p. 23) observa, ainda: “Tudo indica que devemos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las.” Além disso, “todos nós que exercemos a docência ou a pesquisa em Educação tivemos uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas.” Nesta perspectiva, Costa (2002, p. 18) complementa, “é preciso o jogo de reprodução de modelos tão bem instaurada pela arquitetura epistemológica da iluminação, que instituiu a vigilância em todos os campos, fazendo-nos súditos de seus ditames tanto temáticos quanto metodológicos.”

Fugir de caminhos já trilhados é uma tarefa difícil, a todo o momento somos convidados a inclinar nossos olhares para o já feito, para o já naturalizado, formulado, normatizado. A fragilidade intelectual e emocional que nos prende a inércia esta vinculada a este tipo de pensamento. O que nos é gestado, e a compreensão de que para pensarmos o conhecimento, e a ciência em específico, devemos estar atados a parâmetros que enquadram tudo, dizem tudo. Para que nossos métodos tenham “validade”, para que nossas investigações façam sentido, devemos estar atentos ao padrão que dita e define o que é “essencial” (COSTA, 2002).

Entender a formação como um processo simples pode até ser uma saída, mas no final do percurso veremos que não chegaremos a lugar nenhum. Estaremos presos/as no discurso do método, no discurso do modelo centralizado. Brito (2008, p. 21) firma que “o formativo deve passar pelo cultural,” é pela cultura que o homem pode dar conta de si mesmo. É pelo questionamento que a vida ganha movimento, sentido e razão.

São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em si – sejam de natureza científica, filosófica, estética, social etc. – pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera de serem, antes, encontradas pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionadas pela razão (VEIGA-NETO, 2002, p. 30).

Nesse sentido, como prezar por uma formação de possibilidades, de resistência, de exercício do olhar? Como bem disse Veiga-Neto (2002), os problemas não estão pairando pelas exterioridades, os problemas não são facilmente resolvidos como em um

passee de mágica. Exercitar os olhares para o que nos incomoda, a vontade de estranhar o modelo, faz parte de uma ação contínua. Estamos a todo o momento respirando a diferença, a mudança, a multiplicidade. “O conhecimento não quer a conservação, a pureza, antes é tensão vital que se procura para experimentos cada vez mais latentes. Esta noção de conhecimento deseja lançar-se ao movimento, à tensão do mundo” (BRITO, 2008, p. 31). A formação é um processo inacabado, o ensino é uma construção, e a pesquisa é a forma mais adequada para que possamos chegar à compreensão das verdades, para que de fato, o ensino seja caracterizado como de qualidade.

Nessa perspectiva, o currículo torna-se alvo de grande disputa, tanto política quanto econômica. Fato este evidenciado pela adoção de conteúdos simplistas, rasteiros e sem fundamentos históricos e sociais. Como exposto na segunda seção deste estudo, a proposta apresentada pelos Parâmetros Nacionais Curriculares no que tange o estudo de gênero e sexualidade como tema transversal foi totalmente comprometido no currículo, a começar pelo ensino fundamental, após a adoção da Base Nacional Comum. As críticas feitas aos PCN’s foram baseadas na ideia que se tinha a respeito de um currículo acabado e sem reflexões com a realidade. Porém, os parâmetros, possibilitaram sim uma formação minimalista no que diz respeito ao estudo de gênero e sexualidade, pelo fato da temática não ter caráter obrigatório. Mas refletimos que, mesmo minimalista, os parâmetros reconheciam a importância de se discutir gênero e sexualidade na escola. Pode-se identificar a ideia de cumprir com o papel da formação social, política e educacional, quando coloca: “contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro” (BRASIL, 1997, p. 287).

Em meados da década de 80, passou a crescer a discussão a respeito da temática sexualidade como tema/assunto a ser desenvolvido pela escola. Neste contexto histórico, eram grandes os movimentos que perpetuavam a ideia de repensar o papel da escola. No que diz respeito à sexualidade, a ideia de fomentar este estudo estava relacionada com as tensões sociais presentes naquele contexto, como a gravidez indesejada entre as adolescentes, o surto do vírus HIV, que apresentava grande risco para a juventude, as DST’s. A preocupação pautava-se para o cuidado e proteção das crianças e dos adolescentes. Não obstante, percebemos que o germinar dessa característica assistencialista e de proteção aos adolescentes, limitou a ação da escola, porque restringiu sua intervenção a sessões de mine palestras nas salas de informática, onde eram mostrados aos jovens

imagens, depoimentos e vídeos com uma linguagem intimidadora e desvinculada do repertório adolescente (BRASIL, 1997).

Pensar a função social da escola, baseados no que diz a Constituição Cidadã, os PCN's, a LDB e, o Plano Nacional da Educação é pensar para além de um currículo escolar. O profissional da educação deve estar atento às tensões que envolvem a sociedade. O papel social da escola é formar para a cidadania, e formar para a cidadania requer o olhar para “quem”, para os “quais” e não para a unidade definida por uma amostragem sem reflexo e sem problemática. Verifica-se um “movimento que considera a pluralidade de modos de vida e a importância de um trabalho crítico nos espaços escolares que dialogue, problematize e considere as dimensões de gênero e sexualidade em toda a sua historicidade”, todavia, “ao mesmo tempo, vemos a presença de um movimento que intenciona silenciar essa perspectiva” (COSTA, et al., 2009, p. 4 *apud* GROFF, et al., 2015, p. 1435). São as brechas, as falhas e as rupturas presentes nos documentos que transformam o currículo em um campo de disputa por poder, por legitimidade. “Uma falha é algo a ser combatido ou no mínimo consertado, é um problema, exige comprometimento para resolvê-la, seja remendando os cacos, cobrindo as fendas, seja limpando as lascas da superfície” (FILHO; MAKNAMARA, 2018, p. 345).

A prática docente frente ao silenciamento do currículo torna-se inconsistente, confusa e sem reflexão. Confusa porque sua formação e seus instrumentos jurídicos (documentos que legitimam sua prática) estão vazios, não há respostas para aqueles caracterizados como desviantes. O professor encontra-se perdido em um dilema, cuja pergunta reverbera durante toda a sua prática: O que fazer com os desvios? Mudo o meu método ou simplesmente marginalizo? Esta incompreensão dá-se pelo processo histórico no qual as instituições escolares se ergueram. Por intermédio de um processo educacional tardio e voltado para, explicitamente, a instrumentalização dos indivíduos. “O sistema educacional tem essa função e finalidade, na medida em que sempre visou, desde a Grécia, instrumentalizar, moldar, e domesticar indivíduos” (FONSECA, 2003, p. 388).

Louro (1997) afirma que as diferenças, as distinções são produzidas na escola e pela escola. Desde o início a instituição escolar incumbiu-se de separar os sujeitos, “tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que nela não tinham acesso” (LOURO, 1997, p.57). Este fato perpassou, historicamente, pela vida de várias multiplicidades de indivíduos: índios, escravos, mulheres, pobres, homossexuais, negros. Indivíduos que foram deixados à margem por um processo excludente, frustrados pelo

próprio existir. A escola por muito tempo, e ainda hoje, caracterizou-se como um espaço de classificação, ordenamento e hierarquização. A escola separou meninos e meninas, pobres e ricos, “normais” e “anormais”. Presa por um dualismo perverso, a escola acolheu alguns, mas esqueceu do TODOS. A escolarização dos corpos e das mentes delimita espaços que separam e instituem hegemonias perpetuadas por códigos e símbolos. Constroem identidades frágeis e incompreendidas. “Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte dos seus corpos” (LOURO, 1997, p.61).

Meyer (2003, p. 25) contribui com a nossa reflexão a partir do pressuposto de que “é preciso dar-se conta de que os processos de homogeneização, que pretendem definir o que – ou quem – é igual, estão estreitamente vinculados a critérios ou referências daquilo ou daquele que é definido como diferente e quase por extensão, desigual” (MEYER, 2003, p. 259). A luz aponta para as pequenas, mas não inexistentes - fendas do currículo normatizado. É neste momento que a formação para a resistência ganha protagonista(s). Compreendemos que, através de seus escritos, os estudos pós-críticos proporcionam a multiplicidade das formas e métodos, porque “trabalham com uma importante ressignificação do conceito de linguagem, argumentando que ela não é apenas um meio de transmitir ideias e significados, mas a instância em que se constroem os sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos” (MEYER, 2003, p.259).

Torna-se, assim, indispensável para o profissional da educação articular saberes, como explica Paraíso (2012, p. 33) a afirmar que “usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido.” Louro (1997, p. 64) recomenda que adotemos como “objeto” a prática docente, já que “é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos(as) alunos(as) dão ao que aprendem.” Para que possamos questionar, ou refletir sobre nossas ações é necessário ler, atenciosamente e demoradamente. Montar, desmontar e remontar o já dito, buscamos com isso refletir, analisar o que nos é dado como parâmetro ou norma para nossa ação. Paraíso (2012, p. 35) esclarece que nos “ocupamos do já feito e sabido sobre o nosso objeto para suspender verdades, mostrar como funcionam e investigar o que faz aparecer determinados discursos curriculares, determinadas práticas e certos saberes”. Por que aceitar como “essencial” o que se sabe ser referencial?

Ao construirmos nossas metodologias sabemos que podemos usar os procedimentos e as práticas de investigação que já sabemos ou conhecemos, mas não podemos ficar prisioneiras [...] reféns dos procedimentos de pesquisa que dominamos e que muitas vezes nos dominam. Seguir um caminho por demais conhecido dificulta que saíamos do seu traçado prévio. Isso dificulta a prática de interrogar, dificulta o movimento de ida e volta ou a prática de entrar e sair, tão importantes para a ação de ressignificar, que é fundamental nas pesquisas pós-críticas (PARAÍSO, 2012, p. 35).

É possível sair das amarras do normativo, é necessário que saíamos. E para isso é de suma importância que questionemos para defender não só nossos direitos e autonomias, mas lutar pela formação dos nossos alunos. Paraíso (2018b, p. 23) afirma que “nestes tempos, grupos que exercem poder acionam aparelhos de Estado⁷ – que por si têm a preocupação de conservar – para impedir que a diferença se prolifere e para fazer com que gênero e sexualidade sejam considerados temas não escolares.”

4.2 MOVIMENTOS, HETEROTOPIAS E UM CAFÉ: QUE HAJA LUZ

De fato, nós humanos agimos e aprendemos através do exemplo, da observação e muitas vezes impulsionados por uma mínima experiência vivenciada ou presenciada. Pois bem, para darmos mais propriedade ao nosso objeto de estudo, nos colocamos a pesquisar a vontade de potência em ação, entramos em campos de possibilidades, vislumbramos heterotopias e presenciamos a resistência. E para isso, nos inclinamos a pesquisar, a leitura em abundância. Nesse sentido, foi de grande importância para este estudo às contribuições de Paraíso (2009; 2015; 2018a; 2018b), Foucault (2001), Meyer (2003), dentre outros autores que possibilitaram nossas reflexões sobre a ação docente.

Partindo do pressuposto de que no “currículo sempre há espaço para encontros que escapam à regulação” (PARAÍSO, 2018a, p. 8), ao nos depararmos com estes (des)encontros devemos quebrar com a “hierarquia do lugar” (FOUCAULT, 2001, p. 411). Foucault (2001, p. 413) observa que “não vivemos em um espaço homogêneo e vazio, mas pelo contrário, em um espaço inteiramente carregado de qualidades.” Por isso mesmo, romper com a hierarquia do lugar significa reconhecer que “um espaço pode ser

⁷ Ao utilizar o termo aparelhos de Estado, a autora remete-se ao que diz Deleuze e Guattari (1997). Neste raciocínio, aparelho de Estado é definido pela forma que tomamos habitualmente como modelo, ou seja, os aparelhos de Estado nada mais são do que formas e maneiras de instituir verdades. Ver Paraíso, 2018b.

corrente como água viva, um espaço que pode ser fixo, imóvel como a pedra ou como o cristal.” Assim é o currículo, assim é a formação. O currículo pode ser caracterizado como um espaço fixo, imóvel como uma rocha, mas a formação não. Estamos em constante mudança, os tempos não são os mesmos, “mudaram os ‘outros’ e mudamos nós” (PARAÍSO, 2012, p. 26). A premissa aqui é pensar o currículo como a água corrente, ela vaza, escorre e está sempre em movimento.

Nesse sentido, como bem afirma Paraíso (2018a, p.9), as heterotopias “criam formas outras de fazer e viver no próprio espaço do modelo instituído.” Conforme Foucault (2001, p. 415), estes espaços são “lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade”, é uma “espécie de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis.” Entendemos a heterotopia como algo que se contrapõe a utopia porque, como menciona Foucault (2001, p. 415) as utopias “são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais.” Ainda com Foucault (2001, p. 418), o contraponto se evidencia quando percebemos que “a heterotopia tem o poder de justapor em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis.” Incompatíveis porque as heterotopias não são um modelo, elas são saídas para “cavar novas possibilidades”. Os espaços heterotópicos são descobertos a partir da “vontade de potência” que evidencia “a vontade de durar, de crescer, de vencer, de estender e intensificar a vida, é a vontade de mais” (NIETZSCHE, 2011, p. 104 *apud* PARAÍSO, 2018a, p. 17).

Pensar heterotopias em um momento como o nosso alimenta em nós os possíveis, pois como vaticina Deleuze (1992, p. 214 *apud* PARAÍSO, 2018a, p. 22), elas “são as soluções criativas que contribuirão para sair da crise atual.” Os espaços heterotópicos nos instrumentalizam com novas formas e maneiras de vivenciar a prática pedagógica nos ditames do currículo. Conforme Bassalo (2015, p. 4) esses espaços “possibilitam reconhecimento, o trânsito de entendimentos e visões de mundo.” Nesta perspectiva, Paraíso (2018a) descreve seu relato de experiência com 11 professoras de duas escolas do ensino fundamental do Estado de Minas Gerais, que formaram um grupo para discutir sobre o currículo e suas práticas em sala de aula desde agosto de 2016. Paraíso (2018a) comenta:

Recebendo uma jorrada de energia das professoras, no encontro que eu tinha receios de ser proliferador de afectos tristes, elas falam que criaram junto com professoras de uma outra escola dois grupos de estudos e que estão lendo, discutindo juntas, analisando o que fazem, o que planejam,

discutindo sobre o que ainda não sabem mas querem fazer inclusive no trabalho sobre gênero e sexualidade na escola. Ao escutá-las, sinto que elas estão tomadas pela urgência da criação de saídas para a educação (PARAÍSO, 2018a, p. 17)

Esta busca por afirmação, por conhecimento e pela mudança demarcam a vontade de “alargar os limites do possível no currículo”, as professoras ao expressarem “determinação em fazer o possível para não deixar desaparecer o que elas consideraram conquistas sociais que o Brasil teve nos últimos anos e que elas dizem ver e sentir todos os dias em suas salas de aula”, as docentes “mostram ao fazer isso, uma capacidade de luta política pouco usual para o enfrentamento dos ódios que nos entristecem, uma luta política condizente com a ‘afirmação da vida’ que tanto necessitamos” (PARAÍSO, 2018a, p. 17).

A vontade de potência é a luz que nos movimenta, e foi indispensável para que mulheres, professoras e pesquisadoras fossem capazes de cavar “um espaço para lutarem, aos seus modos, contra o que lhes oprime. Criaram um espaço para se reinventarem e afirmarem a si mesmas” (PARAÍSO, 2018a, p. 18). O espaço outro, inventado pela heterotopia “além de ser um espaço de ‘denúncia’, este espaço outro criado pelas professoras, funciona também como certa ‘compensação’ pela desorganização e esgotamento que as professoras veem em outros espaços com os quais elas têm que lidar: escolas, secretarias” (PARAÍSO, 2018a, p. 21). Afinal, as heterotopias também podem ser um alívio.

A partir do pressuposto que estes espaços outros nos proporcionam desvelar o currículo, “entender suas brechas e experimentar saídas” (PARAÍSO, 2018a, p. 24), estaremos proliferando o “dissenso” em nossa formação. “É o dissenso que dá visibilidade e lugar de discurso para as múltiplas possibilidades de vivência dos gêneros e das sexualidades” (GROFF, et al. 2015, p. 1440). Formar para heterotopias do dissenso é formar para o questionamento, para o desacordo naturalizado pela norma.

Entendemos que é de primordial importância que os educadores e educadoras não condicionem suas ações, na intenção de um diálogo ou da problematização sobre gêneros e sexualidades, por exemplo, às decisões do campo consensual ou às legislações que intencionam silenciar as diferenças e a pluralidade dos modos de vida presentes no universo escolar (GROFF, et al. 2015, p.1440).

Nesse sentido, compreender as formas e as forças que impulsionam o saber abrem possibilidades para a luta, para a resistência, para o dissenso. Instituir lugares outros

onde, segundo Paraíso (2015, p. 50), “a força possibilita a reflexão sobre a forma” é estar convicto(a) que “se a forma paralisa o movimento, a força é deformadora das formas, mobilizadora da diferença e agenciadora de devires.”

Algo importante a ser caracterizado, também, é o desejo. Paraíso (2009), explica que o desejo é indispensável para pensar os possíveis. A atividade criadora frente à forma que nos condensa pode ser muito aliciadora, pois ela mostra “facilidades”, mostra caminhos de “verdades” (de)formados pela norma. Intensificamos aqui pensar a formação como força deformadora da norma, questionadora do “essencial”. No currículo sempre há desencontros, vazamentos. “É por meio de uma resistência criativa que podemos enfrentar essa tormenta” (PARAÍSO, 2018a, p. 26).

Reiteramos que a melhor maneira de romper com as (in)visibilidades é desvelar o conhecimento estereotipado, no sentido de (re)descobrir a multiplicidade, a diversidade e a valorização do estudo de gênero e sexualidade. Para isso é necessário que entendamos que a formação não se baseia apenas na técnica, mas especialmente, constitui-se a partir das relações que envolvem a vida. Formar para possíveis é entender o currículo como um rizoma. Sobre isso Paraíso (2018b, p. 28) explica “trata-se de um currículo rizoma, porque qualquer prática, elemento, ação, material, pode afetar ou incidir em qualquer outro e se explodir, proliferar, gerar uma diferença.”

Desta forma, pensemos a formação como um planejamento de nossa ação, pautado sempre na “necessidade de se investir em discussões que nos permitem exercitar outros olhares sobre as práticas pedagógicas que se desenvolvem ou que desenvolvemos no contexto escolar” (MEYER, 2003, p. 261). Exercitemos nossos olhares para aquilo que nos nutre, para aqueles(as) que por “nossas mãos” viverão “vidas vivíveis” e não mais “vidas invivíveis” (BUTLER, 2013, p. 3 – 4 *apud* PARAÍSO, 2018b, p. 24).

Afinal, trata-se do direito de viver, de poder ser o que se é, sem necessidade de cumprir um papel determinado por outrem que não nós mesmos.

5 CONCLUSÃO

Ao finalizarmos este estudo, percebemos que os conceitos, as palavras e os discursos produzem sentidos que perpassam não só a história, mas também perpassam por vidas. Novamente, reiteramos a importância da escola na vida dos indivíduos educandos, porque é neste ambiente, essencialmente plural, que residem as multiplicidades. E por que, o currículo como mediador do processo educativo insiste em conter a diversidade? Qual a lógica da normatização?

O estudo nos possibilitou compreender mais a fundo as ressonâncias da discussão de gênero e sexualidade para a formação escolar, política e social. Nesse sentido, foram essenciais os estudos bibliográficos, especialmente as contribuições de Paraíso que analisa em suas obras o currículo, destacando dentre outras características e situações curriculares o fato do currículo firmar rotinas. Paraíso (2015, p.15) observa que “as formas do currículo prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam”. A partir do que concluímos que elas ignoram as diferenças, realizando um esforço em homogeneizar o heterogêneo, igualar o diferente, oprimir a diversidade, simplificar a complexidade.

A respeito da relação estabelecida entre os PCN's e a BNCC, não pretendemos com esta relação eleger privilégios e tão pouco definir ingenuidades. O que se pretendeu analisar foram as questões que no primeiro são colocadas como transversais e no segundo são (in)visibilizadas nos “conteúdos essenciais”. A escolha da análise se deu em função surgiu da inquietação que nos surgiu, porque, embora os dois documentos apresentem características distintas, ambos, indiscutivelmente, desconsideraram como primordial questões que envolvem a vida política, educacional e social.

Em relação ao exame que realizamos quanto ao tratamento dado ao tema gênero e sexualidade pela BNCC na atualidade, percebemos a partir de nossas análises, o emaranhado de “verdades” que envolvem o currículo. Infelizmente, muitas vezes, nós como educadores nos deixamos levar pelas ondas conservadoras e pelos discursos de pseudo verdades. Os estereótipos germinados em nossas mentes e corpos são intensificados a todo o momento pela norma, pela padronização e pela intimidadora hegemonia. Os documentos que legitimam nossa prática perdem-se no caminho para a promoção de uma educação de qualidade, cujos valores de equidade, igualdade e direitos são interpretados por um dualismo perverso, pela dicotomia padrão e desvio.

Entretanto, embora tenham sido muito criticados, os Parâmetros Nacionais Curriculares, ao compreenderem a importância de se discutir gênero e sexualidade no currículo da educação fundamental, mesmo como proposta transversal, cavou possibilidades para que os docentes pudessem inclinar-se a este assunto sem serem perseguidos pelo “panóptico”. Esse documento inovou em termos de educação ao propor a transversalidade no currículo, concedendo espaço para a discussão de temáticas importantes para a educação básica, tais como ética, saúde, “orientação sexual” e meio ambiente.

Diferentemente da Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental que institui saberes “essenciais” definidos por uma minoria de empresários, ricos e preocupados, em sua maioria, com seus interesses próprios e políticos. A BNCC naturaliza os estereótipos, omite identidades, forja legitimidades e exclui os desviantes. Baseados nos discursos meritocráticos a educação, o currículo e a formação são reduzidos a índices, a rankings, a posicionamentos estratégicos, econômicos e políticos.

Podemos concluir, ainda que, indiscutivelmente, pensar a escola como um lugar para proliferar a diferença, intensificar a vida e promover a formação para a cidadania frente ao silenciamento das tensões atuais, principalmente em tempos de “ideologia de gênero”, é pensar a educação e o currículo como territórios fronteiriços de luta e de resistência. Convictos de que o papel do educador, no que diz respeito à contribuição com a formação de sujeitos críticos, é ímpar, sobretudo, no que concerne a atitudes respeitadas em relação às diferenças e a garantia dos direitos humanos.

O estudo permitiu analisar as contribuições da perspectiva pós-crítica em educação e formação para a prática pedagógica. Ao promover incentivos para a procura de espaços novos, na perspectiva de “cavar possibilidades” para o enfrentamento de estereótipos germinados nos indivíduos sociais, a análise pós-crítica nos impulsiona ao pensar sobre o objeto, sobre a nossa relação e ação, com e a partir dele. De fato, o currículo e, conseqüentemente, a prática pedagógica persistem na ideia de que a igualdade só existe se, antes dela, for estabelecida uma ‘unidade’, sendo esta a fôrma “essencial” a qual a educação e o conhecimento devam ser ‘preparados’ para por todos serem consumidos. O esteriótipo constitui-se enquanto característica quando as multiplicidades são deformadas pelo padrão essencial. Ora, comumente, silenciar frente às tensões que envolvem o diferente torna-se facilmente uma fuga certa. Contudo, o processo histórico é crescente, as mudanças são recorrentes e o novo é inevitável.

Nesse sentido, a escola não pode ser compreendida como um espaço reprodutor e tão pouco, como lugar específico para se embutir conhecimentos sistematizados. Ao contrário, a escola consiste em um espaço onde há inúmeras possibilidades, proporcionadas pelo seu próprio caráter diverso. A escola não se faz porque ela tem um currículo nacional normatizado, a escola nada mais é do que um espaço de vidas, um espaço de direções, de conflitos, de movimentos, de força, resistência e poder. A escola é um espaço múltiplo, diverso e onde as diferenças habitam, grande parte do tempo, por longos anos.

Concluimos com Paraíso (2010), que o currículo tem fome, fome de corpos, fome de conhecimentos, de disciplina, de saberes, fome de verdades. “A fome de um currículo pela normatização parece estar em ritmo cada vez mais acelerado, e ela se espalha por diferentes espaços” (PARAÍSO, 2010, p. 133). Os diferentes espaços do currículo instituem saberes, comportamentos e modos de vida, inspirados pela forma e pelo modelo heteronormativo, prescrevem, instituem e delimitam a multiplicidade. Mas em meio ao que nos entristece tomemos a força de pensar que somente através da conscientização de nossa prática é que tornaremos possíveis as heterotopias.

De fato, a batalha é grande, fugir das amarras do institucionalizado é uma tarefa difícil. Mas não é impossível, reiteramos que a importância da discussão de gênero e sexualidade para a formação escolar, política e social requer instrumentos, requer tempo, requer pensar heterotopias do dissenso. Para isso, inclinemos nossos olhares para as problemáticas que envolvem nossa escola, comunidade, Estado, País. Esse não se constitui como um processo simples e fácil, mas sim necessário. É necessário refletir sobre a prática, é preciso retirar as amarras do possível. Pois, como vimos currículo não é só conteúdo, currículo é construção, mas não uma simples construção. Currículo é construção de possíveis para nossas práticas, tanto pedagógicas quanto sociais. Sendo assim, intensifiquemos a vida, a história e nossa prática. Sejam a luz que ilumina a obscuridade desses tempos de tormenta.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1973. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/Waleriah/aristoteles-coleo>

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. 530 p. disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, 2017. 58p. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf

BRASIL, Plano Decenal de Educação para Todos. - Brasília: MEC, 1993. - versão atualizada 120p. 1. Política da educação 2. Planejamento da educação 3. Educação básica 4. MEC. Secretaria de Educação Fundamental I. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 07/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Nacionais Curriculares: apresentação dos temas transversais, orientação sexual. Brasília: 1997. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em:
<http://www.observatoriodopne.org.br/conteudo/legislacao-educacional>

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2011-2020: Projeto de Lei. Brasília, 2011. Disponível em: <http://fasubra.org.br/wp-content/uploads/2018/05/projeto-de-lei-do-plano-nacional-de-educa%C3%A7%C3%A3o-pne-2011-2020.pdf>

BRITO, M. dos R. de. Um prelúdio sobre a crise da formação (Bilding) á luz do pensamento de Nietzsche: uma análise a partir da “seção” do país da formação. In: **Filosofia, formação e educação: apontamentos e perspectivas**. Belém: EDUFPA, 2008.

BERREIROS, D. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): SUJEITOS, MOVIMENTOS E AÇÕES POLÍTICAS. 38º reunião nacional – **ANPED**. “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”. São Luís/MA: 2017. Disponível em:
http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 159-176.

BASSALO, L. M. B. Orientação sexual e formação continuada de professores: resistência ou justiça social? In: 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. Políticas Públicas e gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo: **ANPAE**, 26 a 30 de abril: 2011. v. 11. p. 01-12. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/trabalhosCompleto.htm>

BASSALO, L. M. B. Heteronormatividade ou reconhecimento? Professoras e professores diante da homossexualidade. In: **34ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed)**. Natal: RN, 02 a 05 de Outubro/2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/>

BASSALO, L. M. B. Igualdade ou heteronormatividade? Jovens mulheres comunicando sentidos, formando significados. **37ª Reunião Nacional da ANPed** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-4575.pdf>

COSTA, A. P. et al. Sexualidade, gênero e educação: novos olhares. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, Araraquara**, v.4, n.1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2691/2401>

COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em Educação. IN: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas: A arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA , M. V.; BUJES, M. I. E. **Caminhos investigativos III riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P, 199 – 213.

CAETANO, M. Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. In: **Currículos, Gêneros e Sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Org). p, 63 – 82. Vitória, ES: Edufes, 2013.

COSTA, G. D. da. Curricularte: Experimentações Pós-Críticas em Educação. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 279-293, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 2 de maio de 2019.

CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Editora vozes – Petrópolis, RJ: 2001.

CORAZZA, S. M. Manual infame... mas útil. In: **Filosofia, formação e educação: apontamentos e perspectivas**. Belém: EDUFPA, 2008.

FONSECA, D. J. Diversidade cultural e educação. In: BARBOS, Raquel Lazzari Leite (ORG). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. Editora Unesp, 2003. P. 387-401.

FOUCAULT, M. **Estética: literatura e pintura, musica e cinema. Coleção Ditos e Escritos III**. Organização e seleção de textos: Manoel Barros de Mota. Tradução, Inês Autran Dourado Barbosa – 2.ed – Rio de janeiro: Forense Universitária, 2001. Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/02/Ditos-e-escritos-III-Est%C3%A9tica.pdf>

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições

Graal, 1988. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf

FILHO, E. G. de C; MAKNAMARA, M. Falhas e rupturas de gênero e de sexualidade nos currículos: por onde passa a luz? In: **Pesquisas sobre Currículos, Gêneros, e Sexualidades**. CALDEIRA, M. C. da SILVA; PARAÍSO, M. A. (Org). Belo Horizonte: Mazza edições, 2018.

LOURO, G. L. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). O currículo nos limiares do contemporâneo. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

MAHEIRIE, K.; MENDES, P. de O. e S. P.; GROFF, A. R. A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/543>

MEYER, D. E. Escola, currículo e diferença: implicações para a docência. In: BARBOS, Raquel Lazzari Leite (ORG). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. Editora Unesp, 2003. P. 257- 264

MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: VORRABER, M. C.; BUJES, M. I. E (Org). **Caminhos Investigativos III riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23 – 43.

NIETZSCHE, F. W. **Crepúsculo dos ídolos: ou como se filosofa com o martelo** (P. C. de Souza, trad.). São Paulo: Companhia das Letras: 2006.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e em currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação**. Dimensões: 23x16cm. P, 23 a 45. Mazza Edições – 2012.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742004000200002&script=sci_abstract&tlng=pt

PARAÍSO, M. A. Gênero, sexualidade e heterotopias: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. In: RIBEIRO, P. et al. (Org). **Corpo, gênero e sexualidade: resistência, ocupa(ações) nos espaços de educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018, p. 7 - 27.

PARAÍSO, M. A. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos de “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo horizonte: Mazza edições, 2018. 368 p.

PARAÍSO, M. A. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem fronteiras**, v.16, n.3, p. 388 – 415. Set/dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>

PARAÍSO, M. A. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Luciola (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho** docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 132-150. Disponível em: https://perdigital.files.wordpress.com/2011/04/livro_6.pdf

PARAÍSO, M. A. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**. UFRGS. Maio/Ago 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9355>

PARAÍSO, M. A. Um currículo entre formas e forças. **Educação**: Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 49-58, jan-abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: Uma introdução às Teorias de Currículo**. 3º Edição. Editora Autêntica. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SOUZA, J. F. C. **Regimes de verdade em Michel Foucault: aparição e gênese de um conceito**. Brasília/DF: 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/handle/10482/21055>

SOUZA, C. C. O. de. **ENTRE DEUSES E HUMANOS: Entre-lugares da diferença na trama curricular**. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=166¬icia=537>

SANTOS, D. V. **Documentos de subjetivação: um estudo sobre currículo em um programa de formação em gênero**. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará: 2009.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila, gentilmente autorizada por Joan W. Scott. Revisão do português: Marcela Heráclio Bezerra. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernosdehistoriaufpe/article/view/109975/21914>

TOSTA, A. L. Z.; DALTIO, D. A.. O corpo educado e os corpos abandonados: gênero, educação, currículo e exclusão dos corpos sem consistência. In: **Currículos, Gêneros e Sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Org). p, 217 – 230. Vitória, ES: Edufes, 2013.

Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2120>

VEIGA-NETO, A. IN: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WOLFF, C. S.; SALDANHA, Rafael A. Gênero, sexo, sexualidades Categorias do debate contemporâneo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/482/595> Acesso em: 27, de abril de 2019.