

# CURRÍCULO E TRANSVERSALIDADE: UM OLHAR SOBRE A NOVA LEGISLAÇÃO

---

### **Cintia Wanily Oliveira Mendes Santana**

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica no Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica - NEB/UFGA. Especialista em Currículo da Educação Básica pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB/UFGA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFGA). Integrante do grupo de Pesquisa em Filosofia, Ética e Educação (GPFE)

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.

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 Parâmetros 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

## 11 INTRODUÇÃO

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,

documentos em questão, fundamentamos nossas reflexões.

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 Educação<sup>1</sup> 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 à 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 se caracteriza 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, legitima as propostas do MEC e, por intermédio da 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, germinam-se no seio do CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), que em contraponto 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

---

<sup>1</sup> 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).

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 for 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.

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 à 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 a 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 contraponto 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, 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. É esta normatização do currículo que faz com que o objetivo integral da educação, a humanização, seja deixado de lado.

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.

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.

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 Mordaza” 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 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).

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 propõe 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 construam 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 a 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 ‘higiênica’ 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.

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 problemáticas que dão movimento ao pesquisador serão discutidas em seções específicas. Procurou-se apresentar de forma coerente o objeto de estudo: Gênero e Sexualidade. Destacando também as inquietações, objetivos e 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” foi realizado um exame para verificar o tratamento dado ao tema gênero e sexualidade pela Base Nacional Comum Curricular. Questiona-se 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 às 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 enfatiza-se a importância de se discutir gênero e sexualidade para a formação escolar,

política e social, impulsionadas pelos pressupostos que dão sentido a nossas reflexões, considera-se que um currículo ao arquitetar, planejar, instituir saberes, e conseqüentemente, verdades, não pode negar a pluralidade e as diferenças que se constroem a partir das situações e relações que são estabelecidas neste.

O estudo trabalha 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 inclina-se a analisar a relevância da inclusão do tema gênero e sexualidade para a Educação Fundamental. De modo a perceber quais as conseqüências 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”, utiliza-se como fundamentação teórica as experimentações descritas por Paraíso (2009; 2015; 2018a; 2018b), com o intuito de intensificar o que foi analisado, para que se possam 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 se caracterizam 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 dá vida a 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 a 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 estranhamos, para aquilo que nos interroga e nos desafia. O objeto, interlocutor de nossa investigação, ao mesmo tempo em 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 nos leva a sair da zona do esperado, isso porque o acontecimento é um devir, 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”.

Nesta perspectiva o estudo se desenrola. Toma-se 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 caráter 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.

## **21 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 último, 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 distancia-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, germinam-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 pólos 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 à 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 à 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 à 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 no 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 claras 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 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”?

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 as rédeas 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 nós 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 mesmo, 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 corroborar 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 se buscou 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 sexo<sup>2</sup>. 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.

---

<sup>2</sup> Ver LOURO (1997).

22). Compreendendo, assim, o conceito como uma ferramenta analítica “que é ao mesmo tempo política” (LOURO, 1997, p. 21).

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 ‘próprias’ 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”<sup>3</sup>, 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 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.”

Ao pensar sobre 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 sexuados, 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

---

3 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).

diferentes modos em diferentes espaços, inclusive no currículo escolar.”

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 pluralidade. 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.

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).

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).

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, 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 está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado, ou algo que alguém possa se ‘despir’.”

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 deixa 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?

O estudo articula saberes para que possamos enxergar 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)constróem, se inventam e (re)inventam de diferentes formas em

diferentes espaços e em diferentes tempos.

#### **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.

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.

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 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 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 irrealis.” 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 (2018) 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 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 vêem 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

Nesse sentido, compreender as formas e as forças que impulsionam o saber abre 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 finalizar este estudo, percebeu-se 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 às 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 de o 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 da inquietação que nos surgiu, porque, embora os dois documentos apresentem características distintas, ambos, indiscutivelmente, desconsideram 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 pseudoverdades. 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.

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 das perspectivas pós-críticas 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 persiste na ideia de que a igualdade só existe se, antes dela, for estabelecida uma ‘unidade’, sendo esta a forma “essencial” a qual a educação e o conhecimento devam ser ‘preparados’ para por todos serem

consumidos. O estereótipo 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 diferenças, 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. Sejamos a luz que ilumina a obscuridade desses tempos de tormenta.

## REFERÊNCIAS

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](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.dominiopublico.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](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. 38ª 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](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_227.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, Alessandro; 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](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.

FOUCAULT, M. **Estética: literatura e pintura, música 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 Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault\\_vigiar\\_punir.pdf](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](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.

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](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(ções) 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](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.

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&noticia=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.; DALTI, 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>

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.