



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANDERSON NEVES DOS SANTOS

**A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NOS CURRÍCULOS QUE
(IN)FORMAM PEDAGOGAS(OS), PROFESSORES(AS) DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E BACHARÉIS EM DIREITO NA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)**

PALMAS (TO)
2019

ANDERSON NEVES DOS SANTOS

**A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NOS CURRÍCULOS QUE
(IN)FORMAM PEDAGOGAS(OS), PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
BACHARÉIS EM DIREITO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes.

Orientador: Prof. Pós-Dr. Damião Rocha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S237d Santos, Anderson Neves dos.
A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NOS CURRÍCULOS QUE
(IN)FORMAM PEDAGOGOS(OS), PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO
FÍSICA E BACHARÉIS EM DIREITO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
(UnB). / Anderson Neves dos Santos. – Palmas, TO, 2019.
151 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
- Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em
Educação, 2019.

Orientador: José Damilho Trindade Rocha

1. Currículo. 2. Diversidade sexual e de gênero. 3. Formação de
professores. 4. Educação. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

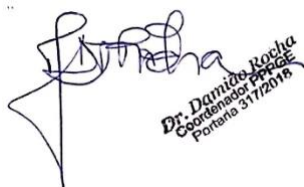
ANDERSON NEVES DOS SANTOS

**A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NOS CURRÍCULOS QUE
(IN)FORMAM PEDAGOGAS(OS), PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
BACHAREIS EM DIREITO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)**

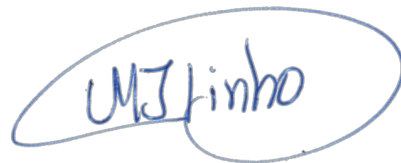
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes.

Aprovada em 14/08/2019



Dr. Damião Rocha
Coordenador PPGE
Portaria 317/2018



Prof. Pós-Dr. José Damião Trindade Rocha (Orientador) (PPGE/UFT)

Prof. Dr. Rubenilson Pereira de Araújo – PPGLetras/UFT

Prof.^a Pós-Dr.^a Maria José de Pinho – PPGE/UFT

A todas(os) que, cotidianamente, resistem na luta pelo reconhecimento e pela valorização dos diferentes modos de ser e viver.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, pela vida e por permitir mais essa experiência de aprendizagens.

À minha família, ao meu pai (*in memoriam*), à minha mãe e às minhas irmãs, pelo amor que me incentiva continuamente na busca dos meus ideais de modo íntegro e responsável.

Agradeço, especialmente, ao meu inestimável orientador, Prof. Pós-Dr. Damião Rocha, pela convivência, pelo apoio e pelas aprendizagens oportunizadas no processo de orientação e nas disciplinas Teorias da Educação e Educação; e Trabalho e Relações de Gênero. Tenho muita gratidão por tê-lo encontrado nessa passagem e pelo grande privilégio de ser seu orientando.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, em nome da querida Professora Doutora Jocyléia Santana dos Santos, coordenadora do nosso PPGE/UFT, e às Professoras Doutoras Marluce Zacariotti, Maria José de Pinho e Bruna Irineu que muito contribuíram para a minha formação, por meio das discussões realizadas nas disciplinas por elas ministradas.

Aos membros da Banca Examinadora, pelas valiosíssimas contribuições no momento da qualificação.

A João Macêdo, companheiro de todas as horas, pelo apoio e pelas contribuições na caminhada.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que me proporcionou o afastamento do trabalho para realizar os estudos.

Aos(às) colegas do mestrado pelo aprendizado compartilhado, pelo companheirismo e pela solidariedade em todos os momentos que tivemos juntos/as.

Muito obrigado!

“[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.”

Boaventura de Sousa Santos (2003)

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa de Currículo, Formação de Professores e Saberes Docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), associada ao grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares e Educativas (Gepce). O estudo aborda a **temática** da diversidade sexual e de gênero na perspectiva do currículo pós-crítico e sua **problemática** delimita-se na questão: qual a (re)apresentação da diversidade sexual e de gênero nos currículos dos cursos de graduação de Pedagogia, de Educação Física e de Direito da Universidade de Brasília (UnB). É uma investigação implicada de **abordagem qualitativa** na perspectiva da etnometodologia e da etnopesquisa crítica, na etnopesquisa-formação, trabalhando com a **pesquisa bibliográfica** e etnotextos na **pesquisa documental** dos currículos dos cursos de graduação. Com base na metodologia, foram estudados seis etnotextos, sendo dois de cada curso, investigados com a análise de conteúdo, do tipo descritivo-interpretativo. A partir da análise, foi realizado o agrupamento de quatro noções subsunçoras: 1) A “presença-ausente” da diversidade sexual e de gênero nos currículos dos cursos; 2) As (in)visibilidades das identidades sexuais e de gênero e a heteronormatividade curricular; 3) As insuficiências formativas para professores/as e os silenciamentos orientados por documentos oficiais; e 4) A desarticulação entre a formação docente e as políticas públicas de educação na efetividade do trabalho com/para a diversidade sexual e de gênero. As **considerações finais** (entre)dizem que os currículos que (in)formam professores(as) e os operadores do direito (inclusive os direitos humanos) são omissos na educação para a diversidade sexual e de gênero. São necessárias mais pesquisas em educação abordando os currículos formativos, porque ainda são pensados/planejados/praticados em sua acepção masculina e heteronormativa.

Palavras-chave: Diversidade sexual e de gênero. Currículos de cursos de graduação. Formação de professores(as).

ABSTRACT

This research is linked to the Research Line Curriculum, Teacher training and teaching knowledge of the Education Graduating Program of the Federal University of Tocantins (PPGE/UFT), in association with the Study and Research Group on Curriculum and Educational Policies (Gepce). The study approaches the **thematic** sexual and gender diversity in the perspective of the post-critical curriculum and its **problematic** is delimited by the question: What is the (re)presentation of sexual and gender diversity in curriculum of under graduation courses of Pedagogy, Physical Education and Law of the University of Brasília (UnB). The investigation implied **qualitative approach** in ethnomethodology and critical ethno-research perspective, and in the ethno-research training, using **bibliographical research** and ethno-texts in **documental research** of curriculum of under graduation courses. Based on the methodology, six ethno-texts were studied, two of each course, investigated with descriptive-interpretive type of content analysis. From the analysis, four sub supportive notions were grouped: 1) “Presence-absence” of sexual and gender diversity in curriculum of courses; 2) (In)visibility of sexual and gender identities and a curriculum heteronormativity; 3) Training insufficiencies for teachers and supervised silenced by official documents; and 4) Disarticulation between teacher training and public policies in work effectiveness with/for sexual and gender diversity. **Final considerations** shows that curriculum which inform/train teachers and lawright operators (including the human rights) are omitted in education for sexual and gender diversity. More researches in education approaching formative curriculum are necessary, because they are still designed/planned/practiced in its male and heteronormative meaning.

Keywords: Sexual and gender diversity. Under graduation curriculum. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos Projetos Pedagógicos analisados

Quadro 2 – Ementa da disciplina Gênero e Educação

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BsH	Brasil sem Homofobia
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEB	Câmara da Educação Básica
Cedaw	Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a Mulher
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
Cepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CLAM/UERJ	Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNCD/LGBT	Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
Coesp	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
Confef	Conselho Federal de Educação Física
CRDHCH	Centro de Referência em Direitos Humanos e Cidadania Homossexual
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FD	Faculdade de Direito
FE	Faculdade de Educação
FE/UnB	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
FEF	Faculdade de Educação Física
FEF/UnB	Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília
Forumdir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
HEM	Habilitação Específica de Magistério
ICD	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transexuais

LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transexuais, Queer, Intersex +
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NRDHCH	Núcleo de Referência em Direitos Humanos e Cidadania Homossexual
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações não governamentais
PAC	Projeto Acadêmico do Curso
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEPEX	Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão
PET	Programa de Educação Tutorial
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PNPCDH	Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos
PNPM	Plano Nacional de Políticas para Mulheres
PP I	Projeto Pedagógico
PPA	Plano Plurianual
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE/UFT	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPPC	Projeto Político-Pedagógico do Curso
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RCNCBL	Referências Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEB	Secretaria da Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Seppir	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESU	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPM	Secretaria de Políticas para Mulheres
STF	Supremo Tribunal Federal
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UnEB	Universidade do Estado da Bahia
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development)
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Memorial e Cartografia da Pesquisa	15
SEÇÃO I: FUNDAMENTAÇÃO DE TERMOS E CONCEITOS ACERCA DE GÊNERO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO	26
1. 1 Gênero: construção histórica, social e cultural	28
1. 2 Sexualidades diversas implicadas por relações de poder	36
1. 3 Currículo: origens, perspectivas e teorias	43
1.4 A formação de professores/as	55
1.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais	60
1.5.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	64
1.5.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Educação Física (licenciatura e bacharelado)	72
1.5.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Direito	77
1.6 As políticas públicas de educação que versam sobre a diversidade sexual e de gênero	79
SEÇÃO II: ETNOTEXTOS E NOÇÕES SUBSUNÇORAS DOS CURRÍCULOS E SEUS (ENTRE)DIZERES E INTERTEXTOS ACERCA DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO	89
2.1 O que (entre)dizem os currículos dos cursos de graduação	93
2.1.1 O currículo do Curso de Pedagogia (Licenciatura)	93
2.1.2 O currículo do Curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado)	106
2.1.3 O currículo do Curso de Direito (Bacharelado)	112
2.2 As Noções Subsunçoras da pesquisa	116
2.2.1 A “presença-ausente” da diversidade sexual e de gênero nos currículos	116
2.2.2 As (in)visibilidades das identidades sexuais e de gênero e a heteronormatividade curricular	120
2.2.3 As insuficiências formativas para professores/as e os silenciamentos orientados por documentos oficiais	124
2.2.4 A desarticulação entre a formação docente e as políticas públicas de educação na efetividade do trabalho com/para a diversidade sexual e de gênero	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	139

INTRODUÇÃO

O tema diversidade sexual e de gênero tem alcançado espaço e notoriedade na sociedade, na grande mídia, nas redes sociais, na cena parlamentar e também no meio acadêmico. É um assunto que não está fora da escola, da universidade e dos documentos oficiais; assim, é relevante para ser problematizado nos diversos espaços formativos.

Nesse sentido, nos tempos de agora, denominados por Bauman (2005) como “modernidade líquida”, há uma constante emergência nas pesquisas no campo da diversidade sexual e de gênero. Quer seja por necessidade de conhecer ou ampliar as discussões, quer seja por interesse identitário, a diversidade sexual e de gênero é uma temática que permeia a vida das pessoas, da sociedade, da universidade e da escola.

Para pesquisar a respeito da diversidade sexual e de gênero na educação, é necessário, antes de tudo, conceber que os processos educacionais, o currículo e as instituições de ensino não são neutros e iguais para todos/as. Há que se “questionar o suposto olhar neutro no qual se baseou a educação até hoje como sendo uma perspectiva heterossexual” (MISKOLCI, 2017, p. 14).

Longe de se constituir como uma área do saber limitada e secundária, os estudos acerca de gênero e sexualidade revelam-se capazes de contribuir significativamente para a produção científica. As investigações, a partir dessas temáticas, apresentam trabalhos dinâmicos que permitem, entre outras questões, a discussão de como sucedem as práticas culturais no interior das relações de poder nos currículos e na constituição de identidades individuais e coletivas.

Nessa perspectiva, esta pesquisa aborda a diversidade sexual e de gênero nos currículos dos cursos de graduação de Pedagogia, de Educação Física e de Direito da Universidade de Brasília (UnB). No texto são apresentados os conceitos de gênero, sexualidades, currículo e formação; analisadas as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação e identificadas políticas públicas que tratam da diversidade sexual e de gênero.

As opções metodológicas e teóricas adotadas neste estudo são resultantes de leituras, pesquisas e identificação com as discussões contemporâneas que questionam o modelo positivista e eurocêntrico. Esta dissertação está empenhada em promover reflexões teóricas que contestam não só o positivismo, mas todo o paradigma instituído pela ciência moderna. Sobre isso, Pinho e Souza (2018, p. 171), consideram que a ruptura paradigmática no contexto formativo proporciona “o desenvolvimento de uma formação com visão emancipatória, objetivando, a partir de seu próprio contexto educacional, desenvolver ações que valorizem os potenciais criativos e visando à produção do conhecimento e à transformação educativa”.

De certo modo, a vida e as experiências dos/as pesquisadores/as estão sempre envolvidas nos estudos. Apesar da ciência moderna considerar que as pesquisas deveriam ser imparciais e neutras, entendo que se buscava uma neutralidade inexistente.

Nesta investigação, a pesquisa implicada (GARFINKEL, 1984; MACEDO, 2006) é de acordo com a minha concepção, porque “é uma opção epistemológica, teórico-metodológica, ética e politicamente fecunda” (MACEDO e MACEDO DE SÁ, 2018, p. 329), o que significa que não percebo a separação entre objeto pesquisado e pesquisador/a.

Memorial e Cartografia da Pesquisa

Para contextualizar a investigação, apresento a seguir alguns elementos da minha trajetória profissional e acadêmica, bem como a cartografia da pesquisa realizada. Estudei em escolas públicas, sempre traçando caminhos conscientes da realidade social. A minha formação, na família, nos espaços públicos, como escola, igreja, grupos de jovens, universidade e sindicato, foi de experiências marcantes na minha constituição enquanto sujeito social.

Desde muito cedo, ainda enquanto estudante das séries finais do ensino fundamental (nome à época); eu via, nas práticas docentes, uma oportunidade de contribuir com a construção de uma sociedade justa. E, por acreditar na educação, como dispositivo para o alcance da emancipação, escolhi ser professor. Concluí o curso de magistério em instituição pública, na cidade de Barreiras, estado da Bahia, terra onde nasci e vivi experiências diversas como profissional da educação.

Minha primeira vivência como professor iniciou-se em 2001, por meio da participação no Programa Alfabetização Solidária. Foi uma vivência significativa e desafiante. Significativa porque foi a primeira oportunidade de trabalho na área da educação, conquista que favoreceu colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso de Magistério. Desafiante porque as condições de trabalho eram excessivamente precárias: tratava-se de turma de alfabetização de jovens e adultos que moravam na periferia de uma pequena cidade no estado do Maranhão. Essa experiência marcou o início da minha vida profissional, pois eram aulas em uma casa de taipa com telhado feito de palha de coco onde ficávamos expostos à chuva, ao frio e a outras situações externas. Ensinava pessoas com diferentes identidades, marcadas pela pobreza e pela ausência do Estado com políticas públicas voltadas à educação daquela população. Frente à realidade, eu era um professor recém-formado que buscava alfabetizar pessoas vítimas de várias injustiças sociais.

No ano seguinte, 2002, de retorno à minha cidade natal, Barreiras-BA, continuei atuando na docência, porém, desta vez, nas séries finais do Ensino Fundamental em escolas públicas do campo e da cidade. O contato com diferentes realidades sociais e educacionais, que traziam desafios diários, oportunizou-me uma autorreflexão, quando percebi que apenas o curso de Magistério não era suficiente para a minha atuação como professor; precisava estudar para aprender mais ainda. No ano de 2005, tive a oportunidade de ingressar no Curso Superior de Tecnologia em Administração de Pequenas e Médias Empresas, na Universidade Norte do Paraná, porém essa formação superior não era na área da minha atuação profissional; eu precisava de uma licenciatura.

Enquanto não iniciava uma formação superior na área docente, realizei cursos formativos de curta duração no campo da educação, até que fui aprovado no vestibular e comecei a cursar Pedagogia: Docência e Gestão de Processos Educativos, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus IX, curso concluído em 2009.

Mesmo com alguns problemas estruturais da universidade pública, a formação em Pedagogia possibilitou-me conviver com professoras e professores comprometidos/as com uma formação emancipatória e humana, que incentivam o estímulo à postura crítica frente aos processos sociais, políticos, culturais e educativos.

Os estudos e as vivências acadêmicas e sociais na graduação e em três cursos de especialização despertaram em mim uma maior consciência para as questões políticas e sociais. A universidade pública como “instituição social” (CHAUI, 2001; 2003), portanto, mudou a minha vida, tanto no âmbito das ideias e das práticas profissionais quanto na atuação social.

Assim, pela formação inicial e continuada e pela minha participação em movimentos sociais, tenho atuado como professor da educação básica e busco sempre trabalhar na perspectiva de entender e visibilizar as identidades e as diferenças das pessoas. A politização do ato de ensinar como prática da liberdade e da emancipação (FREIRE, 1994) é uma orientação que conduziu a minha trajetória profissional durante esses anos no serviço público nas funções de professor, coordenador pedagógico, diretor escolar, membro titular em Conselho Municipal de Educação e pesquisador. Como trabalhador, na luta por garantia e manutenção dos direitos coletivos, participei do sindicato de professores/as na Bahia, atuando nos movimentos e nas mobilizações pela defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

Atualmente trabalho na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) como professor da educação básica. Continuo participando do sindicato e, envolvendo-me mais com as questões da diversidade sexual e de gênero, na perspectiva de fortalecer as discussões e

ações para a população LGBTQI+¹, pois as pautas identitárias e de defesa dos/as oprimidos/as e da democracia me interessam muito por serem experiências políticas de construção histórica, social e cultural.

Como instrumento de trabalho, temos o Currículo em Movimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que na 2ª edição para o Ensino Fundamental, optou-se por manter as concepções teóricas e os princípios pedagógicos da 1ª edição, dentre os quais destaco os Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos; e Educação para a Sustentabilidade) (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 8). Mas, ainda são vistas nas escolas situações diferentes da proposta curricular da rede de ensino.

Além disso, em meio aos processos formais da educação, vivencio diariamente nas escolas uma imposição aos/às estudantes, aos/às profissionais e à comunidade escolar, de práticas excludentes. Ao entrar para a escola, ao ir coletivamente aos sanitários ou participar de alguma atividade com os/as estudantes, temos de formar filas por sexo, duas para cada sala de aula, uma de meninos e outra de meninas. Isso não está escrito no Currículo em Movimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, mas faz parte do currículo oculto, é uma prática rígida cotidiana que gera constrangimentos e atitudes relacionadas à discriminação quanto às identidades sexuais ou de gênero. Esses contextos sempre me incomodaram por não serem oportunidades de aprendizagens significativas, mas ações sexistas e, a meu ver, pelas suas consequências, são também misóginas e “LGBTQIfóbicas”, pois são “os meninos femininos e meninas masculinas, pessoas andróginas ou que adotam um gênero distinto do esperado socialmente, que costumam sofrer injúrias e outras formas de violência no ambiente escolar” (MISKOLCI, 2017, p. 33).

Diante disso, a minha luta contra essas práticas escolares tem sido enfrentar essa tradição falso moralista que é imposta para estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar. Sempre me questioneei a respeito da postura dos/as profissionais da educação frente a essas realidades, o que aprendem na formação inicial e por que mantêm essa prática escolar que não educa. Essas são questões que passam pelos currículos dos cursos de formação inicial.

Por todas essas experiências, no meu percurso acadêmico e no profissional, penso que a organização curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, na formação em cursos superiores de formação inicial e continuada, nas práticas escolares, podem construir

¹ Apesar de muitas variantes, inclusive com redução, acréscimos ou ordens diferentes das letras, adotei, na escrita deste trabalho, a sigla LGBTQI+ por representar lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais/transgêneros, queer, intersex e mais outras formas de expressão da diversidade sexual e de gênero. Utilizo a expressão LGBTQIfobia para me referir ao ódio, ao desprezo e/ou ao desrespeito pelas pessoas que não estão inclusas nas definições rígidas da heteronormatividade e da dialética binária de gênero.

aprendizagens significativas, considerando-se a diversidade sexual e de gênero por meio de projetos pedagógicos que tenham o propósito de “refletir para questionar e propor algo distinto, não normalizador ou compulsório, um educar fincado não em modelos e conteúdos que o precedem, mas, antes, na experiência mesma do aprender” (MISKOLCI, 2017, p. 12).

Observo que mesmo sendo espaços que agregam diferentes pessoas, culturas e identidades sexuais e de gênero, as escolas e as universidades são locais onde nem sempre essas diversidades são legitimadas. Vejo cotidianamente profissionais com formação superior tentando negar e subestimar, além de omitir a diversidade sexual e de gênero tão presente nesses ambientes de educação.

Para Junqueira (2009, p. 13), é preciso identificar e enfrentar os obstáculos existentes entre nós para promover os direitos humanos e, em particular, “problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia”, pois,

ao mesmo tempo que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação. (JUNQUEIRA, 2009, p. 13)

Nesse sentido, os/as profissionais da educação precisam estar atentos para que, mesmo com “boas intenções pedagógicas ou no poder genericamente redentor da educação” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14), não contribuam para a reprodução de um sistema sexista, misógino, “LGBTQIfóbico” e racista. Para isso, a formação superior pode ser uma experiência em que, por meio do currículo, os/as profissionais podem conhecer e entender que nossas realidades e vidas são diversas e construídas pela história, pela cultura e pela política.

A formação inicial pode consolidar ações de reconhecimento e valorização da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar que, em muitas situações cotidianas, é um lugar de violência física, psicológica, simbólica (BOURDIEU, 1998) e patrimonial, principalmente, contra as mulheres e a população LGBTQI+, grupos que não são minorias, mas são minorizados. Para Junqueira (2008, p. 223), essas violações ocorrem porque a escola “é um espaço de reprodução social”.

Ainda assim, é necessária a compreensão de que a escola e a universidade são também espaços privilegiados para o combate às desigualdades, aos preconceitos e às violências. Mesmo que a “LGBTQIfobia”, a misoginia e outras formas de discriminação estejam presentes, também podem existir ações educativas de promoção da cidadania de todas as pessoas, promovidas por profissionais da educação.

A escola e a universidade, portanto, por meio do currículo, podem reconhecer e visibilizar a diversidade sexual e de gênero, ao considerar que, historicamente, produziram e ainda produzem significados históricos, culturais e sociais acerca das relações entre as pessoas. Esses ambientes podem ser, no entanto, promotores ou opressores das diferentes formas de as pessoas viverem as suas sexualidades.

Sob essas perspectivas, o intento de pesquisar a respeito da relação entre o currículo, a diversidade sexual e de gênero e a formação inicial emerge das inquietações resultantes de minhas observações de práticas escolares e de professore/as da educação básica, de reflexões e de experiências acadêmicas e profissionais em diferentes espaços educativos, especialmente na escola da educação básica e nos cursos superiores. Além disso, na minha formação inicial, não me oportunizaram conhecimentos específicos com estudos relativos à diversidade sexual e de gênero.

Pelas experiências nos espaços formativos e pela atuação profissional, percebi que o cotidiano das escolas e das universidades são regidos, na maioria das vezes, pelo estabelecimento de normas hegemônicas, exclusivamente heterossexuais, misóginas e “LGBTQIfóbicas”. Especificamente, “a escola pune e persegue aqueles e aquelas que escapam ao controle, marca-os como estranhos, ‘anormais’, indesejáveis” (MISKOLCI, 2017, p. 19).

Devido a essas questões observadas e vivenciadas, escolhi pesquisar os currículos dos cursos de Pedagogia (Licenciatura), Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) e Direito (Bacharelado) da Universidade de Brasília, concebidos nesta pesquisa como etnotextos “fixadores de sentidos e de vivências” (MACEDO, 2006).

Os cursos de Pedagogia e Educação Física (EF) foram escolhidos por terem relação direta com a minha área de atuação profissional. Pedagogia, por ser o curso exigido para o trabalho no componente curricular em que atuo: Atividades; e o de Educação Física, por ser um curso que também forma profissionais para atuar com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental na SEEDF.

De acordo com a legislação, é obrigatória a presença de professor licenciado em Educação Física no sistema de ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2017), no ensino fundamental, nos demais níveis e na modalidade de ensino. É em parceria com a/o pedagoga/o que o/a professor/a de Educação Física participa do desenvolvimento de atividades com os/as estudantes por meio de planos e projetos, bem como de todas as práticas docentes inerentes à sua atuação profissional.

Além destes dois cursos, Pedagogia e EF, elegi também os currículos do Curso de Direito para esta investigação. Embora o eixo da pesquisa esteja na formação de professores,

devido ao meu trabalho como professor, descrevo e analiso o currículo desse curso porque, ao tratar acerca da diversidade sexual e de gênero, demanda referir-se a direitos dos/as minorizados/as na sociedade. Esse é o campo de estudo que trata da aplicação das normas jurídicas, uma área da ciência à qual, em casos de violação dos direitos, precisamos recorrer para a defesa das liberdades e, até mesmo, da vida. Além disso, é uma área teórico-científica que promove a organização das relações entre as pessoas, as instituições e os grupos sociais.

Também optei por este curso das ciências jurídicas por ser importante espaço de formação que abrange aspectos sociais, culturais e históricos e por formar profissionais que lidam com os direitos individuais e os coletivos que podem favorecer a diversidade sexual e de gênero na escola e em outros espaços quando são defendidas as diferentes formas de ser, viver e estar na sociedade. Outrossim, a busca do Direito para o reconhecimento das uniões entre pessoas do mesmo sexo, essa luta e o recente alcance da criminalização da “LGBTQIfobia” são alguns exemplos de que o curso jurídico é relevante na abordagem de investigações acerca da diversidade sexual e de gênero.

Essas escolhas foram fundamentais para a realização desta investigação. Foi, também, a partir do contato com as disciplinas que cursei durante o mestrado e a descoberta de diferentes concepções e de possibilidades de pesquisa que construí este trabalho orientado pelo professor Pós-Doutor Damião Rocha. Por meio dos aprendizados, especialmente na disciplina Educação, Trabalho e Relações de Gênero, importantes passos foram dados em relação à construção da pesquisa, além do encontro com o objeto de estudo.

As concepções, as opções teórico-epistemológicas e as metodológicas refletem o meu olhar como pesquisador implicado que busca transformar-se e transformar a realidade com outras pessoas. Com isso, no caminho desta pesquisa, os estudos me proporcionaram aprendizagens significativas, embora não trazendo verdades absolutas, mas conhecimentos que me levam a (re)pensar as relações humanas, sociais, culturais e políticas.

Nesse sentido, compreendo que a pesquisa seja uma “aventura pensada” (MACEDO, 2009) e, antes de tudo, princípio formativo que como tal está impregnado de diversos saberes. Partindo dessa compreensão que envolve tanto os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade quanto a capacidade de criação, que requer inquietação e ruptura com o estabelecido, produzi o presente trabalho. Ele se insere no campo de discussões da linha de pesquisa Currículo, formação de professores e saberes docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT).

A pesquisa foi desenvolvida partindo do entendimento do currículo como uma construção histórica e cultural em processo, constituindo-se um conflitante campo de debates,

implicada por relações de poder e saber. Investiguei os currículos com vistas à compreensão da diversidade sexual e de gênero nos documentos oficiais dos cursos superiores de formação inicial. Nessa direção, o desenvolvimento desta pesquisa foi uma oportunidade de entender os sentidos e os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades nos currículos dos cursos. Por essas razões, acredito que a análise dos currículos dos cursos de graduação da Universidade de Brasília favorecerá a compreensão da relação entre diversidade sexual e de gênero, currículo e formação.

Nesse sentido, estabeleci a seguinte **questão central de pesquisa**: qual a (re)apresentação² da diversidade sexual e de gênero nos currículos dos cursos de graduação de Pedagogia, de Educação Física e de Direito) da UnB? Diante disso, a pesquisa tencionou alcançar o seguinte **Objetivo Geral**: compreender a (re)apresentação da diversidade sexual e de gênero nos currículos dos cursos de graduação de Pedagogia, de Educação Física e de Direito da UnB. Esse objetivo geral desdobrou-se nos seguintes **Objetivos Específicos**: 1) discutir os conceitos de gênero, sexualidades, currículo e formação; 2) descrever as diretrizes curriculares nacionais dos cursos pesquisados e as políticas públicas de educação que tratam da diversidade sexual e de gênero; e 3) analisar as questões da diversidade sexual e de gênero nos currículos dos cursos de graduação.

Para tanto, desenvolvi a investigação na perspectiva de que a pesquisa em educação deve ser norteada “por um método, um rigor, e ser capaz de se preocupar com sua efetividade e capacidade de atuação no social, tendo em vista que sua aplicação é dessa natureza e sempre contextualizada” (ROCHA e MAIA, 2017, p. 226).

Ademais, Rocha e Maia (2017) propõem um questionamento pertinente: “para quem nós pesquisamos?”. Considerando essa questão, os referidos autores entendem que “a pesquisa em educação propõe ruptura com o paradigma positivista e que a fenomenologia contrapõe-se ao modelo generalista e universalizante da pesquisa quantitativista”. Desse modo, “o enfoque fenomenológico em pesquisa qualitativa implica apreender a educação como fenômeno, assim como a diversidade sexual e de gênero, fenomênica” (ROCHA; MAIA, 2017, p. 223-224).

Com essas considerações, esta pesquisa mostra-se implicada de abordagem qualitativa, de cunho exploratório-descritiva, na perspectiva da etnometodologia, da etnopesquisa crítica, da etnopesquisa-formação, de inspiração fenomenológica. O desafio foi buscar, a partir da

² Entendo a (re)apresentação na perspectiva dos Estudos Culturais, fundamentado em Silva (2000a), que afirma que “o conceito de representação tem uma longa história, o que lhe confere uma multiplicidade de significados [...] é concebida como um sistema de significação, mas descartam-se os pressupostos realistas e miméticos associados com sua concepção filosófica clássica. Trata-se de uma representação pós-estruturalista”. A representação está relacionada à identidade e à diferença (SILVA, 2000a, p. 90).

compreensão do objeto pesquisado, a construção de um estudo com base nos etnotextos e reconhecer a realidade encontrada como interposta por processos históricos, sociais e culturais, com concepções a respeito da relação entre currículo, formação e diversidade sexual e de gênero.

A opção pela abordagem qualitativa é por ser a que melhor retrata o fenômeno educacional. De acordo com André (1995, p. 17), a pesquisa qualitativa não é necessariamente uma distinção entre aquela que se utiliza ou não de dados numéricos. Ela é, antes, uma proposta norteada pela perspectiva idealista-subjetivista, isto é, fenomenológica de mundo, que “valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo” (ANDRÉ, 1995).

Pesquisei, portanto, com a pretensão de não adotar a divisão dos fenômenos em partes a serem analisadas isoladamente, mas “descrevendo sua lógica interna sem se(me) preocupar muito com sua ‘análise’ mediante teorias e conceitos pré-formados, dogmáticos” (ROCHA; MAIA, 2017, p. 226).

Escolhi a concepção da etnometodologia por representar uma perspectiva epistemológica que favorece “um modo crítico-fenomenológico de pesquisar” (MACEDO, 2006). É uma maneira intercristica de realizar pesquisa na área da educação. Partindo disso, acredito que,

[...] numa perspectiva de pesquisa em que o fundante não é uma racionalidade técnica e sim um *ethos* e uma ética do tipo: *atores sociais não são idiotas culturais*, são, para todos os fins práticos, instituintes ordinários das suas realidades; são teóricos e sistematizadores dos seus cotidianos e, com isso, edificam as “ordens sociais” em que vivem; são cronistas de si e do mundo, nestes termos, produzem *describibilidades, inteligibilidades, analisibilidades e sistematicidades*. Assim, suas experiências sociais criam saberes legítimos. Eis os princípios fundantes de uma etnopesquisa em que a sua principal fonte teórica é a teoria etnometodológica de Harold Garfinkel [...]. (MACEDO e MACEDO DE SÁ, 2018 p. 332)

Assim, apoio minha investigação nas concepções de Macedo (2006), que trata da etnopesquisa crítica e da etnopesquisa-formação que nasce da inspiração e da tradição etnográfica. Tem a etnometodologia como inspiração teórica fundante, orientada para compreender os processos socioculturais, constituídos por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, atentando-se às questões que integram o ser humano como sujeito social e cultural.

Para a realização do trabalho, utilizei como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica que constituiu os eixos teóricos acerca de gênero, sexualidades, currículo e formação de professores/as, diretrizes curriculares e políticas públicas; e a pesquisa documental com a qual analisei os currículos dos cursos de graduação.

A pesquisa bibliográfica possibilitou a realização de um levantamento rigoroso das publicações e dos dispositivos legais a respeito da temática aqui discutida. Foram identificados, criticamente, os aspectos contraditórios e ambíguos, no que se refere à sua historicidade ante os processos históricos e políticos e às suas implicações nas práticas e nos contextos sociais, culturais e curriculares. Com isso, considero que

a pesquisa bibliográfica explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos, por ser realizada independente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema. (CERVO e BERVIAN, 1983, p. 55)

A pesquisa bibliográfica consistiu em um trabalho permanente em todo o processo de investigação. Seu desenvolvimento sucedeu-se em uma dinâmica teórico-prática de aproximações das fontes envolvidas, impressas e virtuais, como teses, dissertações, artigos e livros, que possibilitaram a compreensão teórico-epistemológica do objeto de estudo.

A partir da consideração de que uma investigação deve proceder às referências teóricas, foi realizado um levantamento bibliográfico da produção científica acerca do tema em questão, o qual serviu como fundamento para esta escrita. O desenvolvimento do trabalho guiou-se pela revisão da literatura mediante a leitura e a análise de trabalhos produzidos pelos/as autores/as que a seguir destaco conforme os temas: gênero (LOURO, 2003, 2009; QUIRINO, 2015; SCOTT, 1990; CONNEL, 1996; PISCITELLI, 2002; BUTLER, 2017; MISKOLCI, 2017); diversidade sexual (FOUCAULT, 1999; LOURO, 1997, 1999, 2000, 2004, 2007; JUNQUEIRA, 2007, 2009; ROCHA, 2012, FAGUNDES, 2005); currículo (SILVA, 2000, 2010, 2015; MOREIRA, 2001, 2005; MOREIRA e SILVA, 2009; LDB, 1961, 1971, 1996; GOODSON, 2018; CANDAU, 2008, 2016, ARROYO, 2011); formação de professores/as (VEIGA, 2008); Diretrizes Curriculares Nacionais (Conselho Nacional de Educação (CNE); Resoluções e Pareceres brasileiros; Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelados e Licenciaturas, 2010; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Pedagogia, de EF e de Direito; SCHEIBE, 2007; BRZEZINSKI *et al.*, 2006); políticas públicas de educação de gênero e diversidade sexual (VIANNA, 2015, 2018); e ações e programas de governo. Além dessas fontes, o estudo traz a pesquisa documental com a análise de conteúdos dos currículos dos cursos referenciada na pesquisa bibliográfica.

A pesquisa documental consistiu em um relevante processo para o conhecimento do objeto desta investigação, pois produziu a compreensão das propostas curriculares e a função político-pedagógica na realidade social.

A pesquisa documental, citada por Lüdke e André (1986, p. 38) como análise documental, “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Assim, os documentos descritos e analisados foram os currículos oficiais dos cursos de Pedagogia (Licenciatura), de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) e de Direito (Bacharelado), bem como suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Quadro 1 – Relação dos Projetos Pedagógicos analisados

Curso	Nome do PPC	Ano
Pedagogia	Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia	2002
	Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia	2018
Educação Física	Projeto Político-Pedagógico – Licenciatura	2011
	Projeto Político-Pedagógico – Bacharelado	2015
Direito	Projeto Pedagógico I	1994
	Projeto Pedagógico II	1998

Fonte: Elaboração feita pelo pesquisador, 2019.

Conforme esse quadro, não há unidade na denominação dos projetos pedagógicos. Os referentes ao Curso de Pedagogia são dois vigentes, mas a proposta pedagógica do ano de 2018 substituirá paulatinamente a do ano de 2002 à medida que os/as estudantes regidos por este último concluírem o curso. Os projetos dos Cursos de Educação Física são relativamente novos e os do Curso de Direito estão vigentes há mais de duas décadas. Eles constituíram-se uma fonte de onde foi possível extrair evidências que respaldam as minhas análises enquanto pesquisador. Para Lüdke e André (1986), significam uma fonte “natural” de informação contextualizada, surgem em determinado contexto e fornecem informações desse mesmo contexto.

Estes currículos dos cursos, os projetos pedagógicos, são os objetos deste estudo. Constituem-se em “etnotextos” (MACEDO, 2006) que atestam a realidade cotidiana como objetivo do vivido. Para Maia (2016, p. 8), “isso significa que esses ‘utensílios’ culturais são capazes de formar opiniões, de construir ‘verdades’, de mostrar possibilidades e também de desconstruí-los” e como tais são mecanismos sociais que contribuem na construção teórica dos conhecimentos científicos.

Nessa direção, esta pesquisa tem sua relevância na centralidade do interesse em estabelecer aproximações, relações, articulações entre áreas que, historicamente, vêm sendo objetos de disputas e tensões: a formação, o currículo e a diversidade sexual e de gênero. Elas podem ser vistas separadas e antagônicas, mas também como campos inseparáveis e acertados

com possibilidades de favorecer e visibilizar as diversas formas de ser e viver os gêneros e as sexualidades.

Apresento a dissertação em duas seções interligadas entre si: a primeira traz a pesquisa bibliográfica com os referenciais teóricos para o entendimento do que é argumentado na segunda seção que apresenta a pesquisa documental.

SEÇÃO I:
FUNDAMENTAÇÃO DE TERMOS E CONCEITOS ACERCA DE GÊNERO,
CURRÍCULO E FORMAÇÃO

A compreensão de gênero, currículo e formação constitui-se um debate necessário para o combate à “LGBTQIfobia”, à misoginia e a outras formas de discriminação nas práticas cotidianas, na interação entre pessoas e nos documentos oficiais das instituições educacionais. O gênero é uma construção social e histórica não linear que, para Butler (2017), é uma identidade fluida, transitória e necessária de constantes reafirmações e provações desvinculadas do condicionante sexo biológico, isto é, como uma construção social performativa. Assim, o termo gênero é usado para se referir às construções sociais e culturais de masculinidades e feminilidades.

Tilio (2014) considera que os variados sentidos do conceito gênero, ao longo da história nas ciências humanas e sociais e diante das várias discussões teóricas, não conduzem necessariamente a um aperfeiçoamento ou refinamento desse conceito, mas, sim, à ampliação das possibilidades de entendimento acerca da complexidade das relações sociais e de poder. Nesse sentido, as relações existentes entre as pessoas, a partir da apropriação cultural das diferenças sexuais, estão ligadas à organização econômica, política, social e cultural da sociedade. Elas são historicamente construídas, mudam ao longo do tempo entre diferentes culturas.

No caso da cultura brasileira, temos uma sociedade patriarcal, cuja dominação masculina transformou as diferenças entre gêneros em desigualdades que fundamentam e legitimam as desigualdades econômicas, políticas, sociais e culturais, a exemplo a divisão sexual do trabalho³. Essas são questões que precisam ser questionadas e enfrentadas com as políticas públicas de valorização da diversidade sexual, inclusive com um currículo diverso que contemple todos/as.

A diversidade sexual, como expressão que utilizo para me referir às várias formas de expressão das sexualidades humanas, tem presença efetiva e marcante na relação entre as pessoas nos diversos espaços sociais, isso remete ao entendimento de que somos sujeitos múltiplos constituídos socioculturalmente. As nossas identidades são elementos construídos e vinculados às diferenças, não resultantes de relações prontas e unificadas. Nessa direção, o currículo pode traduzir-se em tempo e espaço de construção de identidades sexuais e de gênero, pelo seu caráter histórico, cultural e ideológico, em uma arena de poder e de disputa por interesses.

Nessa seção, busquei estabelecer aproximações com a perspectiva da interculturalidade (CANDAUI, 2008) consoante com o multiculturalismo crítico de McLaren (1997) para tratar do

³ “A divisão sexual do trabalho é uma das formas da divisão social do trabalho. Trata-se da separação entre atividades desenvolvidas pelas mulheres e atividades desenvolvidas pelos homens [...]” (LUZ, 2009, p. 152).

currículo, bem como com as proposições de Foucault (1999) para discutir as sexualidades. Sob essas perspectivas, percebo gênero e sexualidade como construção histórica, social e cultural que, ao correlatar identidades, comportamentos, linguagens, representações, inclui tais construtos no corpo por meio de relações de poder e de saber acerca dos sexos (FOUCAULT, 1999; LOURO, 2000; WEEKS, 2007).

O propósito desta seção é compreender conceitualmente a diversidade sexual e de gênero, a sexualidade, o currículo e a formação, descrever as diretrizes curriculares nacionais dos cursos pesquisados e as políticas públicas de educação que tratam da diversidade sexual e de gênero.

Para isso, inicialmente delinheiro aspectos históricos que constituem a emergência do conceito de gênero com ênfase no pensamento feminista, e apresento algumas vertentes das correntes teóricas e das concepções do feminismo e as categorias que permeiam os estudos feministas. Na sequência apresento discussões referentes às sexualidades, na perspectiva da diversidade sexual, e articulo construtos da chamada Teoria *Queer* e dos pressupostos foucaultianos. Em seguida, apresento reflexões acerca do currículo com destaque para a visão da/do interculturalidade/multiculturalismo crítico. Posteriormente apresento questões relativas à formação de professores/as, descrevo acerca das diretrizes curriculares nacionais e, por fim, trato das políticas públicas de educação que abordam a diversidade sexual e de gênero.

1.1 Gênero: construção histórica, social e cultural

Considerando que “[...] as palavras têm história, ou melhor, que elas fazem história [...]” (LOURO, 2003a, p. 14), apresento algumas questões que apontam elementos que, ao longo do tempo, contribuíram para a manifestação do conceito de gênero, termo complexo e polissêmico, apropriado na contemporaneidade por pesquisas no campo dos estudos feministas, gays e lésbicos.

O processo histórico que constitui a emergência do conceito de gênero está estreitamente ligado ao movimento feminista. Segundo Louro (2003a), em vários momentos da História, houve ações isoladas ou coletivas de combate à opressão das mulheres, no entanto foi o feminismo, como movimento social organizado, remetido no Ocidente ao século XIX, portanto, originado em um cenário moderno, que enfrentou a luta. Complementando, Scott (1990) considera que, embora tenhamos mulheres precursoras na luta pelos seus direitos ainda no século XVIII, foi na segunda metade do século dezanove que surgiu com intensidade o movimento social denominado feminismo.

O movimento feminista apresenta-se historicamente a partir de grandes marcos, denominados de “ondas do feminismo”, com expressiva organização das mulheres, ancorados em lutas e conquistas sociais e políticas. Para Louro (2003a), o movimento que exigia a garantia ao direito do voto às mulheres, o chamado “sufragismo”, após uma intensidade e sua disseminação por vários países ocidentais, passou a ser reconhecido como a primeira onda do feminismo.

Foi um movimento que ocorreu entre o final do século XIX e o início do século XX, inicialmente no Reino Unido e nos EUA e depois em todo o mundo ocidental. Foi um longo período de organização de mulheres, no início com a participação de mulheres brancas e de classe média, que visavam ultrapassar o ambiente privado (a vida doméstica) e a tutela dos maridos ou dos pais, na luta para se reafirmar enquanto sujeitos de direito. O movimento feminista foi motivado por fatores como a Revolução Industrial, a Primeira e a Segunda Guerra mundial e pautou-se no combate ao sexismo, mas o voto para as mulheres era a principal reivindicação (LOURO, 2003a).

[...] As mulheres de vários países, incluindo o Brasil, organizaram-se para obter o direito de participação política, realizando manifestações públicas, petições, escrevendo manifestos em jornais, entre outras formas de pressão política. Esse movimento, que obteve êxitos ao longo do século XX, chamou a atenção para as mulheres como sujeitos sociais, iniciando uma discussão política que até hoje é bastante importante. No Brasil, por exemplo, o direito ao voto para as mulheres foi obtido em 1932. (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 31)

Nesse contexto, a luta das mulheres por reconhecimento de sua cidadania, na busca de seus direitos, impulsionou a mobilização feminista com a centralidade no sujeito social, a mulher. No Brasil, essa primeira onda do feminismo esteve associada ao movimento de mulheres operárias anarquistas, associadas à “União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas” e ao movimento reivindicatório pelo direito ao voto das mulheres, sobretudo pelas sufragetes, lideradas por Bertha Lutz, bióloga, cientista de importância, que estudou no exterior, voltou para o Brasil na década de 1910 e iniciou a luta pelo voto (PINTO, 2010). Escritoras como Nísia Floresta (1810-1885) e Maria Lacerda de Moura (1887-1945) escreveram livros que defendiam os direitos das mulheres (WOLFF; SALDANHA, 2015).

“[...] No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero” (LOURO, 2003a, p. 15). Nesse cenário, além das questões políticas e sociais, as preocupações passaram a ser também de ordem teórica, emergindo uma segunda onda do movimento.

A segunda onda feminista, iniciada no final da década 1960, teve suas preocupações voltadas para as construções propriamente teóricas no debate acerca do conceito de gênero (LOURO, 2003a). Essa fase do movimento incluiu também outras reivindicações e um novo modo de organização; eram (e ainda são) exigidos direitos, como salários iguais, respeito ao corpo e condições dignas de trabalho, entre outros.

O ano de 1968 foi um marco da rebeldia e da contestação. França, Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra foram lugares em que notavelmente as intelectuais, mulheres, estudantes, negras e outros grupos sociais, de modos diferentes, demonstraram discordância e desencanto em relação às tradicionais disposições sociais e políticas, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento (LOURO, 2003a).

Nesse contexto de efervescência social e política de transformação, o movimento feminista expressa-se não apenas por meio de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também pela produção acadêmica. Militantes feministas levaram para o interior das universidades e das escolas questões problematizadoras, das quais surgiram os estudos da mulher, com a finalidade de “tornar visível aquela que fora ocultada” (LOURO, 2003a, p. 17). Mais que ocupar os espaços de trabalho que eram controlados por homens e que representavam como atividades secundárias, de apoio, assistência ou auxílio, “as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes” (LOURO, 2003a, p. 17).

Com isso, os primeiros estudos feministas objetivaram modificar a referência que se tinha da mulher, pois, conforme Louro (2003a, p. 19), eram “[...] usualmente apresentadas como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina [...]”. Centralizar o tema mulher foi, então, prioridade para esses estudos que tinham caráter político em um percurso histórico que construiu o lugar social, político e cultural das mulheres.

Dentre as produções acadêmicas da época, destaca-se “O segundo sexo”, livro publicado em 1949 por Simone de Beauvoir, obra de cunho filosófico e pioneiro dos estudos acerca das mulheres. “Beauvoir propõe que o corpo feminino deve ser a situação e o instrumento da liberdade da mulher, e não uma essência definidora e limitadora” (BUTLER, 2017, p. 35). Beauvoir expõe uma análise da opressão sofrida pelas mulheres e a obra consolidou-se como trabalho de notória relevância para o feminismo contemporâneo. Segundo Chaperon (1999), esse livro analisa, sob vários aspectos, as causas e as maneiras pelas quais as mulheres estavam historicamente dominadas pelos homens, na sociedade ocidental. Para Butler (2017, p. 69), se há algo de certo, na afirmação da autora desse livro, de que “ninguém nasce, mas torna-se

mulher”, isso “decorre que mulher é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim”.

Além dessa publicação de Beauvoir, houve diferentes perspectivas analíticas em relação às vidas femininas, desde as teorizações marxistas às análises psicanalíticas. Houve ainda aquelas que consideraram impossível ancorar as análises em uma lógica androcêntrica e buscavam produzir conhecimentos e teorias propriamente feministas, o que originou o feminismo radical (LOURO, 2003a).

Todos os estudos feministas foram e ainda são importantes e têm contribuições teóricas em tempos diferentes da história, especialmente no que diz respeito ao conceito de gênero. Para Louro (2003a, p. 21), “o conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política”. Gênero consiste, portanto, em um termo analítico e de cunho político, cultural e social.

Nesse sentido, “[...] não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou acerca de corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas [...]” (LOURO, 2003a, p. 22). Ressalta-se, entretanto, que o contexto sociocultural é preponderante na construção do gênero.

Os estudos feministas, conforme Louro (2003a), ainda que priorizassem as análises a respeito das mulheres, passaram a referir-se também aos homens, portanto o conceito de gênero passou a exigir o pensamento plural, pois “é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 2003a, p. 22). Assim, o gênero não está relacionado exclusivamente a mulheres, apesar de ser um termo oriundo dos estudos feministas. No Brasil, somente no final dos anos 80 que, a princípio timidamente, depois mais amplamente, feministas passaram a utilizar o termo gênero. Por ser contexto diferente da origem do debate anglo-saxão, o termo passou por um processo de ressignificação e de apropriação em terras brasileiras (LOURO, 2003a).

Atualmente o movimento feminista continua vivendo momentos de lutas por direitos das mulheres e por representação nos mais variados espaços da sociedade, tendo sua atuação como continuidade da segunda onda após a década de 1990. Estão sendo problematizadas as questões acerca de gênero, relacionando-a a outros temas, como raça, sexualidade, classe, desigualdades e relações de poder. A título de exemplo, cito o feminismo negro, que se contrapõe à perspectiva individualista do feminismo tradicional e das categorias dicotômicas de gênero ocidentais. A concepção de que as questões de gênero devem ser tratadas junto às

questões raciais, para que as pautas específicas das mulheres negras não fossem negligenciadas, é uma perspectiva desse novo movimento feminista.

Desse modo, importa ressaltar que o movimento de mulheres vem qualificando-se por meio da descoberta de novas questões das relações de gênero. Ele reivindica novos direitos e realiza críticas constantes às próprias demandas, bem como à sua configuração e à atuação política.

Na contemporaneidade, destaco os estudos de Judith Butler (2017) que, com sua produção intelectual, elabora novas categorias de análise à dominação masculina, propõe a ressignificação dos gêneros e defende a Teoria *Queer*⁴. Nessa perspectiva, “o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado casual do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo” (BUTLER, 2017, p. 26). Para Butler (2017), temos uma tendência em considerar natural o que é feminino e o que é masculino dentro de uma lógica biológica inquestionável.

Queer é uma teoria e uma política pós-identitária, causada pelas novas demandas do movimento LGBTQI+, influenciada pelas análises acerca da crise da Aids nos EUA dos anos 80 e pelas teorias pós-estruturalistas de Foucault e Derrida (LOURO, 2001; TALBURT e STEINBERG, 2007). A Teoria *Queer* encara a identidade como algo complexo, não fixo e não categorizável – influenciada e formada por todos os aspectos de um indivíduo: gênero, sexualidade, sexo, etnia, geração, classe social, cultura, etc. (LOURO, 2004; TALBURT e STEINBERG, 2007) – e problematiza os opostos: sexo/gênero, corpo/mente, natureza/cultura, feminino/masculino.

Segundo Miskolci (2017, p. 32), a Teoria *Queer* “tem um duplo efeito: ela vem enriquecer os estudos gay e lésbicos, com sua perspectiva feminista que lida com o conceito de gênero, e também sofisticar o feminismo, ampliando seu alcance para além das mulheres”. O autor acrescenta que a proposta dos *queer* é a de uma “política da diferença, o reconhecimento de quem é diferente para transformar a cultura hegemônica” (MISKOLCI, 2017, p. 52). Essas concepções aproximam-se dos estudos pós-coloniais, em suma, dos saberes subalternos.

Butler (2017) parte da crítica ao pensamento feminista binário para propor uma forma diferente de pensamento e vivência que admita sujeitos e conceitos indeterminados. Ela considera que “em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere certo

⁴ “A Teoria *Queer* “representa, de certa forma, uma radicalização do questionamento da estabilidade e da fixidez da identidade feito pela teoria feminista recente [...] surge em países como Estados Unidos e Inglaterra como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos [...]” (SILVA, 2015, p. 105). Esta teoria busca a compreensão da dinâmica da sexualidade e da orientação sexual na organização das relações sociais. O termo *Queer*, pode ser interpretado como estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário (LOURO, 2004).

determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável” (BUTLER, 2017, p. 28). Isso é bem relevante, pois, em conformidade com essa concepção, o gênero e também as sexualidades são produzidos na e pela cultura.

Nessa direção o sujeito não é uma unidade. Cada cultura tem seus processos formativos de significação das relações sociais, suas maneiras peculiares de ser mulher e ser homem e de atribuir sentidos às suas práticas sexuais e aos desejos afetivos. Neste tempo contemporâneo, contrariando a noção de sujeito baseada na visão de unidade e essência construída pela modernidade, o sujeito é descentralizado, múltiplo e produzido cultural e socialmente, bem como pela história. Assim como a cultura, o sujeito é construído, modifica-se e transforma-se nos diferentes tempos e espaços, implicado por relações de poder.

Devido a essas razões, o pensamento feminista parte da comprovação segundo a qual a composição das relações entre homens e mulheres é uma estrutura de poder, que propõe o predomínio deles sobre elas. A partir dessa concepção, portanto, o feminismo se diversifica.

Sendo assim, o pensamento feminista está longe de constituir um todo unificado, no entanto, apesar das diferenças presentes nas suas variadas vertentes, as abordagens desenvolvidas após 1960 compartilham de ideias centrais. Suas diversas correntes afirmam a existência da subordinação feminina, mas questionam o suposto caráter natural dessa subordinação. Elas sustentam, ao contrário, que essa subordinação é decorrente do modo como a mulher é construída socialmente, contudo o que é construído pode ser modificado. Assim, seria possível mudar o espaço social ocupado por elas. Nesse contexto, criou-se um sujeito político coletivo – as mulheres –, o que viabilizou estratégias de combate à subordinação e, ao mesmo tempo, procuraram-se explicações para as causas dessa subordinação (PISCITELLI, 2002).

Entre as correntes do pensamento feminista, destacamos algumas vertentes apresentadas por Piscitelli (2002): o feminismo socialista que se orienta pela ideia de que a divisão de trabalho baseada no sexo implicou desigualdade ou opressão sexual apenas quando surgiram as classes sociais baseadas na propriedade privada. Para essa vertente, a reprodução é opressiva na sociedade de classes, portanto baseia-se no Socialismo. Outra vertente do feminismo socialista critica essas premissas, considera que uma das causas originais da opressão feminina é a associação capitalismo/patriarcado e entende produção e a reprodução como igualmente determinantes.

Já o feminismo radical pensa diferente. Ele acredita que as origens da subordinação feminina estão no processo reprodutivo e compreende que, para a libertação das mulheres, é

preciso romper-se com o patriarcado, mas isso só é possível, se as mulheres tiverem o controle sobre a reprodução. Ademais, as funções reprodutivas femininas aparecem na essência da produção da desigualdade sexual. Assim, o corpo aparece como o centro de onde provêm e para onde convergem a opressão e a desigualdade sexual (PISCITELLI, 2002).

Essas são questões primordiais para se entender o contexto em que foi construído o conceito de gênero. Segundo Piscitelli (2002),

na atualidade é comum opor os “estudos sobre mulher” aos “estudos de gênero”. Ao mesmo tempo, ainda é frequente a confusão entre “gênero” e “mulher”. As duas situações são compreensíveis quando se pensa na história do pensamento feminista. Quero dizer que o conceito de gênero se desenvolveu no marco dos estudos sobre “mulher” e compartilhando vários dos seus pressupostos. Mas, a formulação do conceito de gênero procurava superar problemas relacionados à utilização de algumas das categorias centrais nos estudos sobre mulheres. (PISCITELLI, 2002, p. 7-8)

Esse pensamento evidencia que o conceito de gênero está intimamente introduzido no debate relativo às causas da opressão da mulher. O gênero é, portanto, introduzido nas discussões sociais por meio dos estudos feministas.

Quirino (2015) apresenta explicações acerca das categorias que permeiam os estudos feministas: Divisão Sexual do Trabalho; Gênero; Relações de Gênero e Relações Sociais de Sexo. Esses termos são considerados em alguns estudos como sinônimos e ideológicos, porém frequentemente são interpretados erroneamente. Trata-se de termos polissêmicos que não têm a mesma base ideológica.

No que diz respeito ao conceito de gênero, a intenção era debater no campo social. “[...] As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas, sim, nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (QUIRINO, 2015, p. 231). Para a autora, a divisão sexual do trabalho, enquanto categoria de análise, “concebe as relações entre homens e mulheres como vivenciadas e pensadas como gênero masculino e feminino, oriundas da construção histórica e das relações sociais nas quais estão presentes as relações de poder [...]” (QUIRINO, 2015, p. 235).

É importante considerar que a concepção moderna gerou classificações binárias sobre os gêneros compondo oposições polarizadas entre as pessoas refletindo em nossa sociedade ocidental contemporânea. Isso se constituiu formas de construção de saberes acerca das identidades de gênero e não são neutras nem livres ou imunes às relações de poder.

Quirino (2015, p. 233) diz que “[...] a adoção da categoria ‘relações sociais de sexo’, ao invés de ‘gênero’ ou ‘relações de gênero’, leva a uma visão sexuada dos fundamentos e da

organização de sociedade ancorados materialmente na divisão sexual do trabalho”. Como o conceito de relações sociais de sexo está vinculado à noção de prática social, “essa abordagem permite a passagem do abstrato ao concreto e possibilita pensar simultaneamente as dimensões materiais e simbólicas que envolvem as relações sociais entre homens e mulheres” (QUIRINO, 2015, p. 233).

De acordo com Louro (2003a), para o entendimento das relações entre homens e mulheres, em uma sociedade, é necessário notar não seus sexos, mas tudo que socialmente se construiu acerca dos sexos. Nesse sentido, os progressos das lutas do feminismo consolidaram-se em um processo argumentativo, quando as feministas anglo-saxãs passaram a usar o termo *gender* traduzido para o português como gênero, em distinção ao termo *sex*, e recusam o determinismo biológico subjacente ao uso de termos como sexo e diferença sexual.

[...] o conceito de gênero foi criado precisamente para enfatizar o fato de que as identidades masculina e feminina são histórica e socialmente produzidas. É suficiente observar como sua definição varia ao longo da história e entre as diferentes sociedades para compreender que elas não têm nada de fixo, de essencial ou de natural [...]. (SILVA, 2015, p. 105-106)

Nessa perspectiva, “[...] o gênero é muito mais que interações face a face entre homens e mulheres [...]. O gênero é uma estrutura ampla, englobando a economia e o estado, assim como a família e a sexualidade [...]. O gênero é também uma estrutura complexa [...]” (CONNEL, 1996, p. 189). Ademais, também é uma significação cultural do sexo e da sexualidade construída de forma não linear.

Para Scott (1990, p. 86), a questão essencial da definição de gênero está na relação fundamental entre duas proposições: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Assim, é necessário considerar que gênero é construção social, está relacionado à cultura, à história, integra as relações sociais e está ligado ao poder.

Da mesma forma, de acordo com Louro (2003a), há uma importante interligação do gênero com a constituição das identidades das pessoas. As identidades são constituídas pelo gênero; plurais, múltiplas, não fixas; e podem ser até mesmo contraditórias, diferenciadas e dinâmicas, no tempo e no espaço.

Entendo, portanto, gênero como elemento que transcende o mero desempenho de papéis sexuais masculinos e/ou femininos, consiste em construção social e cultural marcada em relações de poder que se relaciona com outras marcas sociais, como classe, raça/etnia e sexualidades.

Assim como o gênero, as sexualidades também são construídas a partir das relações sociais, culturais e históricas; ambos são conceitos correlatos, mas diferentes. Segundo Louro (2009, p. 91), “temos de reconhecer que sexualidade e gênero estão profundamente articulados”.

A seguir, apresento discussões a respeito da diversidade sexual.

1.2 Sexualidades diversas implicadas por relações de poder

Em sentido comum e popular, sexualidade é considerada sinônimo de genitalidade. As compreensões de sexualidade, enquanto mero dado biológico natural, são, contudo, contrárias às considerações de Michel Foucault, autor pós-estruturalista e crítico à história da modernidade. As sexualidades envolvem os prazeres corporais, as formas como os corpos vivem esses prazeres, o modo como relacionam-se com os outros e como inventam e reinventam-se nas relações sexuais, culturais, sociais e históricas.

a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 1999, p. 100)

Assim, em relação à sexualidade, “não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar” (FOUCAULT, 1999, p. 100). Por ser um dispositivo histórico, abrange práticas sociais em torno do corpo, dos seus empregos e dos seus prazeres.

Vale ressaltar que nem sempre as sexualidades foram entendidas assim. Com o passar dos tempos, houve compreensões diferentes, ora como aspecto indiferenciado da vida cotidiana e relativamente livre, ora como questão vigiada e controlada com repressão sexual.

No contexto da modernidade no Ocidente, é importante compreender o regime de poder e saber o que estava na base de discursos que tratavam das sexualidades

Até o final do século XVIII, três grandes códigos explícitos [...] regiam as práticas sexuais: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. Eles fixavam, cada qual à sua maneira, a linha divisória entre o lícito e o ilícito. Todos estavam centrados nas relações matrimoniais: o dever conjugal [...]. Romper as leis do casamento ou procurar prazeres estranhos mereciam, de qualquer modo, condenação. (FOUCAULT, 1999, p. 38)

No Ocidente os discursos acerca das sexualidades, durante os séculos XVIII e XIX, enfatizaram o modelo de normalidade baseado na monogamia heterossexual concebida como

modelo de normatividade. Com isso, estabelece-se uma relação entre perversão, delinquência e loucura que caracteriza as “sexualidades periféricas”. Nesse contexto, a cultura ocidental desenvolveu uma ciência da sexualidade; o campo da ciência médica produziu discursos a respeito do sexo (FOUCAULT, 1999).

Os principais princípios legais ocidentais centravam-se no dispositivo da aliança: “sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento dos parentescos, de transmissão dos nomes e dos bens”. Eles constituíam o sistema social e o dispositivo da sexualidade⁵ que “tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar” (FOUCAULT, 1999, p. 100-101).

O dispositivo de aliança se estrutura em torno de um sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito; o dispositivo de sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder. O dispositivo de aliança conta, entre seus objetivos principais, o de reproduzir a trama de relações e manter a lei que as rege; o dispositivo de sexualidade engendra, em troca, uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle [...]. Dizer que o dispositivo de sexualidade substituiu o dispositivo de aliança não seria exato. Pode-se imaginar que talvez, um dia, o substitua. Mas de fato, hoje em dia, se por um lado tende a recobri-lo, não o suprimiu nem tornou inútil. Historicamente, aliás, foi em torno e a partir do dispositivo de aliança que o de sexualidade se instalou. (FOUCAULT, 1999, p. 101-102)

Isso posto, percebe-se que as sexualidades estão ligadas a dispositivos de poder, estiveram em expansão crescente e não se ordenam em função da reprodução, mas, desde a origem, vincularam-se a uma intensificação do corpo, à sua valorização como objeto de saber e como elemento nas relações de poder (FOUCAULT, 1999). Assim, as sexualidades, todas elas, são produzidas e construídas em meio a relações de poder e de conhecimento. Como o gênero, a sexualidade é política (RUBIN, 2003).

Nesse sentido, as sexualidades não consistem em um determinismo biológico, irracional e sem nenhuma interferência histórica, social e cultural. Elas se constituem mediadas pelas relações de poder e de saber que estão diretamente implicadas conforme os pressupostos foucaultianos.

O poder e o saber são experimentados em todos os âmbitos da vida social, econômica, cultural e política. “O poder está em toda parte; não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1999, p. 89). Assim, na visão de Michel Foucault, o poder deve ser entendido

⁵ O “dispositivo da sexualidade” (FOUCAULT, 1999) é um relevante conceito para a compreensão das relações de poder que fazem parte do sistema sexo/gênero desde a modernidade e que na contemporaneidade são reatualizados, impondo uma “heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2017).

[...] como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais [...]. (FOUCAULT, 1999, p. 88-89)

Nessa perspectiva, o autor considera que as relações são implicadas pelo poder e, como tal, carregam consigo um contrapoder, isto é, toda imposição feita pelo poder terá, no sentido contrário, uma constância. Dessa maneira, para Foucault (1999, p. 91), “[...] onde há poder há resistência [...]”, com isso, as relações sociais

[...] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa — alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas, sim, resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder [...]. (FOUCAULT, 1999, p. 91)

O saber é compreendido como implicado com o poder; e o poder, como produtor do saber: não há quaisquer relações de poder em que não se estabeleça um campo de saber, ou um campo de saber em que não se estabeleçam, ao mesmo tempo, relações de poder (FOUCAULT, 2006).

No âmbito das relações de poder, as identidades são construídas por intermédio da função das diferenças. As identidades sexuais, segundo Louro (2003b), constituem-se por meio do modo como se vivem as sexualidades, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. As identidades sexuais consistem em construções culturais que assentam as diferentes formas de vivenciar prazeres e desejos corporais (LOURO, 2000). Foucault (1999, p. 145-146) acrescenta que “é pelo sexo, efetivamente ponto imaginário fixado pelo dispositivo de sexualidade, que todos devem passar para ter acesso à sua própria inteligibilidade [...], à totalidade de seu corpo [...], à sua identidade”.

Segundo Louro (2000), nossos corpos constituem culturalmente uma referência que sustenta as identidades; com isso, os corpos estabelecem as identidades sexuais e de gênero. Não se trata de uma determinação a partir de limites supostamente biológicos, isso é uma visão reducionista, linear e binária. Para Louro (2004, p. 83), “[...] é no corpo e através do corpo que

os processos de afirmação ou transgressão das normas regulatórias se realizam e se expressam. Os corpos são, portanto, marcados social, simbólica e materialmente” pela própria pessoa e pelas outras.

Dessa forma, as pessoas se reconhecem, social e historicamente, como femininos e masculinos e assim constroem suas identidades de gênero. Essas identidades (sexuais e de gênero) interagem entre si, mas não têm o mesmo significado. Embora o binarismo nos conduza comumente a considerá-las como quase sinônimas, é preciso conceber que não se sobrepõem, inclusive, podem ter trajetórias distintas. O que vale é considerar que quer seja de gênero, quer seja sexual, as identidades são sempre construídas, não são dadas ou acabadas, são instáveis e, assim, sujeitas à transformação (LOURO, 2003a).

As nossas crenças, convenções, identidades sexuais e de gênero e nossas práticas não são realidades naturais, são, portanto, realidades sociais produzidas historicamente por meio de relações de saber-poder e de dispositivos sociais, econômicos e culturais (FOUCAULT, 1999).

As identidades que não se enquadram ao rigor masculino-heterossexual são consideradas desviantes. Assim, “as homossexualidades tornam-se: desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado” (JUNQUEIRA, 2007, p. 10). Do mesmo modo, as demais sexualidades são condenadas. Cabe destacar que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p. 13). Não são, portanto, identidades essencializadas, fixas e estáveis, ao contrário, evidenciam os mecanismos culturais que constroem as diferenças.

Essas identidades, em uma perspectiva pós-estruturalista, não se resumem no binarismo masculino-feminino em que apenas duas possibilidades de vida parecem se mostrar viáveis: ser “homem” ou ser “mulher”. As pessoas que não se submetem a tal arranjo binário, como as travestis, assumem contornos que se inscrevem no que Butler (2000) designou de “domínio dos abjetos” ou “sexualidades periféricas”. Em relação a isso, a Teoria *Queer* busca desfazer essas representações hegemônicas de sexo, gênero e sexualidades.

Para Louro (2003a), essa oposição binária é construída e não intrínseca e fixa. A lógica dicotômica considera que a relação masculino-feminino consiste em uma oposição entre um extremo dominante e outro dominado, sendo essa a única e definitiva forma de relação entre ambos. “O processo desconstrutivo permite perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções” (LOURO, 2003a, p. 33). Como uma das consequências do rompimento com o binarismo está o fato de reconhecermos e incluirmos os diferentes modos de feminilidades e masculinidades.

É comum pensar, de modo dicotômico e polarizado, acerca dos gêneros, porém essa é uma forma reducionista de se conceber as identidades sexuais. Há que se extinguir esse pensamento disseminado com muita intensidade nos tempos anteriores à contemporaneidade.

Romper com a dicotomia pode “abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito ‘gênero’” (LOURO, 2003a, p. 34). Nessa perspectiva, até mesmo as teorias e as práticas feministas, com suas críticas aos discursos a respeito de gênero e seus argumentos de desconstrução, estão construindo o conceito de gênero. Nesse sentido, os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder. (LOURO, 2003a).

Louro (2003a, p. 159) faz uma alerta para que “as mulheres e os homens feministas precisem estar atentos/as às relações de poder que se inscrevem nas várias dinâmicas sociais – das quais elas e eles tomam parte”. Essa advertência reafirma que sexo, gênero e sexualidades são construtos histórico-culturais (compreensão da Teoria *Queer*), produto das relações de poder que os constituem.

O pensamento binário ainda é muito presente em nossa sociedade atual. Há uma excessiva preocupação em afirmar se uma pessoa é homem ou mulher, se é hétero ou homossexual⁶. A indefinição do sexo e/ou da orientação sexual parece ser causa de pânico moral para os segmentos conservadores da sociedade.

Pela lógica binária do sexo, gênero e sexualidades fixam-se em uma identidade única e estável. Seguir a norma hegemônica da dominação masculina e heterossexual é o princípio essencial. Essa é a chamada heteronormatividade, um preceito que procede na direção de uma “heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2017), uma concepção que considera a heterossexualidade como a única forma natural e legítima de se viver a sexualidade.

Para os estudos *queer* (BUTLER, 2017; LOURO, 2004), o sistema da heteronormatividade se sustenta com a “naturalidade” do elemento heterossexual em detrimento da patologização do desejo homossexual. Além disso,

a heteronormatividade, ao se relacionar à produção e à regulação de subjetividades e relações sociais, parece chamar mais a atenção para os nexos entre um conjunto de eixos que atuam na construção, legitimação e hierarquização de corpos, identidades, expressões, comportamentos, estilos de vida e relações de poder. Especial ênfase pode então ser posta nos fortes vínculos da heteronormatividade com outros arsenais normativos, normalizadores e estruturantes que agem nesses mesmos

⁶ Weeks (2007) considera que os termos ‘homossexual’ e ‘heterossexual’ surgem ao mesmo tempo, na Alemanha, em 1869, por Karl Kertbeny, com a finalidade política de invalidar as leis anti-sodomitas do país. Até esse tempo, a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo era chamada de sodomia, com fundamentos religiosos na base moral cristã. Foucault (1999) defende a ideia de que a homossexualidade e a heterossexualidade foram, de certo modo, fenômenos criados pela sociedade que julga como padrão ideal e saudável a prática sexual heterossexual.

terrenos, tais como o racismo, o sexismo, a misoginia, a xenofobia, o classismo e a corpolatria, entre outros. (JUNQUEIRA, 2007, p. 10-11)

As sexualidades como dimensões da vida humana, que transpõem as questões biológicas e constituem-se também dentro de um processo histórico-cultural, estabelecem, portanto, relações de poder, constroem diferentes identidades.

Nesse sentido, temos modos diferentes de vivermos a sexualidade, igualmente há outros tipos de masculinidades e feminilidades. Na contemporaneidade, de maneira mais visível, a transexualidade é um exemplo de construção conceitual desenvolvido a partir da oposição binária entre os sexos como noção de normalidade. As outras formas de viver as feminilidades e as masculinidades são diferentes dos modelos hegemônicos. Existem lesbianidades, transexualidades, travestilidades, intersexualidades, bissexualidades, assexualidades, homossexualidades e outras. Nenhuma forma é mais natural ou legítima que as demais, o que existe são múltiplas construções históricas e culturais.

Nessa perspectiva, na construção das sexualidades, há implicações da cultura. De acordo com Rocha (2012), os papéis sexuais sempre exerceram forte influência sobre a cultura, “[...] é através da relação dos sexos que natureza e cultura se entrecrocaram e originam toda a cultura [...]” (ROCHA, 2012, p. 172). Para Fagundes (2005), a nossa cultura tende a reduzir a sexualidade à sua função reprodutiva e genital, quando, na verdade, ainda que reprodução e sexualidade tenham estreita relação, não têm o mesmo significado. A autora destaca que

sexualidade é muito mais do que ter um corpo apto para procriar e apresentar desejos sexuais; pressupõe intimidade, afeto, emoções, sentimentos e bem-estar individuais decorrentes, inclusive, da história de vida de cada pessoa. A sexualidade resulta, também, de uma construção social marcada pela história, localizada pela cultura e que transcende as manifestações do corpo, transcende a genitalidade. (FAGUNDES, 2005, p. 14)

Nesse entendimento, concebendo as sexualidades como fruto de um processo de construção histórico, social e cultural, elas são, pois, sentidas e pensadas por meio de distintos modos, variam de acordo com a cultura, a história e o grupo social a que as pessoas pertencem. As sexualidades ultrapassam a dimensão biológica dos sujeitos, sendo marcadas fortemente por valores, mitos, crendices e tabus construídos no bojo da sociedade.

Louro (2000) afirma que a sexualidade é vista por muitos (as) como algo que é naturalmente possuído pelas pessoas, todavia a aceitação dessa ideia implica a negação da dimensão social e política da sexualidade. A autora acrescenta ainda que “as possibilidades da sexualidade – das formas de expressar desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas” (LOURO, 2000, p. 11).

Segundo Foucault (1999), é possível pensar que, no âmbito da cultura e da história, são definidas as identidades sociais; e a sexualidade humana manifesta-se por meio de padrões culturais historicamente construídos e determinados, sendo que a sociedade se incumba de reforçá-los. Em seus estudos, ele apresentou também a relação entre sexualidade e poder e indicou que a sexualidade se submete ao poder por uma razão política e econômica.

Entendemos com isso que as sexualidades, a diversidade sexual, fazem parte da vida, da cultura, da política e da história. Desse modo, “[...] a diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença” (SILVA, 2015, p. 101).

[...] Não são apenas as formas pelas quais aparecemos, pensamos, agimos como homem ou como mulher – nossa identidade de gênero – que são socialmente construídas, mas também as formas pelas quais vivemos nossa sexualidade. Tal como ocorre com a identidade de gênero, a identidade sexual não é definida simplesmente pela biologia. Ela tampouco tem qualquer coisa de fixo, estável, definitivo. A identidade sexual é também dependente da significação que lhe é dada: ela é, tal como a identidade de gênero, uma construção social e cultural. (SILVA, 2015, p. 106)

Fica evidente, com isso, o entendimento de que as sexualidades se materializam na cultura e, historicamente, as sociedades as consideram em termos comportamentais. No caso da sociedade brasileira, segundo Louro (2007), convivemos, em geral, com um sistema de leis, normas e princípios jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam pessoas porque suas práticas amorosas e sexuais não são heterossexuais.

Falar em diversidade sexual, portanto, exige entender, pesquisar e posicionar questões relativas ao gênero e às sexualidades no campo da ética, da democracia e dos direitos humanos, recorrendo-se para a necessidade de se reconhecerem como legítimas as múltiplas e dinâmicas formas de expressão das identidades, dos corpos e das práticas sexuais. Exigem-se ainda a criação e o desenvolvimento de políticas públicas de educação voltadas para garantir direitos e oportunidades para todos/as.

Em relação a isso, Junqueira (2009) explicita que, ao falarmos de diversidade sexual, colocamo-nos ao lado de quem busca superar enunciações, discursos e práticas que encerram as discussões e as políticas acerca de sexualidade na dimensão dos direitos à saúde sexual e reprodutiva, pois trazem consigo forte marca heteronormativa. Vianna (2015) esclarece que a utilidade do conceito de diversidade sexual refere-se à legitimidade das múltiplas formas de expressão de identidades e práticas da orientação sexual e expressões das identidades de gênero.

Nesse sentido, os processos formativos precisam esclarecer os reais significados da diversidade sexual e de gênero. Vale destacar que “a sexualidade [...] raramente faz parte do

currículo. Quando a sexualidade é incluída no currículo, ela é tratada simplesmente como uma questão de informação certa ou errada, em geral ligada a aspectos biológicos e reprodutivos [...]” (SILVA, 2015, p. 108). Situações dessa natureza requerem a intervenção decisiva do Estado e de profissionais que concebam a diversidade sexual e de gênero como expressão legítima das sexualidades.

Nessas condições pode-se, portanto, se construir um currículo que traga possibilidades para o reconhecimento da diversidade sexual na educação. Isso implica a compreensão e o desenvolvimento de estratégias referenciadas no diálogo, na democracia e no entendimento da diversidade e do pluralismo nos espaços sociais, pois “a homofobia, a gayfobia, a lesbofobia, a transfobia e demais formas conexas de intolerância têm conduzido à violência física e moral, devido à falta de reconhecimento da diversidade sexual [...]” (ROCHA, 2012, p. 181).

Legitimar as diversas formas de expressão das sexualidades nos currículos, sem indicar modos válidos ou inválidos, aceitáveis e não aceitáveis, pode favorecer a formação de pessoas para a construção de múltiplos saberes.

1.3 Currículo: origens, perspectivas e teorias

O campo de estudo do currículo surgiu nos Estados Unidos da América, nas primeiras décadas do século XX e, mais especificamente, aparece pela primeira vez como um objeto particular de estudo e pesquisa nos Estados Unidos nos anos vinte. Essa temática está vinculada ao processo de industrialização e aos movimentos imigratórios, que tornavam mais intensa a massificação da escolarização. Ocorreu um incentivo, por algumas pessoas próximas à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (SILVA, 2015).

Com a publicação do livro de Bobbitt, “*The Curriculum*”, em 1918, o currículo passou a ser visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente especificados e adequados. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. No modelo de currículo de Bobbitt, a inspiração teórica está na administração científica de Taylor; os estudantes devem ser processados como um produto fabril, pois, para ele, o currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser ponderados (SILVA, 2015).

Por meio desse modelo e por intermédio da noção tradicional de teoria, foi descoberto e descrito o verdadeiro significado de currículo. Nessa compreensão, o currículo sempre foi o que Bobbitt diz ser: ele se conteve a descobri-lo e a descrevê-lo (SILVA, 2015). Nesse sentido,

ele criou uma concepção particular de currículo; o que ele dizia ser currículo passou a ser, efetivamente, currículo.

No Brasil, as teorias e as práticas curriculares surgiram entre os anos vinte e trinta como resultado de uma transferência norte-americana. Esse fato é confirmado por Moreira (2015, p. 13) quando ele afirma que “[...] tende-se a considerar, em síntese, que teorias e práticas curriculares surgem em nosso país como resultado de uma transferência dos Estados Unidos”. Moreira (2005) diz ainda que, com a instituição do governo militar de 1964, todo o cenário político, econômico, ideológico e educacional sofreu muitas transformações e diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos. Segundo o autor,

[...] visando à modernização e racionalização do país. As discussões sobre currículo espalharam-se e a disciplina currículos e programas foi introduzida em nossos cursos superiores. [...] A preocupação principal passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país. (MOREIRA, 2005, p. 83)

Nessa época, com as transformações sociais, políticas e econômicas vivenciadas no Brasil, as abordagens críticas desapareceram, enquanto que se ampliou a influência americana, “o tecnicismo acabou por tornar-se dominante no pensamento educacional brasileiro, em geral, e no campo do currículo, em particular.” (MOREIRA, 2005, p. 130). A tendência tecnicista prevaleceu em consonância com os discursos de eficiência e modernização adotados pelos militares, que imperam as ideias progressivistas das teorias americanas que interagiram com o núcleo epistemológico das tradições curriculares (MOREIRA, 2005).

No final dos 1960 e 1970, o campo curricular tomou forma e a “disciplina currículos e programas foi introduzida nas faculdades de educação brasileiras” (MOREIRA, 2005, p. 15). Com a introdução da referida disciplina na universidade brasileira, ocorreram estudos e discussões a respeito de currículo. De acordo com Moreira (2005), porém, Currículos e programas foi introduzida de fato em nossas faculdades após a Reforma Universitária/1968, que tinha a finalidade de modernizar as universidades, organizá-las racionalmente e ajustá-las ao processo de desenvolvimento.

O surgimento dessa disciplina foi, de certo modo, beneficiado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada do ano de 1961, legislação que “definiu a composição e as atribuições do Conselho Federal da Educação (CFE), que se tornou responsável pela elaboração dos planos” (MOREIRA, 2005, p. 125).

Vale ressaltar, todavia, que, por meio de acordos com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), estudos, relatórios e planos relacionados à

organização do sistema de ensino brasileiro foram elaborados pelos americanos. A organização dos currículos mínimos nos cursos de graduação também estava a cargo do CFE, assim, a introdução de currículos e programas nas universidades do Brasil foi decidida pelo CFE. A base universitária do campo – o curso de Pedagogia – foi criada em 1962 quando o curso foi reformulado pelo CFE, Parecer nº 251/1962 (MOREIRA, 2005).

A disciplina Currículos e programas foi considerada eletiva, vista como uma matéria especializada que deveria favorecer um tratamento teoricamente fundamentado a respeito das questões curriculares. A disciplina seria necessária quando especialistas em educação fossem presentes nas instituições de ensino, porém o sistema educacional dos anos sessenta não havia assimilado a ideologia da eficiência e da racionalidade (MOREIRA, 2005).

[...] o pano de fundo era mais liberal que tecnicista e o trabalho pedagógico ainda não se fragmentara muito. Assim, o especialista em educação não era visto como indispensável e a disciplina não se revelou de grande utilidade. Além disso, não havia professores que a lecionassem. Como consequência, currículos e programas não se difundiu, de fato, em nossas universidades. (MOREIRA, 2005, p. 125-126).

Na década de 60, “a LDB/1961 abriu outro espaço para a organização de cursos de formação de professores para o ensino normal nos institutos de educação, criou-se outro espaço institucional para o desenvolvimento do campo do currículo” (MOREIRA, 2005, p. 126). Essa mudança possibilitou certa autonomia para a definição curricular dos cursos.

Nos anos setenta, as influências observadas na produção científica acerca de currículo “apontam mais para uma postura eclética do que uma adesão rigorosa ao tecnicismo” (MOREIRA, 2005, p. 142), diferentemente da tendência tecnicista verificada nos anos sessenta.

Já nos anos de 1980, a educação brasileira buscou uma orientação diferente da imposta pelos paradigmas americanos e tentava superar a valorização dos modelos educacionais tecnicistas associados ao governo militar. Com isso, o campo do currículo estendeu-se e a maior parte das propostas curriculares estabelecidas nesta época continuou até metade dos anos 90, o que influenciou, ainda, nas formulações curriculares das instituições de ensino.

Nos anos de 1990, o governo federal começou a propor novas políticas públicas no campo do currículo, diretrizes e parâmetros curriculares elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), que passaram a organizar os referenciais com conteúdos, especialmente, para o ensino básico. Com a nova LDB (BRASIL, 1996), foram propostas algumas modificações para o ensino, dentre as quais destaco o Art. 3º IV: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...]”; neste mesmo artigo, há citação do respeito à liberdade. O

Art. 53 determina que, “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: [...] II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; [...]”. Essa mudança representou avanços na educação do país em vista de Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) anteriores.

Esses progressos favoreceram a ampliação do debate no campo do currículo por professores/as e especialistas da área da educação, apesar das influências americanas, principalmente nas construções de propostas curriculares brasileiras. Ainda hoje, no cenário educacional brasileiro, são notórias as constantes reformulações dos currículos nos diversos níveis de ensino, bem como é evidente o desenvolvimento da produção teórica do campo curricular.

Cabe destacar que a universidade pública pode ser espaço favorável para o debate, a construção e a implementação de propostas curriculares que contemplem o desenvolvimento de uma educação significativa que reconheça a diversidade sexual e de gênero. Nesse sentido, é preciso considerar que a compreensão acerca do currículo pela universidade, pela escola e pelos profissionais da educação nos remete aos tempos históricos marcantes no desenvolvimento sociocultural e educacional do país.

Historicamente, houve o rompimento com a unidade hegemônica medieval que desprezou as “sumas teológicas”; surgiu, então, o conhecimento moderno, cartesiano e iluminista, fundado na razão e no progresso pela ciência, porém isso já não atendia às explicações acerca da sociedade, da cultura, do currículo, da educação. A autoridade, a fé e a tradição dos tempos antigos não mais correspondiam, de modo integral, às explicações humanas e científicas. Com isso, outros tempos configuraram-se na história, e a contemporaneidade emergiu iniciando um tempo diferente, descontínuo e fluido.

O rompimento com os antigos modelos de pensamento linear que baseiam-se na defesa da razão e da ciência como verdades absolutas, deu lugar à atual conjuntura que tem sido denominada de “modernidade líquida” ou era “líquido-moderna” (BAUMAN, 2005, p. 19). Nesse contexto, a cultura tem dinamizado cada vez mais as relações sociais e, com isso, a universidade como espaço de formação acadêmica e cultural tem, entre outras funções, a de transmitir e favorecer a cultura e isso ocorre por meio do currículo; não uma cultura específica, e sim as múltiplas culturas.

Desse modo, sem discriminação e hierarquização, o currículo pode oportunizar o conhecimento e a manifestação das multiculturas. Na perspectiva multicultural, os estudos acerca do currículo indicam para o debate que favorece o entendimento das relações entre as

culturas, os conhecimentos e o poder. Isso se configura como um campo que considera a cultura uma prática significativa que se faz no discurso da constituição social.

O currículo é produzido pelos conflitos e “é sempre parte de uma tradição seletiva” (APPLE, 2009, p. 59). Para Goodson (2018, p. 45), “a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa uma tradição”. Nesse sentido, a cultura e o currículo configuram-se nas relações de poder e produzem e organizam identidades sexuais e de gênero (SILVA, 2010). Sob essa visão, como “campo no qual se travam lutas em torno do processo de significação do mundo social, a cultura é uma prática produtiva, um espaço constituidor [...]” (MOREIRA, 2013, p. 83). Esse autor esclarece que os conflitos relacionados à cultura derivam “da divergência de interesses entre diferentes grupos e da tentativa, por parte de determinados grupos, de impor seus significados aos demais” (MOREIRA, 2013, p. 84). Assim, existem muitas culturas construídas ao longo da história.

Silva (2015, p. 85) destaca “a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo” e define o multiculturalismo como “um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. Considerando essa perspectiva e tratando-se de grupos marcados pelas diversas identidades, nas relações sociais, não há desvinculação das relações de poder.

O multiculturalismo, portanto, “é um importante instrumento de luta política”. Por essa razão, neste estudo, adoto a concepção de currículo a partir da abordagem multicultural (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2015; GOODSON, 2018), na perspectiva de uma política da diferença e do reconhecimento do/a outro/a.

O movimento teórico, prático e político, conhecido como multiculturalismo⁷, tem se configurado, no decurso da história, em uma teoria que está em busca de explicações para as questões postas pela pluralidade cultural nos diferentes setores sociais, especialmente na educação. Trata-se de uma concepção pertinente com uma estrutura social pós-moderna.

Muitas são as críticas ao multiculturalismo. A Teoria *Queer* articulada aos estudos pós-coloniais apresenta uma reação crítica ao multiculturalismo sob a retórica da diversidade, “afirmando a necessidade de ir além da tolerância e da inclusão mudando a cultura como um todo por meio da incorporação da diferença, do reconhecimento do outro como parte de todos

⁷ Para autores como McLaren (1997), Semprini (1999) e Canen (2000), o multiculturalismo constitui uma ruptura epistemológica com a modernidade que admitia a homogeneidade como eixo para a construção universal do progresso. As questões multiculturais, por sua vez, impulsionam nas discussões da pós-modernidade vislumbrando a diversidade e a diferença como categorias centrais.

nós” (MISKOLCI, 2017, p. 52). Também compactuo com essa concepção; acredito e defendo o multiculturalismo, mas em uma perspectiva “intercultural, aberta e interativa” com base em Candau (2016) com a proposta de mudar as relações de poder.

Há várias visões multiculturalistas e McLaren (1997) apresenta quatro posições relacionadas à presença de distintos grupos culturais na sociedade: o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo liberal, o multiculturalismo de esquerda e o multiculturalismo crítico.

Silva (2015, p. 88) questiona a perspectiva liberal ou humanista, pois ela evidencia “um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas”⁸. Para Moreira (2005, p. 86), “o multiculturalismo crítico rejeita tanto o foco liberal na igualdade entre as culturas quanto a ênfase na diferença por parte da corrente liberal de esquerda”. As duas posições, segundo Moreira (2005), refletem uma razão essencialista que toma as identidades individuais como autônomas, autossuficientes e autodirecionadas.

Candau (2008; 2016) cita três perspectivas que considero fundamentais e estão na base das diferentes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista no qual se afirma que não existe igualdade de oportunidades entre as pessoas, todos devendo assimilar a cultura hegemônica; e o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural no qual se garantem espaços para que as diferentes identidades culturais possam expressar-se, preservando as matrizes sociais. Privilegia-se a formação de comunidades culturais homogêneas com as próprias organizações e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade, que questiona a noção de identidade unificada e estável e favorece um currículo que contemple diferentes culturas e, conseqüentemente, a diversidade sexual e de gênero.

Candau (2008, p. 52) defende a perspectiva da interculturalidade, porque ela está voltada à “construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. Em consenso com Candau (2016, p. 22), acredito no “[...] multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade [...]” e aproxima-se do multiculturalismo crítico de McLaren (1997), que “[...] se trata de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional” (CANDAU, 2008, 54). Essa perspectiva intercultural, segundo Candau (2008), busca a promoção do reconhecimento do/a outro/a e do diálogo entre diferentes grupos socioculturais.

⁸ A utilização das expressões “tolerância” e “respeito” têm suas implicações semânticas quando são refletidas segundo os referenciais pós-críticos. Silva (2015) questiona a ideia de tolerância porque implica certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância” e a noção de respeito resulta em certo essencialismo cultural no qual as diferenças são concebidas como fixas e definitivamente estabelecidas, faltando apenas “respeitá-las”. As diferenças não devem ser apenas toleradas ou respeitadas, devem ser evidenciadas as relações de poder.

Estudos no âmbito do multiculturalismo de autores/as, como Vera Candau (2008, 2016) e Antônio Flávio Moreira (2001, 2005) têm mostrado que, além das questões de classe, o gênero, a raça e a sexualidade são temas que têm relação com as desigualdades sociais e culturais na educação.

Cabe destacar que o multiculturalismo é distinto em cada sociedade e, em vista disso, o multiculturalismo da sociedade brasileira também é diferente da estadunidense e da europeia (CANDAU, 2008). Considero que, mesmo Candau (2008) e McLaren (1997) empregando expressões peculiares para suas concepções multiculturais, ambos reconhecem que as questões culturais são plurais, marcadas por relações de poder, preconceito e discriminação. Por conseguinte, eles assimilam que as questões referentes à diversidade sexual e de gênero são efeitos de lutas sociais mais amplas.

O multiculturalismo e o currículo multicultural têm atingido diferentes sentidos. Em consonância com Silva (2010) e Moreira (2001), evidencio, todavia, a ideia de uma compreensão pós-crítica do currículo, porque esse entendimento nos oportuniza a expansão do debate da diversidade sexual e de gênero, da mesma maneira que possibilita a discussão das relações de poder que efetivamente têm regulado a construção de diferentes currículos nos cursos de formação superior. Ademais, as relações de poder têm delimitado os conhecimentos que são ou não curriculares e, desse modo, estabelecem quais grupos culturais são incluídos e quais são excluídos.

Sob esse julgamento, o currículo aqui é pensado também como um elemento intencional na difusão do conhecimento, sendo percebido como elemento implicado em relações de poder que transmite visões sociais particulares e interessadas e produz identidades individuais (MOREIRA e SILVA, 2009) e coletivas. O sentido de “produzir identidades” não significa uma concepção de currículo da reprodução, mas trata-se da construção de diferentes modos de ser e estar no mundo, contrários a modelos e padrões rígidos.

Quando falamos em identidades⁹, compreendemos ser um entendimento complexo que, a partir das diversas definições aderidas pela visão contemporânea de sujeito, nos atrai a

⁹ Distinguindo convicções diferentes, Hall (2006, p. 10-13) apresenta três concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo: noção “da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação”. É uma perspectiva individualista do sujeito e de sua identidade, “o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino”; o sujeito sociológico: “refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’”, que interviam a cultura; e o sujeito pós-moderno: “conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente [...]. É definido historicamente, e não biologicamente”.

considerar outro conceito: as diferenças. Assim, conforme Woodward (2000), o que vem a ser identidade somente é possível em função da diferença.

Para Silva (2000b), identidade e diferença, além de serem interdependentes, têm de ser ativamente produzidas; têm a natureza social e cultural das identidades como base, pois são construções dessas duas ordens. Ademais, as identidades e as diferenças são construídas de ordem simbólica e discursiva. Para além disso, Silva (2000b) indica que identidades e diferenças são relações sociais e, assim, estão submetidas a relações de poder. Em relação a isso, Butler (2017) estabelece que a identidade é uma questão de performatividade e, em decorrência disso, para além da simples declaração, há a repetição.

As identidades dos tempos atuais, conforme Bauman (2001), relacionam-se diretamente com o “líquido-moderna” e estão vinculadas a um processo de identificação e pertencimento. Para ele, esse processo não é sólido como uma rocha, nem eterno, é instável.

Essas razões permitem-me escolher e afirmar que a ideia de identidades (no plural) é mais pertinente que identidade (no singular), porquanto na contemporaneidade as pessoas não são vistas em uma condição de completude ou rigidez, mas de fluidez. A respeito disso, Woodward (2000) apresenta a perspectiva não essencialista que, em suma, enfatiza as diferenças e os processos de mudança enfrentados pelas identidades. A concepção de currículo aqui discutida não se baseia, portanto, em teorias essencialistas concebidas na modernidade.

Nesse sentido, conforme Moreira e Silva (2009), o currículo é um artefato social e cultural e, por isso, como campo de construção e produção de significações, sentido, identidades e diferenças, é espaço privilegiado para a discussão das relações de poder e das questões de gênero e diversidade sexual.

O currículo, na perspectiva multicultural crítica, produz identidades fluidas que não cabem na linearidade e na padronização dos tempos modernos, pois o multiculturalismo “contrapõe a percepção moderna e iluminista da identidade como essência, estável e fixa, percebendo-a como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 3). De igual modo, Bauman (2005, p. 17) contesta o modelo da modernidade e os pressupostos iluministas acerca das identidades como constituições essencialistas e uniformes, quando considera que o “‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis”.

Esse pensamento evidencia que, na perspectiva pós-moderna, há um processo ininterrupto de constituição e reconstituição identitária, diferente da era moderna, o que

configura as instituições de educação e, conseqüentemente, o currículo, como espaço de identidades plurais, fundamentado na diversidade sexual, de gênero e cultural.

Em muitas realidades, no entanto, o currículo configura-se como instrumento que produz identidades com uma perspectiva de masculinidade e feminilidade construída e atravessada pelos discursos da heteronormatividade¹⁰ (CASTRO e FERRARI, 2011). Para Irineu e Froemming (2012, p. 91), “[...] o risco de classificações rígidas, fundadas em distinções monolíticas, pode reforçar a heteronormatividade [...]”. As construções discursivas que constroem identidades de gênero e sexualidade posicionam a heterossexualidade e a homossexualidade em limites históricos, sociais e culturais. O currículo, portanto, não pode negligenciar as questões que tratam de gênero e sexualidades no que diz respeito às suas dimensões históricas e socioculturais.

Como produtor de identidades e implicado em relações de poder, o currículo diz bastante acerca do tipo de homem/mulher que se quer formar, das intencionalidades no processo de ensino, dos saberes que se quer transmitir e das construções históricas e culturais a serem feitas. Ele, portanto,

[...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder [...] não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e educação. (MOREIRA e SILVA, 2009, p. 7-8)

O currículo é apresentado como uma questão de saber, de identidade e de poder (SILVA, 2015), todavia, historicamente, atribuiu-se a ele a ideia de uma sequência linear e ordenada de estudos ou o conjunto de disciplinas que compõem determinado curso, buscando-se aferir-lhe certa neutralidade. Cada teoria apresenta, porém, sua explicação a respeito do currículo de modo a explicitá-lo em suas variadas dimensões.

Para Silva (2015), mais importante que a busca da definição de currículo é saber “[...] quais questões uma ‘teoria’ do currículo ou um discurso curricular busca responder [...]” (SILVA, 2015, p. 14). Como nenhuma teoria é, portanto, desinteressada, mas implicada em relações de poder, mais que investigar o verdadeiro significado do currículo, é necessário também compreendê-lo a partir de como ele é definido e fundamentado nas teorias.

¹⁰ Para Lionço e Diniz (2009, p. 54), “A heteronormatividade se fundamenta no discurso acerca da biologia humana, de modo a naturalizar os corpos e a relação sexual. Não há referenciais à dimensão social e simbólica da sexualidade [...]”.

Para tanto, é necessário o entendimento das teorias curriculares que, de acordo com Silva (2015), estão sob três perspectivas: tradicionais, críticas e pós-críticas. Esta pesquisa baseia-se na concepção pós-crítica de currículo.

Os estudos de Silva (2015) apontam que a compreensão de currículo decorre de estudos norte-americanos, como consequência de um contexto de crescente industrialização e urbanização, da urgência de mão de obra e da necessidade de escolarizar as massas.

Essas concepções curriculares iniciais foram estabelecidas no Brasil para atender à expansão do ensino na década de 1930 e apoiaram-se na compreensão do currículo como uma matéria meramente técnica de organização e desenvolvimento dos conhecimentos e das práticas para alcançar os objetivos pretendidos (SILVA, 2015). Esse ponto de vista admite os modelos econômicos: fordista e taylorista que visam ao controle; à padronização e à mensuração dos resultados; e à eficiência das instituições educacionais com vistas a atender tão somente às demandas socioeconômicas.

A teoria tradicional, para Silva (2015), nasceu a partir da obra referencial de Bobbit (1918), *The Curriculum*, com base na ideia da reforma curricular fordista que ocorreu nos Estados Unidos da América sob forte influência da corrente filosófica positivista e inspirada na administração “científica” de Taylor. Esse pensamento concebeu a escola e o documento que norteia o trabalho como um artefato meramente técnico relacionado apenas a questões de planejamento, metodologias, avaliações.

O currículo é o responsável por discernir o que pode ou não ser ensinado e aprendido na universidade e nos demais espaços formais de ensino. Priorizava-se a forma e a organização como condicionantes para um currículo eficaz. Trata-se, portanto, de uma perspectiva tecnicista, cujas práticas curriculares tradicionais consistem na inserção dos alunos no mercado de trabalho. Com base nas teorias tradicionais (SILVA, 2015), o currículo é neutro; o que importa são a especialização do conhecimento e o cumprimento das normas firmadas para o alcance dos seus resultados precisos e mensuráveis.

Contrariando o concebido pelos fundamentos tradicionais, as teorias críticas, ancoradas no legado de Marx e da Escola de Frankfurt¹¹, passaram a debater as relações de ideologia e poder com a finalidade de conceber o currículo a partir da sua interferência direta nas relações sociais. A crítica se estende à escola e à sua organização, por reproduzir o modelo capitalista

¹¹ A Escola de Frankfurt consistia em um grupo de intelectuais que, na primeira metade do século passado, produzia um pensamento conhecido como Teoria Crítica. Entre eles temos Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamim.

de divisão de classe e, com isso, possibilitar a manutenção das desigualdades sociais (SILVA, 2015).

Assim, volta-se para o cenário educacional, também com discussões direcionadas para reprodução cultural e social, classe social, capitalismo, currículo oculto, conscientização, emancipação, resistência (SILVA, 2015) a fim de compreender o que faz o currículo no contexto social.

Já as teorias pós-críticas do currículo propõem a conexão entre currículo e multiculturalismo. Silva (2015) aborda esses fundamentos que trazem o questionamento da própria noção de modernidade, com as ideias do pós-colonialismo e do pós-estruturalismo, e que se traduzem em diversas discussões, como as questões de gênero e sexualidade, entre outras. Segundo Silva (2015), como categorias de estudo das teorias pós-críticas estão identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Essas ideias enfatizam a concepção multicultural, ressaltam as diversidades e reconhecem as diferenças e os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos presentes na sociedade que são causados pelos contextos social, político, cultural e econômico. Elas se constituem, portanto, como espaço para o debate acerca da diversidade sexual e de gênero, entre outras temáticas relacionadas a grupos historicamente marginalizados.

As teorias pós-críticas configuram-se em um contexto motivado por um movimento intelectual que aclama um tempo histórico, a pós-modernidade, que se caracteriza de modo divergente da modernidade e, por isso, critica os tempos modernos com questionamentos acerca dos princípios e dos pressupostos do pensamento social e político estabelecido e desenvolvido a partir do Iluminismo, como ideias de razão, ciência e racionalidade. Além disso, elas não concebem o currículo embasado no controle da epistemologia moderna por esta desconsiderar a diversidade sexual e de gênero, entre outras questões contemporâneas (SILVA, 2015).

Em tempos modernos, insistentemente no currículo não se tem a concepção, como nos aponta Louro (2000), de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política, é apreendida, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de diferentes formas, por todos/as. São muitas, portanto, as posturas, os registros e as práticas que naturalizam as sexualidades e as vinculam sempre aos processos fisiológicos.

É necessário dar sentido ao currículo e ressignificá-lo, isso implica em sempre estar aberto ao questionamento, às dúvidas, às possibilidades, pois ele é aquilo que nós fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós; ao produzir o currículo também somos produzidos enquanto sujeitos (SILVA, 2015).

Junqueira (2009) nos alerta afirmando que as temáticas relacionadas às homossexualidades, às bissexualidades e às transgeneridades são invisíveis no currículo, o que permite a exclusão de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais do espaço público, o que se configura como uma das mais esmagadoras formas de opressão. Em relação a isso, Irineu e Froemming (2012, p. 91) indicam que “[...] é necessário denunciar através de teorias e de políticas as hierarquias das invisibilidades que não reconhecem a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos [...]”. Nesse sentido, reafirmo que o currículo não é neutro, ele traz em si aspectos culturais, ideológicos e de poder que produzem identidades.

Assim como o currículo, o conhecimento também não é neutro, mas é histórico e construído socialmente. Por essas razões, compreendo e defendo o currículo como espaço de construção sociocultural, permeado por relações de poder, que tem sentido por ser polissêmico, multifacetado, e promotor de saberes capazes de considerar a complexidade humana, especialmente as subjetividades, no processo de constituição das identidades.

Assim, o currículo configura-se como elemento fundamental à formação das pessoas, pois é capaz de desenvolver fundamentos que viabilizam a diversidade sexual e de gênero nos variados espaços sociais. Para tanto, há a necessidade da integração dos conhecimentos científicos, aprendidos nos espaços formais de educação, a exemplo da universidade e da escola, com outros saberes que são indispensáveis a um currículo que contemple a emancipação das pessoas. Nessa perspectiva, remeto às contribuições de Morin (1996) e à teoria da complexidade; Nicolescu (2001) com a Transdisciplinaridade, pesquisadores que, com suas especificidades teóricas, apontam a integração e a construção do saber como possibilidade de mudanças significativas na educação e na sociedade.

O currículo, portanto, pode ser capaz de ampliar o aprendizado e o entendimento das pessoas acerca da realidade histórica, social e cultural para superar a hegemonia de uma única orientação sexual. Essa concepção, porém, implica visibilizar a diversidade sexual e de gênero nos documentos oficiais e descortinar o que está oculto nas práticas curriculares e, propositalmente, silenciado por normas heterossexuais.

Nesse sentido, o currículo torna-se um território em disputa (ARROYO, 2011). Há construções hegemônicas em uma constante busca de legitimação dos conhecimentos, das práticas sociais e dos comportamentos heterossexuais masculinos considerados autênticos, excluindo as diversas identidades vivenciadas na sociedade dos documentos curriculares. A diversidade sexual e de gênero, entretanto, precisa ser um componente presente e indagador do currículo, pois não é democrático que a educação continue sendo uma “monocultura do saber”

(SANTOS, 2002) que privilegia o estudo científico como único e legítimo em uma lógica sexista e heteronormativa.

Por configurar-se como espaço de instrução e poder, o currículo, segundo Arroyo (2011, p. 13), “[...] é o território mais cercado, mais normatizado”. Assim, a elaboração e o desenvolvimento de diretrizes e políticas públicas de educação são, por isso, necessários para assegurar a diversidade sexual e de gênero de modo a garantir que as identidades sejam contempladas nos currículos das instituições de ensino que formam profissionais, especialmente, as/os professoras/es.

1.4 A formação de professores/as

A formação de professores/as tem representado um campo de estudo oportuno para a discussão das questões contemporâneas, com uma variedade de temas que permitem diferentes análises. Entretanto, o que se discute em torno da formação docente carece de um olhar mais atento acerca dos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial e, também, de formação continuada. É preciso debater e sistematizar a/as concepção/ões dessas propostas pedagógicas sobre currículo, formação, docência, sociedade, ser humano e professor/a?

O/A professor/a é um/a profissional e, como tal, requer formação para o exercício da docência. Para Veiga (2008), formar professores/as implica perceber a importância do papel da docência, possibilitando-se uma profundidade científico-pedagógica que qualifique os/as profissionais para enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que resulte nas ideias de formação, reflexão e crítica.

A formação de professores/as consiste, portanto, no ato de formar o/a docente, educar o/a futuro profissional para o exercício do magistério. E, como ação contínua e progressiva, entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito que deriva das políticas públicas (VEIGA, 2008).

A LDB/96, no Art. 62, estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação 2014-2024 apresenta, na meta 15, a necessidade de uma política nacional de formação dos/as profissionais da Educação no prazo de um ano e destaca que “[...] todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível

superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (BRASIL, 2015a, p. 263).

Acredito, no entanto, que somente a formação inicial em nível superior ou em nível médio para professores/as não é garantia de qualidade no ensino. As propostas expressas nos projetos pedagógicos com as suas concepções influenciam diretamente nos processos formativos.

A formação de professores tem se constituído um campo de investigação amplo e complexo, e o grande número de pesquisas acerca dessa temática revela a diversidade de concepções de formação (BRZEZINSKI *et. al.*, 1999). Nesse sentido, destaco a concepção de formação na/para a prática profissional, entendida como condição da melhoria da qualidade da Educação que busca um modelo de formação que dê conta de constituir uma profissionalização e construir as identidades docentes.

Os artigos 3º e 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelecem que

Art. 3º. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I) a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: [...]; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Art. 4º. Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I) considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II) adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da escola de formação. (BRASIL, 2002a)

Para Silva (2006), o sentido da formação tem como eixo orientador a aquisição de competências e habilidades pedagógicas; e o projeto pedagógico do curso é instrumento privilegiado, por sua flexibilidade, para abarcar uma organização curricular capaz de prever e materializar, no processo formativo, as competências que se esperam do professor.

Os cursos de formação inicial e continuada de professores/as e seus projetos pedagógicos, além de estarem direcionados para a formação técnica, que é exigida muitas vezes para atender às proposições das questões relacionadas às regulamentações, principalmente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), também podem considerar os contextos múltiplos das realidades sociais.

Perrenoud (1993) defende a escola e o currículo como *locus* privilegiado de formação do/a professor/a. Essa perspectiva desloca a referência da formação dos meios acadêmicos para

a prática profissional, para a profissão (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 1993) e, nessa direção, admite a construção de práticas formativas que subsidiam a atuação docente em contextos diversos, marcados por múltiplas interações.

Por essa ótica, Perrenoud (1993) considera que a profissionalização do/a professor/a transcende a formação, pois os conflitos, as diversidades dos cenários sociais e a complexidade social exigem conhecimentos capazes de resolver problemas. Nesse sentido, formar professores/as demandaria saberes plurais para decisões em contextos diversos.

Para Libâneo (2009), as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do mundo contemporâneo afetam os sistemas educacionais e os de ensino e, assim, a educação precisa assumir seu papel nesses contextos com atuação crítica e criativa. Essa função também é uma responsabilidade da formação docente, pois esses contextos exigem formação teórica e prática na construção do “ser professor/a”.

A formação de professores/as, portanto, deve estar articulada com propostas pedagógicas que levam em conta as realidades cotidianas dos sujeitos sociais, na perspectiva pós-crítica. Assim, os cursos podem propor um currículo multi/intercultural com projetos pedagógicos que contemplem a diversidade sexual e de gênero.

Nesse sentido, no ano de 2015, o Ministério da Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados/as e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. A legislação propõe, em um dos seus onze princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica,

[...] a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015b, p. 4)

Tal princípio formativo apresenta uma perspectiva ampla de formação de professores/as. Assim, urge a discussão da diversidade sexual e de gênero nas escolas, nos currículos e na formação inicial e continuada de professores/as, para que os/as docentes compreendam e tenham conhecimentos para lidar com essas questões. Cabe incorporar a temática acerca de gênero e diversidades na formação de professores/as porque potencializa uma educação para todos/as, atendendo às demandas das pessoas, que historicamente estiveram invisibilizadas e à margem da sociedade, sendo vítimas de violações e exclusões no cenário social.

A formação inicial e continuada dos/as professores/as deve ser pensada a partir da perspectiva da educação em direitos humanos para que a escola tenha ações pedagógicas que promovam as diferenças, com a prática docente comprometida com a transformação social visibilizando as discussões daqueles/as que foram silenciados/as historicamente.

São pertinentes cursos de formação docente que possibilitem a produção de práticas pedagógicas que contemplem as diferenças, promovam o respeito à diversidade sexual e sejam norteadas para a superação das desigualdades de gênero.

Além disso, importa pensar a formação em uma concepção ampla de docência. Veiga (2004) destaca a relevância da formação de professores/as com uma interpretação pluralista de conhecimentos, capaz de produzir práticas pedagógicas que considerem as diferenças, reconheçam as diversidades e superem as desigualdades de gênero no contexto educacional e para além do espaço escolar.

É importante destacar que as temáticas de gênero e diversidade sexual não podem estar limitadas a disciplinas específicas, precisam estar presentes nas concepções das propostas pedagógicas de modo interdisciplinar e/ou transdisciplinar. Ademias, a formação docente pode estar embasada em concepções pós-críticas e posicionamentos definidos e claros a respeito dos conceitos que envolvem gênero e diversidade sexual. Precisa dar importância à discussão e à reflexão acerca do acolhimento e do reconhecimento de todos/as, inclusive dos/as docentes e discentes que precisam ter voz e vez nos cursos de formação. Tardif (2002) enfatiza que os/as professores/as não são somente pessoas que aplicam saberes produzidos por outros/as ou agentes determinados/as por mecanismos sociais que fazem o elo entre as sociedades contemporâneas e os conhecimentos que elas produzem e mobilizam para diversos propósitos. Todas/os da comunidade educacional podem ter participação ativa nos processos formativos.

Para uma formação docente que possibilite práticas pedagógicas para todas/os, os documentos oficiais precisam contemplar a discussão a respeito de gênero e diversidades, seja nos Planos Nacionais de Educação, seja nas Diretrizes Curriculares, seja nos projetos pedagógicos dos cursos.

No caso dos cursos de formação inicial, os projetos pedagógicos são denominados Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O PPC consiste na organização curricular como instrumento que expressa as concepções do curso e deve estar, necessariamente, articulado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos.

Os currículos dos cursos de graduação, enquanto documentos escritos que sistematizam as decisões coletivas, retratam as ações relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão

vinculadas ao curso; é necessário, portanto, que sejam observadas a coerência e a articulação entre as ações propostas.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no Art. 5 elenca alguns elementos que devem ser considerados no PPC de cada curso

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade; IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira. Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (BRASIL, 2002a, p. 2).

O PPC consiste, portanto, no documento orientador de cada curso e traduz as políticas acadêmicas institucionais com base nas Diretrizes Curriculares dos Cursos. Não há uma formatação rígida quando da sua elaboração, entretanto, em sua composição final, devem constar elementos básicos, como as concepções, a estrutura, o currículo, as ações, o perfil do/a egresso/a, entre outros.

Os projetos pedagógicos dos cursos, como mediador coletivo de determinado grupo, conduz a escolhas, define intenções e perfis profissionais, bem como orienta focos decisórios no que se refere à forma de conceber o currículo e a prática pedagógica (VEIGA, 2004). Ademais, um projeto pedagógico de formação docente comprometido com a mudança pode criar condições para a ruptura de práticas enraizadas e excludentes ao conceber a concretização de um currículo inovador e comprometido com o desafio das diferenças e na perspectiva de construir o espírito de “profissionais reflexivos” (NÓVOA, 1999). Os currículos dos processos formativos precisam ter, portanto, concordância com as realidades históricas, sociais e culturais.

A busca pela coerência de uma educação para todas/os nos currículos dos cursos superiores passa pelo movimento de transferir para a formação inicial e continuada a discussão das necessidades reais e imediatas da Educação Básica e Superior e dos seus sujeitos com suas culturas, identidades, gêneros e sexualidades, na perspectiva de realizar o processo educativo como práxis.

Ademais, não basta a proposta dos cursos de formação de professores/as objetivar o desenvolvimento do domínio dos conteúdos específicos das ciências e a repassá-los efetivamente, cabe formar docentes para a atuação criativa, consciente e transformadora. Essas incumbências são, ou deveriam ser, responsabilidades dos currículos orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

1.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) consistem em um conjunto de princípios e procedimentos que norteiam a elaboração e o desenvolvimento das propostas pedagógicas e curriculares das instituições de ensino superior. Elas são resultado de um processo que envolve aspectos políticos, institucionais, culturais e educacionais; são deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir de atos normativos – Resoluções e Pareceres –, e influenciam, de modo direto, na construção dos currículos.

Para o CNE, as DCNs são "[...] orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior [...]" (BRASIL/CNE, Parecer nº 776, 1997, p. 2). Nesse sentido, as DCNs têm a função de orientar e instituir os documentos curriculares, sendo necessário o seu cumprimento por parte de todas as instituições de ensino superior. No caso dos cursos superiores vigentes, as resoluções e os pareceres destes foram construídos para atender às deliberações da LDB Lei nº 9394/1996. Para a elaboração dos textos das diretrizes, especialistas em educação reuniram-se em comissões de diferentes áreas do ensino, especialmente das universidades, para colaborar com o conteúdo das atuais diretrizes.

Antes disso, a Lei nº 9.131/1995¹² alterou dispositivos da LDB Lei nº 4.024/1961. Substituiu os currículos mínimos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e atribuiu à Câmara de Educação Superior (CES), parte que compõe o CNE, “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação” (BRASIL, 1995, Art. 9º, § 2º, Alínea c). A partir disso, a CES, por meio de comissão, iniciou o processo para a aprovação de orientações gerais para delinear a construção das diretrizes curriculares de cada curso de graduação. O trabalho da comissão resultou no Parecer CNE/CES nº 776/1997 e concluiu que as diretrizes curriculares deviam observar os seguintes princípios:

¹² A Lei nº 9 131 altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

1) assegurar, às instituições de ensino superior, ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; 2) indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias predeterminadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; 3) evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; 4) incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; 5) estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; 6) encorajar o reconhecimento de habilidades, competências e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, inclusive os que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; 7) fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão; 8) incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (BRASIL, 1997, p. 3)

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria da Educação Superior (Sesu), unidade responsável pelo planejamento, pela orientação, pela coordenação e pela supervisão do processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior, publicou o Edital nº 4, de 10 de dezembro de 1997, que convocou as Instituições de Ensino Superior a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação que seriam elaboradas por comissões de especialistas da Sesu/MEC. As propostas foram sistematizadas por essas comissões e agrupadas por blocos de áreas do conhecimento e cursos de graduação. O Curso de Pedagogia foi agrupado no bloco de área do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, e o Curso de Educação Física, em Ciências Biológicas e da Saúde. Além disso, criou-se o bloco das Licenciaturas que engloba todos os cursos destinados à formação de professores/as para a educação básica.

Todas as propostas apresentadas e sistematizadas pelas comissões de especialistas foram disponibilizadas pelo MEC para consultas. O Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação participou diretamente das discussões e possibilitou o debate nas IES. Com isso, resultaram, nos novos aportes, as propostas foram consolidadas pelas referidas comissões e submetidas à apreciação de consultores *ad hoc*, por decisão da Sesu e, posteriormente, foram encaminhadas à CES/CNE. A Câmara de Educação Superior promoveu audiências públicas acolhendo sugestões para aprimoramento das propostas. Depois iniciou-se o processo deliberativo, no âmbito do CNE, que resultou no Parecer CNE/CES nº 583/2001 e determinou:

1 – A definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos será objeto de um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior. 2 – As Diretrizes devem contemplar: a – Perfil do

formando/egresso/profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado. b – Competência/habilidades/attitudes. c – Habilitações e ênfases. d – Conteúdos curriculares. e – Organização do curso. f – Estágios e Atividades Complementares. g – Acompanhamento e Avaliação. (BRASIL/MEC/CNE, 2001b, p. 2-3)

Esse parecer considerou o disposto no Parecer nº 776/1997; no Edital nº 4/1997, da SESU/MEC; e no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001.

O Parecer CNE/CES nº 67/2003 aprovou novos referenciais para as DCNs dos Cursos de Graduação, estabeleceu as principais diferenças entre currículos mínimos e diretrizes curriculares nacionais “com o propósito de mostrar os avanços e as vantagens proporcionadas por estas últimas” (BRASIL, 2003a) e indicou a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES nº 146/2002 que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais de onze cursos de graduação, incluindo a graduação em Direito.

Pelo Parecer CNE/CES nº 108/2003, em contrapartida, deliberou-se pela reconsideração acerca da duração e da carga horária mínima de cursos presenciais de Bacharelado. Decidiu-se também que o CNE faria “audiências com a sociedade, ensejando a discussão e a avaliação da duração e da integralização dos cursos de bacharelado” (BRASIL, 2003b) para, ao final desse processo, aprovar parecer e resolução dispondo a respeito do assunto.

O Parecer CNE/CES nº 210/2004 determinou que as DCNs deveriam ser implantadas pelas instituições de ensino superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos/as cursistas ingressantes, a partir da publicação da resolução, podendo optar pela aplicação aos demais estudantes. Estabeleceu, ainda, que a duração e a carga horária dos cursos de graduação estabelecessem em resolução específica (BRASIL, 2004e). O Parecer CNE/CES nº 329/2004, entretanto, apresentou a aprovação da carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, e definiu que as IES, a partir dos parâmetros do documento, deveriam fixar os tempos mínimos e máximos de integralização curricular por curso superior (BRASIL, 2004f).

Cabe destacar que o Brasil tem mais de vinte e seis mil cursos de graduação¹³ em oferta e cerca de cinco mil diferentes nomenclaturas. “Mesmo para os cursos com Diretriz Curricular

¹³Em nível de graduação, temos três graus consolidados historicamente na Educação Superior brasileira: os bacharelados, que se caracterizam como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem ao/à diplomado/a capacidades em determinada área do conhecimento para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural; as licenciaturas, consistem em cursos superiores que concedem ao/à licenciado/a aptidões para atuar como professor na educação básica; e os Cursos Superiores de Tecnologia, que são graduações de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas que conferem ao/à graduado/a competências para atuar em áreas profissionais específicas (BRASIL/MEC/SES, 2010c).

consolidada, há muitas variações nas denominações para projetos que enfocam o mesmo perfil formativo” (BRASIL/MEC/SES, 2010c, p. 4).

Para as nomenclaturas historicamente consolidadas, apoiadas pelas legislações regulamentadoras de profissões e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, em 2009, foram elaborados, e publicados no ano posterior, os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelados e Licenciatura (RCNCBLs) que

[...] compõem um conjunto de descritivos que apontam: o perfil do egresso, os temas abordados na formação, os ambientes em que o profissional poderá atuar e a infraestrutura mínima recomendada para a oferta. Ele não restringe as instituições na construção dos projetos pedagógicos, uma vez que traça um referencial que não é limitador, mas orientador. Portanto, cada Instituição de Ensino Superior pode, respeitando as orientações do referencial, inserir novas temáticas e delinear linhas de formação no curso. Ainda assim, o fato de se inserirem em denominações agregadas, segundo a maior densidade acadêmica, contribuirá para a qualidade da formação. (BRASIL/MEC/SES, 2010c, p. 4)

Os Referenciais consideraram as DCNs vigentes à época, a legislação das profissões regulamentadas e os dados oriundos do Sistema Integrado de Informações da Educação Superior. Professores/as, coordenadores/as de cursos e especialistas, no decorrer do ano de 2009, elaboraram uma versão preliminar do documento, por meio de oficinas que aconteceram em todo o país, submetida à consulta pública por meio eletrônico, e todas as instituições de ensino superior foram convidadas a participar com contribuições para o aperfeiçoamento dos Referenciais (BRASIL/MEC/SES, 2010c).

Os RCNCBLs apresentaram um novo conceito que é o de Linha de Formação, a qual “pode particularizar um curso, traduzindo através de seu Projeto Pedagógico uma determinada vocação institucional, enfocando aspectos teóricos ou práticos e atendendo aos arranjos produtivos ou sociais locais” (BRASIL/MEC/SES, 2010c, p. 4). A Linha de Formação não se caracteriza como habilitações, pois estas devem ter caráter mais abrangente, definidas pelas suas diretrizes curriculares e, em alguns casos, pela legislação regulamentadora da profissão.

Esse documento apresenta, também, a Lista de Convergência de Denominação, cuja adoção tem diversas implicações para o processo educacional. São elas: possibilita a percepção de identidades entre diversos cursos oferecidos por diferentes instituições ou mesmo por grandes instituições, em diferentes localidades; favorece maior precisão das informações relativas à educação superior; e possibilita a avaliação da educação superior (BRASIL/MEC/SES, 2010c, p. 5).

Os RCNCBLs “não se configuram como os já superados currículos mínimos, nem devem ser entendidos como diretriz curricular, visto que sua construção se pautou pelas

Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL/MEC/SES, 2010c, p. 5). O documento é uma versão inicial que deverá ser atualizada anualmente, tendo em vista a necessidade de sintonizar-se com as constantes mudanças científicas, tecnológicas e sociais que impactam na educação superior.

1.5.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

O Curso de Pedagogia, segundo a atual formulação legal (BRASIL, 2006), destina-se à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outros campos nos quais sejam exigidos saberes pedagógicos. As atividades docentes também abrangem a participação na organização e na gestão de sistemas e instituições e as atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em ambientes escolares e não escolares.

Antes das DCNs vigente para o Curso de Pedagogia, o CNE, em 2003, formou uma comissão bicameral com conselheiros/as da CES e da Câmara da Educação Básica (CEB) a fim de analisar as diversas contribuições apresentadas, ao longo dos anos. Essas colaborações foram feitas por associações acadêmico-científicas; comissões e grupos de estudo que tinham como finalidade a Educação Básica e a formação de profissionais que atuam nesse nível de ensino; sindicatos e entidades estudantis; e, individualmente, estudantes e professores/as do curso de Pedagogia. Depois foi realizada uma audiência pública em que ficou clara a diversidade de concepções em termos de fundamentos, modos de organização do curso e de titulação a ser ofertada. Em 2004, com a recomposição dos membros do CNE, a comissão recebeu a tarefa de tratar das questões relativas à formação de professores/as, priorizando as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. A nova comissão estudou, portanto, as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, assim como a situação paradoxal da formação docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; e submeteu à avaliação da comunidade educacional uma primeira versão do Projeto de Resolução debatido e construído, considerando proposições formalizadas, nos últimos anos, em análises da realidade educacional brasileira.

Nesse contexto, o Parecer CNE/CP nº 5 foi aprovado em 13 de dezembro de 2005, sendo estruturado em três partes: relatório, voto da comissão e decisão do Conselho Pleno. O relatório apresentou uma introdução na qual evidenciava a trajetória da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e descrevia brevemente o histórico do curso

desde a sua criação em 1939. Em seguida, contemplou a finalidade, os princípios, os objetivos, o perfil do licenciado, a organização do curso, a duração dos estudos e a implantação das diretrizes.

Distintivamente de uma minuta de resolução apresentada em março de 2005¹⁴ pelo CNE, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 ampliou a formação do/a pedagogo/a, no sentido de contemplar “[...], integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (BRASIL, 2005, p. 6).

As atribuições estabelecidas para os/as formados/as em Pedagogia estão mais próximas das reivindicações dos movimentos dos/as educadores/as, pois indicam um avanço, no que se refere à superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Nesse sentido, segundo Scheibe (2007), “ao menos em tese, indica que a formação no Curso de Pedagogia é mais abrangente que aquela oferecida no Curso Normal Superior” (SCHEIBE, 2007, p. 56). As DCNs para o Curso de Pedagogia, definidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, debateram a respeito da identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante, agora instituída como licenciatura (SCHEIBE, 2007).

Na organização curricular, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 resgatou a concepção de “núcleos de estudos” elaborada pela Comissão de Especialistas em 1999¹⁵.

A organização curricular do curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação. (BRASIL, 2005, p. 10)

Na transição para o novo modelo dos cursos, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, foi proposta a extinção das habilitações até então em vigor a partir do

¹⁴ “Após vários anos de expectativa, sob fortes pressões das comunidades acadêmica e educacional-empresarial, o Conselho Nacional de Educação divulgou, no dia 17 de março de 2005, para a apreciação da sociedade civil, uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia” (SCHEIBE, 2007, p. 53). O documento foi desacreditado pela comunidade acadêmica, por encaminhar, para o curso de Pedagogia, diretrizes claramente identificadas com o Curso Normal Superior.

¹⁵ A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, composta por professores/as de faculdades de educação de universidades brasileiras elaborou, em maio de 1999, uma proposta de diretrizes curriculares para o curso. Tomou por base, para tanto, as sugestões enviadas pelas coordenações de cursos das Instituições de Ensino Superior, em resposta ao solicitado no Edital nº 4/1997, da SESU/MEC, e também os resultados de um amplo processo de discussão nacional, em que foram ouvidas as entidades da área, particularmente a Anfope, apoiada em suas concepções centrais pela Anped; o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras; a Associação Nacional de Administradores Educacionais (Anpae) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) (SCHEIBE, 2007).

período letivo seguinte à publicação do documento. Os cursos autorizados como Normal Superior que tinham o interesse em transformar-se em curso de Pedagogia e os próprios cursos de Pedagogia deveriam elaborar novo projeto pedagógico para cumprir o estabelecido na resolução; bem como protocolar o pedido de mudança no curso, nos sistemas de ensino, no prazo máximo de um ano; e alcançar todos/as os/as estudantes que iniciaram o curso no período letivo posterior.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 apresentou mudanças para o curso de Pedagogia, um novo modelo foi proposto para os cursos e as instituições de ensino devem extinguir as habilitações existentes. Além disso, em vez das 2.800 horas instituídas como mínimo para a efetivação do curso, foram definidas 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico distribuídas em 2.800 horas para atividades formativas, como aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; outras 300 horas estarão destinadas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; e 100 horas dedicadas às atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos/as alunos/as, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

“Essas mudanças curriculares para o Curso de Pedagogia fazem parte de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil” (SCHEIBE, 2007, p. 44).

A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC), por meio do Edital nº 4/1997, iniciou o processo de mudança curricular e solicitou às instituições de ensino superior que enviassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. De acordo com o Edital,

as Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade. (MEC, 1997, p. 1)

Esse documento indica um ambiente de discussão das Diretrizes Curriculares, de modo a integrar uma ampla parcela da comunidade interessada, com vistas à legitimação do processo de discussão. Ele aponta para a integração das IES com os coletivos científicos (as universidades), as ordens e as associações profissionais, as associações de classe, o setor produtivo e outros setores envolvidos, por meio de seminários, encontros, workshops e

reuniões, “de forma a garantir Diretrizes Curriculares articuladas tanto às reformas necessárias à estrutura da oferta de cursos de graduação quanto aos perfis profissionais demandados pela sociedade” (BRASIL, SESU/MEC, 1997, p. 2).

Scheibe (2007, p. 45) considera que, diante das orientações gerais contidas no Edital nº 4/1997, “flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais” são princípios orientadores adotados na reestruturação curricular.

Nesse contexto, as Comissões de Especialistas de Ensino, institucionalizadas na Sese/MEC, em uma coordenação específica, com a responsabilidade de elaborar padrões de qualidade para os cursos de graduação e contribuir para a execução e os procedimentos de avaliação de cursos e instituições de ensino superior, receberam também a incumbência de estruturar as diretrizes gerais de currículos para os cursos a serem submetidas depois ao CNE para a aprovação. A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP)¹⁶ recebeu também essa incumbência em situação particularmente complexa (SCHEIBE, 2007).

Cabe situar que o Curso de Pedagogia, na década de 1990, na maioria das instituições, já adotara a atribuição de formar professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Isso ocorria paralelamente ao ordenamento legal que atribuía a esse curso a formação de professores para a Habilitação Específica de Magistério (HEM) e a formação dos/as especialistas em educação, compreendidos aí os/as diretores/as de escola, os/as orientadores/as educacionais, os/as supervisores/as escolares e os/as inspetores/as de ensino (SCHEIBE, 2007).

A LDB (1996), por meio do artigo 63, determinou a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE). Para Saviani (2005, p.24), ao definir os ISE como responsáveis pela manutenção, além dos cursos normais superiores, de “cursos formadores de profissionais para a educação básica”, e não apenas “cursos formadores de professores”, esse novo formato institucional transformou-se em alternativa ao Curso de Pedagogia, “podendo fazer tudo o que esses fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração”, o que corresponderia ao próprio espírito da LDB, cuja lógica tem “como uma das suas características a diversificação de modelos”.

¹⁶ Essa Comissão foi nomeada pela Portaria SESu/MEC nº 146, de 10 de março de 1998, composta pelos professores Celestino Alves da Silva (Unesp/Marília); Leda Scheibe, presidenta (UFSC); Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Tizuko Morchida Kishimoto (USP); e Zélia Mileo Pavão (PUC/PR).

O conflito gerado para a definição de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia estava claro: por um lado, a nova regulamentação trazida pela LDB/1996 descaracterizava o curso e sua finalidade; por outro, a variedade de configurações presentes nos cursos em funcionamento no país (SCHEIBE, 2007, p. 46-47).

Apesar do esforço da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia para articular uma proposta para a organização curricular do curso, a decisão foi dada pelo CNE, responsável pela sua regulamentação, somente uma década após a aprovação da LDB/1996. Para Scheibe (2007, p. 47), “nesses anos, estiveram em declarada disputa distintas concepções a respeito da identidade e da organização do curso”.

Em 1998 houve um importante marco com o movimento de discussão e elaboração das diretrizes da pedagogia, quando a CEEP fomentou amplo debate, em nível nacional, e ouviu as coordenações de curso e as entidades Anfope, Forumdir, Anpae, Anped e Cedes¹⁷, além da Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. Como resultado, foi elaborado o Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE ocorreu em maio de 1999, após influências de todos esses segmentos junto à Sese e à Secretaria de Ensino Fundamental do MEC. Eles resistiam em enviá-las ao CNE, na tentativa de construir as diretrizes para o curso Normal Superior, criado pela LDB/1996 e prestes a ser regulamentado (BRZEZINSKI *et al.*, 2006).

A CEEP incorporou, na proposta apresentada, a visão então predominante para a organização do curso – um novo sistema de formação de professores/as. Entenderam que tal perspectiva não representava simplesmente um senso comum a respeito do tema, mas, sim, o acúmulo das discussões nacionais que vinham sendo realizadas em amplo processo de mobilização em torno da formação dos/as educadores/as que ocorriam desde o início da década de 80 (SCHEIBE, 2007).

Ao ser iniciado o processo de discussão das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, em 1997, a CEEP empenhou-se na Sese e no Conselho Nacional de Educação para que fosse considerada a discussão, em nível nacional, a respeito da base comum nacional e, assim, se estabelecessem critérios unificadores para motivar o debate acerca das diretrizes específicas para os diversos cursos que formam os/as profissionais/as da educação. Essa pretensão, porém, não foi aceita (SCHEIBE, 2007).

¹⁷ Significados das siglas: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae)

A proposta apresentada pela CEEP em 1999 foi encaminhada à Sesu/MEC, mas não chegou a ser apreciada, pois as definições sugeridas entrariam em confronto com a LDB/1996, artigo 63, que concede aos ISE a responsabilidade dos “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Tanto a Sesu quanto a Secretaria de Ensino Fundamental resistiram a enviá-la ao CNE, aguardando-se a regulamentação do Curso Normal Superior. Atendendo às mobilizações, pelo esforço das entidades, a proposta foi enviada ao CNE acompanhada de um conjunto de assinaturas que solicitava a sua apreciação, todavia não foi encaminhada para efetiva discussão e deliberação (SCHEIBE, 2007). A proposta foi acolhida pela comunidade acadêmica, talvez por ser resultante das discussões construídas acerca do Curso de Pedagogia pelos diversos movimentos e entidades.

Segundo Brzezinski *et al.* (2006), entre maio de 1999 e junho de 2004, as várias iniciativas do MEC em relação à formação de professores e ao próprio curso de Pedagogia (Parecer da Câmara do Ensino Superior – CES nº 133/01 – e Resoluções nºs 1 e 2/2002, que instituem as Diretrizes para Formação de Professores) causaram mais impasses que encaminhamentos positivos para tais cursos. Como consequência disso, temos hoje uma diversidade de estruturas que exigem do poder público um acompanhamento rigoroso, bem como processos de avaliação da formação oferecida.

As iniciativas do MEC provocaram também uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado (BRZEZINSKI *et al.*, 2006). Houve uma crescente expansão do Normal Superior e do próprio curso de Pedagogia, “principalmente em instituições privadas, em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades” (BRZEZINSKI *et al.*, 2006, p. 825).

Segundo Brzezinski *et al.* (2006, p. 826), “as discussões das diretrizes da pedagogia se inserem na discussão das orientações, políticas e Diretrizes da Formação dos Educadores da Educação Básica, não podendo, portanto, serem aprovadas fora deste contexto”. Essa visão representa um anseio histórico de educadores/as, o de se construir uma política nacional de formação docente.

Nesse sentido, a Anfope reafirmou as suas concepções ao indicar as diretrizes para a formação dos profissionais da educação.

A Anfope reafirma ainda que as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação constituem-se o lócus privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior. Reafirma também a necessidade de repensar as estruturas das Faculdades/Centros de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as

Habilitações no curso de pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos, considerando-se a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. (Anfope, 1998)

Nesse contexto, debates e documentos foram organizados com o objetivo de interferir na política de formação dos/as educadores/as. Devido às pressões das entidades, em 1999, elaborou-se o Documento Norteador para a Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores. Esse escrito foi discutido com representantes das instituições das áreas específicas das licenciaturas, em um processo que começava a romper as resistências, mas foi “engavetado” pelo MEC, que decidiu elaborar outro documento enviado ao CNE, o qual foi aprovado como as Diretrizes para os Cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Na época, a Anfope e a Comissão de Especialistas de Pedagogia, da Sesu/MEC, apontaram com clareza a necessidade de tratar, simultaneamente e de forma integrada, a formação de todos/as os profissionais da educação, os/as licenciados/as e os/as pedagogos/as (BRZEZINSKI *et al.*, 2006).

No mesmo ano, 1999, desencadeou-se uma ampla mobilização nacional contra o Decreto nº 3.276/99, que estabeleceu a exclusividade dos cursos normais superiores para a formação dos/as professores/as da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O conteúdo desse decreto, em razão de pressão das universidades e das entidades dos educadores em relação ao governo federal, foi alterado em 2000 mediante o Decreto nº 3.554, que substituiu o termo exclusivamente por preferencialmente (BRZEZINSKI *et al.*, 2006).

Durante as audiências públicas do CNE, para a discussão das diretrizes de formação de professores, as entidades signatárias – Anped, Anfope, Anpae e Forumdir – reafirmaram novamente em registros a necessidade do estabelecimento de diretrizes nacionais específicas para os cursos de Pedagogia, considerando-se a proposta da CEEP de 1999. O documento serviria de base para a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, elaborada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia e pela Comissão de Especialistas de Formação de Professores e enviada ao CNE em abril de 2002 (BRZEZINSKI *et al.*, 2006).

Em maio de 2002, foram aprovadas as Diretrizes para a Formação de Professores. Em junho de 2002, o CNE constituiu a Comissão Bicameral com a finalidade de estabelecer diretrizes operacionais para a formação de professores para a Educação Básica e apresentar estudo acerca da revisão das Resoluções: CNE/CP nº 2/1997, que dispõe a respeito dos programas especiais de complementação pedagógica de bacharéis; e CNE/CP nº 1/1999, que dispõe acerca dos ISE (BRZEZINSKI *et al.*, 2006).

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consolidadas nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 1/2006 e na Resolução CNE/CP nº 1/2006, foram demarcados novos tempos. Indicaram novas discussões no campo da formação da/o profissional da educação no curso de Pedagogia, no sentido de se aprofundarem e consolidarem os debates e as reflexões em torno desse campo (BRZEZINSKI *et al.*, 2006).

As DCN do curso de Pedagogia definem sua destinação, sua aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida nesse curso. Aplicam-se: a) à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) aos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação assim definida abrange, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2005, p. 6). Abre-se, assim, amplo horizonte para a formação e a atuação profissional das/os pedagogas/os. Tal perspectiva é reforçada nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, os quais definem a finalidade do curso de Pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso (BRZEZINSKI *et al.*, 2006).

Diante do estabelecido para a formação da/o profissional da educação no curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais definem os pilares dessa formação.

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, na execução, na avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos desses campos é nortear a observação, a análise, a execução e a avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não escolares, além da organização, do funcionamento e da avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005, p. 6)

Nessa perspectiva, a concepção para o curso de Pedagogia é de uma formação que favoreça a compreensão da complexidade da escola e de sua organização e propicie a investigação no campo educacional e, particularmente, da gestão da educação em diferentes níveis e contextos (BRZEZINSKI *et al.*, 2006).

O curso de Pedagogia, portanto, define-se como um curso de licenciatura e, nesse sentido, as suas atuais DCN apresentam a formação para o exercício da docência e da gestão educacional como principais bases de atuação da/o pedagoga/o.

1.5.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Educação Física (licenciatura e bacharelado)

Além das diretrizes curriculares, consideradas orientações legais na elaboração dos currículos dos cursos superiores; as legislações educacionais; os contextos culturais, históricos, políticos e econômicos; as influências do mercado de trabalho e a criação do Conselho Regional de Educação Física (CREF) e do Conselho Federal de Educação Física (Confef) são elementos que se associam com a construção dos currículos dos cursos de Educação Física.

Ao longo dos anos, os currículos dos cursos de Educação Física passaram por algumas mudanças. Segundo Birk (2006), reportam-se aos anos de 1969, quando a licenciatura foi instituída; ao ano de 1987, com a primeira possibilidade de formação do bacharel em Educação Física; e ao ano de 2004, com a formação integral e a terminalidade própria para os cursos de licenciatura e bacharelado.

No ano de 1969, por meio do Parecer nº 894/1969 e da Resolução CFE nº 69/1969, foi estabelecido o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Já na década dos anos 1970/1980, segundo Paiva *et al.* (2006), estudos realizados na área começaram a debater os impasses relacionados à formação profissional por uma visão crítica que ponderavam a formação do enfoque do compromisso social do profissional e não somente de sua capacidade técnica. Além disso, sinalizavam o processo de formação profissional como acrítico, a-histórico e acientífico, além de fomentar o conhecimento de maneira desagregada, a dicotomia teoria/prática, a introdução de modelos teóricos de modo descontextualizado, o desarranjo de identidades acerca do perfil do/a professor/a de Educação Física e o perfil do/da treinador/a técnico/a esportivo.

Com a implementação da Resolução CFE nº 3¹⁸, de 16 de junho de 1987, as IES foram autorizadas a oferecer a formação de professores/as para a área escolar por meio da Licenciatura Plena, bem como criar o curso de Bacharelado em Educação Física, visando à atuação exclusiva na área não escolar (PRUDENTE, 2007). Essa Resolução conferiu autonomia às universidades para organizarem os cursos de acordo com suas especificidades, responsabilizando-as pela organização de um currículo básico para atingir as finalidades da formação em Educação Física. Essa situação, e suas consequências, fomentaram muitos debates no meio acadêmico e produziu vários estudos que sucederam em significativa produção científica, entre as quais podem ser

¹⁸ A Resolução nº 3/1987 tratava do “perfil profissiográfico” do licenciado, do bacharel e do técnico desportivo; publicava uma proposta de currículo que objetivava caracterizar o perfil profissional. Definia a área de abrangência do currículo e a duração mínima do curso (4 anos). Assinalava também como devia ser a parte de formação geral (Humanista e Técnica) e a parte de Aprofundamento de Conhecimentos Específicos (BORGES, 1995).

destacadas as dos seguintes autores: Taffarel (1997), Kunz *et al.* (1998), Catani *et al.* (2001), Tojal (2004), Taffarel e Santos Júnior (2010), entre outros.

Na concepção de Borges (1995), a criação do Bacharelado, em 1987, representou, de certa forma, um progresso e trouxe avanços, pois tinha o objetivo de consolidar conhecimentos que proporcionassem maior legitimidade à própria área em seu processo de profissionalização. Contrariamente, Taffarel (1997) considera que o curso em bacharelado atendia, tão somente, a uma demanda do mercado.

Essas diretrizes permaneceram até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e, com um novo cenário político da própria área, com a publicação da Lei nº 9.696/98, que regulamentava a profissão da Educação Física. A partir da normatização da profissão, por meio do registro no sistema do CREF/CONFEF, a área teve sua dualidade formalizada, regimentada na área da saúde, embora, historicamente, constituída de espaços e instituições de âmbito pedagógico (ALVES e FIGUEIREDO, 2014).

Uma série de novas regras foi estabelecida pelo CNE para a elaboração das novas diretrizes curriculares. Destaco o Parecer CNE/CP nº 21/2001, que “estipula a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2001a); o Parecer CNE/CES nº 583/2001, que dá “orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação” (BRASIL, 2001b); o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001c); a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002a); e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 que “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” (BRASIL, 2002b).

Atualmente a formação de licenciados/as em Educação Física norteia-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, e a formação de bacharéis pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em Nível Superior de Graduação Plena¹⁹. A licenciatura foi objeto do Parecer CNE/CP

¹⁹ Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

nº 9/2001, nas Resoluções CNE/CP nº 1/2002²⁰ e nº 2/2002²¹, com o objetivo de reforçar a identidade própria que, a partir dessa legislação, deveria ser integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos, com carga horária de, no mínimo, 2.800 horas.

Com base nessas diretrizes, os cursos de licenciatura em Educação Física, e os demais cursos de licenciatura do Brasil, tiveram até o dia 15 de outubro de 2005 para adequarem seus currículos e construírem seus projetos pedagógicos. Também deveriam acrescentar a discussão das competências e das áreas de desenvolvimento profissional e igualmente incluir sugestões para a avaliação dessas mudanças, como dispõe essa legislação (ALVES e FIGUEIREDO, 2014).

O objetivo da reformulação curricular era fazer que a licenciatura ganhasse terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado e se constituísse um projeto específico. Isso exigiu a definição de currículos próprios da licenciatura que não se confundissem com o bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo '3+1'²² (BRASIL, 2001c, p. 6).

Cabe ressaltar que, para direcionar o processo de construção das diretrizes curriculares da Educação Física, foi criada a Comissão de Especialistas de Ensino em EF (Coesp-EF), no âmbito do CNE. A partir disso, o CNE reiniciou o processo de elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação em EF, promovendo audiências públicas e convocando IES que ofereciam formação nos níveis de bacharelado e de licenciatura em Educação Física. Assim, o Conselho Federal de Educação Física (Confef) passou a ser o interlocutor privilegiado do CNE, participando ativamente dessas audiências (VERONEZ *et al.*, 2013).

Foram organizados fóruns regionais para discutir e propor subsídios para a formulação das novas diretrizes nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) também organizou um fórum para discutir a formação profissional na EF brasileira. No documento que elaborou, o CBCE propôs que a organização curricular dos cursos de EF tivesse uma perspectiva multidisciplinar (VERONEZ *et al.*, 2013).

Assim, ocorriam discussões em torno da concepção de currículo apresentada pelo CBCE, que era diferente dos grupos conservadores, que também participavam do debate, porém

²⁰ CNE/CP nº 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de Graduação Plena.

²¹ CNE/CP nº 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura de Graduação Plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

²² O modelo 3+1 significa três anos de bacharelado, em área disciplinar, mais um ano de formação em educação para a obtenção da licenciatura.

assumiam, de forma contraditória, o discurso a respeito da flexibilização dos currículos, do caráter competitivo e em expansão do mercado de trabalho. Ademais, o CBCE também absorvia, naquele momento, o discurso retórico assentado no conceito de competências (VERONEZ *et al.*, 2013).

Esse processo de discussão entre as entidades representativas resultou na elaboração do Parecer CNE/CES nº 138/2002 que instituiu “as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física” (BRASIL, 2002c). Para Veronez *et al.* (2013), esse dispositivo conjugou as diversas propostas dos diferentes grupos de interesses que participaram do processo.

O Parecer CNE/CES nº 138/2002 absorveu a nomenclatura proposta pelo CBCE, dividindo-a em competências gerais (atenção à saúde; atenção à educação; tomada de decisões; comunicação; liderança; planejamento; supervisão e gerenciamento; e educação continuada) e competências e habilidades específicas (sólida formação nas áreas de conhecimento que formam a identidade do curso; estar capacitado para intervir em todas as dimensões de seu campo e atuar em atividades físicas/motricidade humana/movimento humano, etc.). (VERONEZ *et al.*, 2013).

Esse parecer foi, porém, alvo de muitas críticas. Segundo Veronez *et al.* (2013), o CNE não acolheu as propostas dos diferentes grupos de interesse e não aprovou a resolução que materializava as novas diretrizes curriculares dos cursos de Educação Física. Constituiu-se uma nova comissão com representação do Ministério do Esporte, do CBCE, das IES e de outras entidades com vistas a propor um documento alternativo ao Parecer CNE/CES nº 138/2002.

A referida comissão resgatou a categoria “conhecimento”, em detrimento de “competências”, e propôs que o currículo para o curso de graduação em EF fosse constituído por Conhecimentos de Formação Ampliada (constituídos pelas dimensões da relação ser humano-sociedade, biológica do corpo humano, produção do conhecimento); Conhecimentos Identificadores da EF (constituídos pelas dimensões culturais do movimento humano, técnico-instrumental e pedagógica) e Conhecimentos do Campo de Intervenção da EF (compreendidos como conjunto de fundamentos específicos voltados para a elaboração, implantação, implementação e avaliação de ações acadêmico-profissionais em núcleos temáticos de aprofundamento). (VERONEZ *et al.*, 2013, p. 816)

Mesmo sendo composta por representantes que expressavam a diversidade dos grupos de interesses existentes na área, essa comissão não conseguiu impedir a superação das contradições detectadas na formação do/a bacharel/a e do/a licenciado/a em Educação Física, intensamente criticadas pela comunidade acadêmica. A comissão foi obrigada a manter a fragmentação da área em dois cursos - licenciatura e bacharelado -, a flexibilização dos

conteúdos e a limitação de disciplinas obrigatórias, entre outros aspectos (VERONEZ *et al.*, 2013).

Diante das contradições das DCN dos cursos de Educação Física, a comunidade acadêmica aproximou-se ainda mais das discussões, por considerar a nova legislação um retrocesso para a área da Educação Física. Em 2003, elaborou-se o Parecer CNE/CES nº 58/2004, “onde a estrutura curricular permaneceu a mesma, apenas retirando a expressão ‘conhecimento’ e mantendo ‘formação ampliada’ e ‘formação específica’ com as mesmas dimensões” (VERONEZ *et al.*, 2013, p. 817-818). Apesar disso, o termo “competência” foi mantido no parecer e na resolução, sendo definida no Art. 6º, onde se lê: “as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física” (BRASIL, 2004a, p. 2).

Com base no Parecer CNE/CES nº 058/2004 e com vistas ao disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, foi publicada a Resolução CNE/CES nº 7/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como foram estabelecidas as orientações específicas para a licenciatura plena em EF, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Essa resolução estabelece que o curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. Responsabiliza as IES quanto à organização curricular dos cursos e à articulação das unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, as ementas e as cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e as habilidades almejadas para o profissional que pretende formar. Reafirma também a Formação Ampliada²³ e a Formação Específica²⁴ e determina que a formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria/prática por meio da práxis como componente curricular, do estágio profissional curricular supervisionado e de atividades complementares (BRASIL, 2004b).

²³ A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento: Relação ser humano-sociedade; Biológica do corpo humano; Produção do conhecimento científico e tecnológico (BRASIL, 2004b).

²⁴ A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões: Culturais do movimento humano; Técnico-instrumental; e Didático-pedagógico (BRASIL, 2004b).

Por meio do Parecer CNE/CES nº 142/2007 foi reconsiderado o § 3º do art. 10, da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que trata do desenvolvimento das atividades complementares do Curso de Educação Física. Com a publicação da Resolução nº 7/2007, os mecanismos e os critérios para a avaliação e o aproveitamento das atividades complementares devem estar definidos em regulamento próprio da instituição que oferta o curso (BRASIL, 2007b). Esse parecer foi resultado da solicitação de esclarecimentos feitos pelo Conselho Federal de Educação Física acerca do proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, no que se refere às atividades complementares.

Em 2011, para revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, publicou-se o Parecer CNE/CES nº 274/2011, cuja comissão votou, por unanimidade, por aprovar nova redação para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física nos termos do Projeto de Resolução anexo no parecer, mas que ainda está aguardando homologação.

1.5.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Direito

Para o Curso de Direito, o Parecer CNE/CES nº 146/2002 aprovou, em 3 de abril de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito e outros cursos. Quanto ao perfil desejado, o curso deveria oportunizar ao graduando uma sólida formação geral e humanística, com a capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma “postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania” (BRASIL, 2002d, p. 12). O curso deveria contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendessem aos seguintes eixos interligados de formação: Formação Fundamental; Formação Profissional; e Formação Prática (BRASIL, 2002d).

Esse posicionamento foi revogado pelo Parecer CNE/CES nº 67/2003, de 11 de março de 2003, que estabeleceu referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação.

Foi, no entanto, no Parecer CNE/CES nº 55/2004, aprovado em 18 de fevereiro de 2004, que foram instituídas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Segundo esse documento, o curso deve contemplar, em seus projetos pedagógicos e

em sua organização curricular, “conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada dos diferentes fenômenos relacionados com o direito” (BRASIL, 2004c, p. 21), utilizando tecnologias inovadoras que atendam aos mesmos eixos interligados de formação prevista no extinto Parecer CNE/CES nº 146/2002.

Ainda, segundo o Parecer CNE/CES nº 55/2004, o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Direito “se reflete, indubitavelmente, na organização curricular, para a qual a instituição de ensino superior exercitará seu potencial inovador e criativo, com liberdade e flexibilidade, e estabelecerá expressamente as condições para a efetiva conclusão do curso” (BRASIL, 2004c, p. 21). Essa determinação deve ser cumprida, desde que comprovados a indispensável integralização curricular e o tempo útil fixado para o curso, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as IES adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos (BRASIL, 2004c), observando-se os pré-requisitos estabelecidos no currículo, atendidos ao disposto na Resolução desinente desse Parecer.

O Parecer CNE/CES nº 211/2004 fez reconsideração do Parecer CNE/CES nº 55/2004. A partir disso, constituiu-se a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito – bacharelado. Essa resolução estabelece, no seu Art. 2º, que a organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais

se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. (BRASIL, 2004d, p. 1)

O Projeto Pedagógico do curso de Direito, segundo as suas DCN, deve apresentar a concepção do curso, com suas particularidades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I – concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; II – condições objetivas de oferta e a vocação do curso; III – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; IV – formas de realização da interdisciplinaridade; V – modos de integração entre teoria e prática; VI – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VII – modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; VIII – incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; IX – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica; X – concepção e composição das atividades complementares; e XI – inclusão obrigatória do Trabalho de Curso (BRASIL, 2004d, p. 1).

Conforme as DCN, o curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do/a graduando/a, sólida formação geral, humanística e axiológica, competência de estudo, domínio de princípios e da terminologia jurídica, discurso acertado, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, ligada a uma postura reflexiva e de visão crítica que promova a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, imprescindível ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2004d).

O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam a formação estabelecida no extinto Parecer CNE/CES nº 146/2002 e no Parecer CNE/CES nº 55/2004.

A Resolução CNE/CES nº 9/2004 entrou em vigor na data de sua publicação, 29 de setembro de 2004, e revogou a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. A legislação mais recente a respeito do Curso de Direito trata-se do Parecer CNE/CES nº 150/2013, aprovado em 5 de junho de 2013, que apresenta revisão do Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, resultando na Resolução CNE/CES nº 3/2017, de 14 de julho de 2017. Assim, atualmente, o Curso de Direito deverá seguir as Resoluções CNE/CES nº 9/2004 e nº 3/2017.

1.6 As políticas públicas de educação que versam sobre a diversidade sexual e de gênero

Partindo do pressuposto de que o conceito de política pública é plural (SOUZA, 2007), faz-se necessária a compreensão da sua origem. Segundo Souza (2007), o tema política pública nasceu como disciplina acadêmica nos EUA. Na Europa, os estudos e as pesquisas nessa área eram voltados para a análise acerca do Estado. A diferença principal entre as duas linhas consiste em que, na Europa, as teorias tentavam explicar o papel do Estado, já nos EUA, a abordagem era nos estudos relacionados à ação dos governos.

Há, portanto, uma relação direta entre Estado, Educação e políticas públicas. A educação como direito das pessoas está ratificada constitucionalmente no Estado Democrático Brasileiro. Com isso, nas instituições representativas desse Estado, são formuladas e articuladas as políticas públicas de educação em um processo imbricado por relações de poder e por disputas que envolvem interesses diversos. Nesse sentido, políticas públicas aqui são compreendidas como “Estado em ação” (VIANNA, 2015).

Sob essa perspectiva, “uma política pública compreende uma modalidade de relação entre o Estado e a sociedade, ou seja, revela os modos de o Estado agir em relação aos

problemas existentes no interior da formação societária” (VIANNA e CAVALEIRO, 2011, p. 29).

O Estado utiliza o poder como instrumento na disseminação do saber (FOUCAULT, 1999). Assim, o poder do Estado pode contribuir para a redução de desigualdades por meio da formulação e da implementação de ações e programas específicos.

Foucault (1999) também esclarece a respeito da hegemonia burocrática do Estado, cujo regime discursivo determina as normas do poder político, da mesma maneira que institui, regula e coordena a ordem social. Esse poder, utilizado como instrumento de sistematização estatal, é moderado por vários agentes e permanece propagado na sociedade. Desse modo, esse poder controla, inclusive, as sexualidades das pessoas.

Na realidade brasileira, a formação do Estado está inserida no contexto de um regime patrimonialista em que é percebida a inexistência de planejamento nacional para a ampliação e a garantia legal dos direitos sociais do povo. Essa é uma característica do Estado Brasileiro que tem desenhado um cenário que alterna avanços e retrocessos no campo das políticas públicas de educação e dos demais segmentos. No caso das políticas públicas direcionadas à gênero e à população LGBTQI+, há falta de planejamento, e as instabilidades e as concepções adotadas pelos governos influenciam diretamente na formulação, na implementação e na avaliação das ações governamentais.

Souza (2007) reconhece que, além dos governos, há outros segmentos que se envolvem na formulação de políticas públicas, como os grupos de interesses e os movimentos sociais²⁵. No que se refere aos grupos de interesse, temos a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), entre outras, que são exemplos de entidades que participam das políticas públicas de educação, especificamente por meio da produção de pesquisa científica. Quanto aos movimentos sociais, muitos são os grupos que promovem atividades organizadas em busca de espaço político e direitos civis para a construção de políticas públicas LGBTQI+.

De acordo com Farah (2004), as políticas públicas exercem função relevante, seja na continuidade, seja na superação das opressões de gênero e sexuais. Quando tem a finalidade de atender às necessidades supostamente universais, desconsiderando as demandas específicas de determinado grupo, podem reproduzir as desigualdades. Outrossim, podem favorecer para a

²⁵ Em nível internacional, a Rebelião de Stonewall (*Stonewall Riot*) é considerada como o marco inicial do movimento contemporâneo de libertação e de luta pelos direitos LGBTQI+. No dia 28 de junho de 1969, no bar Stonewall Inn, localizado em Greenwich Village, nos Estados Unidos, gays, lésbicas, travestis e drag queens se rebelaram contra a polícia que se assediava violentamente em bares gays da cidade de Nova York.

redução de tais desigualdades por meio da elaboração e da efetivação de ações e programas peculiares.

Com o processo de redemocratização no Brasil; a participação de novos sujeitos no cenário político; a inclusão de diferentes temas na agenda política; e a atuação de mulheres e da população LGBTQI+, por meio dos movimentos sociais, foi possível a inserção das questões de gênero nas políticas públicas brasileiras. Com isso,

torna-se imprescindível registrar o papel do feminismo e sua interlocução com o movimento LGBT, além de sua influência junto ao Ministério da Educação (MEC), materializada em muitas das pautas da Secretaria de Política para as Mulheres. Eu diria até que a relação tensa e contraditória entre esse movimento social e setores do governo responsáveis pelas políticas de educação introduziu (para não dizer impôs) novos conceitos e aprendizados. (VIANNA, 2015, p. 795)

Tendo em vista o Brasil ser participante de várias declarações internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW (1979), entre outras, paulatinamente, foram praticadas diferentes ações públicas que abordam as questões da diversidade. Destacaram-se conferências mundiais, como a Conferência Mundial de Direitos Humanos – Viena (1993) e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher – Beijing (1995), ao estabelecerem compromissos assumidos pelos países acerca da questão de gênero.

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988) apresentou, em seu texto, avanços em relação a algumas reivindicações das mulheres e a direitos individuais e sociais, consequência da luta política e das pressões dos movimentos sociais. A presença de feministas, em movimentos sociais autônomos, ocupando cargos estaduais, e a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher tiveram papel decisivo para que as reivindicações das mulheres fossem contempladas na CF/1988, como a redução das desigualdades entre os sexos (PAZ, 2014), entre outros direitos.

A partir de meados de 1990 e início de 2000, “houve uma abertura gradual da educação para a discussão das relações de gênero no âmbito das políticas públicas” (VIANNA, 2015, p. 798). Somente no governo de 2003 a 2011 que a diversidade passou a ser reconhecida (IRINEU, 2014). Em 2003, a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), nos dois Planos Nacionais de Políticas para Mulheres (PNPM), traçou eixos considerados mais importantes e urgentes para garantir uma vida mais digna para essa população. No primeiro PNPM, um desses eixos foi a Educação Inclusiva e não sexista; e, no segundo, houve uma ampliação: Educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica e não lesbofóbica.

No que tange a educação, a partir de metas e indicações no plano do governo da época com vistas a tratamento específico à população e os grupos de vítimas de desigualdades sociais, políticas e econômicas no país e com a finalidade de promover a diversidade e combater a discriminação, singularmente visando possibilitar o acesso e a permanência na educação, criou-se em 2004, na estrutura do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

Com a inauguração dessa secretaria, temas antes marginalizados da pauta governamental começaram a ser negociados durante a elaboração de algumas das políticas públicas de educação, já que esta foi incumbida de instituir uma agenda voltada para a inclusão da diversidade, ampliando a participação da sociedade civil, reunindo gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais. (VIANNA, 2015, p. 799)

A partir de 2011, a Secad passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), à qual se somou os assuntos sobre a inclusão. A Secadi, porém, foi extinta em 2019, pelo governo federal, por meio do Decreto nº 9.465/2019, de 2 de janeiro de 2019.

Com as mudanças, as atribuições das diretorias da Secadi foram direcionadas para outras secretarias do MEC, mas sem menção à diversidade. Segundo Rodrigues e Abramowicz (2013), a Secadi foi construída com a perspectiva de contribuir para a mudança na política pública, conciliar o conteúdo universal da educação com o conteúdo particularista e diferencialista de ações afirmativas para grupos, regiões e recortes específicos do país, com o intuito de situar, no centro da política pública em educação, o valor das diferenças e da diversidade, com seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental.

Em 2004, a Secretaria Especial de Direitos Humanos lançou o Programa Brasil sem Homofobia (BSH)²⁶, articulado com o movimento LGBTQI+, a partir de previsão, no “Plano Plurianual” (PPA) 2004-2007, da ação “Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais”, vinculada ao “Programa Direitos Humanos, Direito de Todos”, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos, da Presidência da República (SDH/PR). O BSH foi lançado mediante diversas discussões entre o Governo Federal e a sociedade civil organizada, com o objetivo de promover a cidadania e os direitos humanos de LGBTQI+, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação.

²⁶ Participavam do BSH os Ministérios da Educação, da Cultura, da Saúde, da Justiça, do Trabalho e Emprego e das Relações Exteriores e as Secretarias dos Direitos Humanos, Política para as Mulheres, Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Em 2007, por ocasião da preparação da I Conferência Nacional LGBTQI+, eram dezesseis os Ministérios envolvidos (JUNQUEIRA, 2009).

No Programa BSH, destacaram-se as propostas que eram direcionadas “a formular e a implementar políticas integradas e de caráter nacional de enfrentamento ao fenômeno”, com a finalidade de “promover o reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade de identidade de gênero” (JUNQUEIRA, 2009, p. 15-16).

A partir das propostas do BSH, em 2005, foram implantados 15 Centros de Referência em Direitos Humanos e Cidadania Homossexual (CRDHCH) e, no ano seguinte, outros 30, em todas as capitais estaduais e em algumas das principais cidades do país, com o objetivo de prestar assistência jurídica, psicológica e social à população LGBT. Por outro lado, ainda em 2006, a SDH estendeu o projeto dos CRDHCH para as universidades, a fim de investir, com recursos de capital, na implementação de Núcleos de Referência em Direitos Humanos e Cidadania Homossexual (NRDHCH), em oito instituições públicas de ensino superior [...] (MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012, p. 297).

Esses autores ainda apontam que havia uma expressiva descrença no que se referia à efetividade dessas ações e relatam as críticas ao movimento LGBTQI+ e aos órgãos governamentais, principalmente por parte de alguns gestores estaduais e municipais. A grande questão, porém, não era a visão do programa em si, até viam como uma política necessária, mas a atuação dos órgãos responsáveis pela implementação do programa.

O BSH consistiu em uma política pública com vistas a valorizar a diversidade sexual e de gênero, bem como combater o machismo, a misoginia, a “LGBTQIfobia” e todas as formas de violências. “Uma das recomendações para a educação no programa em questão enfatizou a formação continuada docente na temática de gênero, sexualidade e homofobia” (VIANNA, 2015, p. 800).

Nessa direção, por intermédio do Ministério da Educação (Secad/MEC), em 2005, foi publicado o edital para a Formação de profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual, voltado para a seleção e o apoio financeiro a projetos de formação docente nessa temática. Esse documento possibilitou a participação de instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos de regiões do país. Depois, em 2006, prosseguiu-se com a publicação de novo edital para o apoio de projetos de formação de profissionais da educação (VIANNA, 2015).

Ainda em 2006, houve uma importante iniciativa da SPM, em parceria com o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), o British Council e o Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos (Clam/UERJ). Foi desenvolvido o projeto piloto do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). A partir de 2008, o curso passou a ser ofertado pela Rede de Educação para a

Diversidade, mantendo a articulação com a SPM e a SEPPIR. Eram ofertados cursos de extensão e especialização envolvendo várias instituições brasileiras de ensino superior.

Outra ação de impacto expressivo foi a convocação, em 2007, da I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, realizada em 2008, em Brasília, coordenada pela Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República. O tema da Conferência foi “Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais”, cujos propósitos foram propor as diretrizes para a implementação de políticas públicas e o plano nacional de promoção da cidadania e direitos humanos para a população LGBTQI+ e avaliar e propor estratégias para fortalecer o Programa BSH (BRASIL, 2008).

Em meses anteriores à realização da conferência nacional, mas no mesmo ano, houve conferências nos estados e no Distrito Federal, envolvendo etapas regionais, estaduais e municipais. Na plenária final, foram aprovadas diversas propostas que deveriam nortear a elaboração do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBTQI+, distribuídas nos eixos temáticos antecipadamente definidos no Relatório Consolidado das Conferências Estaduais de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais e no Texto-base da Conferência que aprovou a Carta de Brasília. Esse documento reafirma a importância da mobilização social na consolidação de políticas públicas voltadas para a “construção de uma sociedade plenamente democrática, justa, libertária e inclusiva” (MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012).

Em 2009, foi lançado o “Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais”, elaborado por Comissão Técnica Interministerial, a partir da avaliação das propostas aprovadas na Conferência Nacional LGBTQI+, “na busca de políticas públicas que consigam responder as necessidades, as potencialidades e os direitos da população envolvida, a partir de sua implementação, bem como do fortalecimento do Programa Brasil sem Homofobia” (BRASIL, 2009, p. 7). Nesse plano nacional, apresentou-se a orientação para a construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades, primando pela intersetorialidade e pela transversalidade na proposição e na implementação dessas políticas (BRASIL, 2009).

O “Plano Nacional LGBT” foi aguardado como o principal resultado da Conferência Nacional LGBT, documento de referência em que estariam definidas as ações e diretrizes para a implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Estado direcionadas a combater a homofobia e garantir direitos para pessoas

discriminadas em função de orientação sexual e/ou identidade de gênero. (MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012, p. 300)

O Plano Nacional, entretanto, não foi instituído pelo governo na forma de decreto ou portaria, assim como ocorreu com o BSH, caindo, então, na inexistência da formalidade (MELLO & AVELAR, 2012). Não foi assegurada a legitimidade e houve um processo de inviabilização com resistências “LGBTfóbicas” institucionais ancoradas principalmente no fundamentalismo religioso. A falta de destinação de recursos financeiros também foi um entrave, além do “pânico moral” difundido pela falácia da “ideologia de gênero”²⁷, termo criado e difundido por segmentos sociais conservadores que, segundo Butler (2017), utilizam a ideologia como arma política com claros desenhos de desqualificação de estudos de gênero e diversidade sexual baseada em uma matriz heterossexual. Tudo isso causou um retrocesso social em um momento de lutas e conquistas na promoção da igualdade de gênero e do reconhecimento da diversidade sexual.

Apesar disso, duas ações relevantes aprovadas na I Conferência Nacional LGBTQI+ e previstas no “Plano Nacional LGBT”, foram concretizadas: a criação da Coordenação Geral de Promoção dos Direitos LGBT (2009) e a instalação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2010), ambos vinculados à Subsecretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos da SDH. Em tese, isso representou melhores condições para a implementação, o monitoramento e a avaliação das ações e das diretrizes previstas no plano (MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012). Também houve a instituição do Dia Nacional de Combate à Homofobia, que acontece em 17 de maio, e a inclusão do módulo LGBT no Disque Direitos Humanos – Disque 100, dentre outras ações, como a Política Nacional de Saúde Integral da População LGBT.

Em julho de 2010, a Coordenação Nacional LGBTQI+ divulgou o “Relatório de Monitoramento das Ações do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais” (BRASIL, 2010b).

Nesse documento, encontra-se uma síntese das informações relativas às ações previstas no Plano Nacional LGBT, atribuídas a 16 ministérios, como indicador de avaliação de sua implementação e monitoramento. Nos termos do documento, o

²⁷ A expressão “ideologia de gênero” tem sido utilizada por um movimento conservador que, a partir de uma perspectiva conservadora e religiosa, quer “retirar das pautas das políticas públicas as estratégias para superação das desigualdades de gênero e orientação sexual num claro projeto político de construção de uma sociedade teocrática, pretensamente uniforme, legal, moral” (MAIA, 2016, p. 95). “A hegemonia da noção de ‘ideologia de gênero’ estabelece-se no Brasil a partir de 2011, ano em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu que a união entre pessoas do mesmo sexo tinha o mesmo status do casamento heterossexual” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 738).

trabalho foi realizado com apoio e auxílio dos diversos ministérios, ainda que não se tenha constituído o Comitê Interministerial de Monitoramento e Avaliação, previsto no próprio “Plano Nacional LGBT”. É necessário dizer, porém, que o documento padece de uma série de fragilidades, a começar por sua heterogeneidade, já que alguns ministérios apresentam informações relativas à execução de suas ações com um nível de detalhamento e inteligibilidade expressivo, enquanto outros o fazem de maneira pouco consistente, a partir de supostas evidências que parecem insuficientes para caracterizar uma ação como realizada ou para fazer uma conexão clara entre as ações planejadas e as executadas. (MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012, p. 304)

Nesse cenário, concordo com Mello, Avelar e Maroja (2012), ao considerar que o BSH, a I Conferência Nacional LGBTQI+ e o Plano Nacional LGBTQI+ são manifestações do compromisso do governo federal da época com as demandas históricas do movimento, embora seja limitada a viabilidade de assegurar direitos para essa população meramente por meio de iniciativas promovidas pelo Poder Executivo, tendo em vista o descompromisso de alguns setores do governo em viabilizar a execução das ações públicas.

No ano de 2011, no primeiro ano de governo da Presidenta Dilma Rousseff, por meio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, foi realizada em Brasília a II Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. O tema do debate foi “Por um país livre da pobreza e da discriminação: promovendo a cidadania LGBT”, sendo precedida de 27 conferências estaduais e muitas outras regionais e municipais. Além de avaliar a efetividade das ações prevista no Plano Nacional de Políticas Públicas para a População LGBT, teve a intenção de traçar novas metas, propostas e diretrizes para as políticas LGBT no âmbito do governo federal (BRASIL, 2011a).

Dessa segunda conferência sucederam a criação do Comitê Técnico de Cultura LGBT (2012); os Relatórios de Violência Homofóbica (2012 e 2013); o lançamento do Sistema Nacional de Promoção de Direitos e Enfrentamento à Violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2013); e, no seu bojo, o Comitê Nacional de Políticas Públicas LGBT (2014).

No ano de 2016, também em Brasília, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos da população LGBT (CNCD/LGBT), órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa, no âmbito de suas competências, integrante da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que tinha por finalidade formular e propor diretrizes de ação governamental, em âmbito nacional, voltadas para o combate à discriminação e para a promoção e defesa dos direitos de LGBTQI+, realizou o terceiro processo conferencial, denominado III Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, com o tema “Por um

Brasil que criminalize a violência contra LGBT”. Além do conjunto de propostas aprovadas, uma grande conquista foi a assinatura e a publicação, no Diário Oficial da União, do Decreto Presidencial nº 8.727, de 28 de abril de 2016, que dispõe acerca do uso do nome social e do reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2016). Esse dispositivo apresenta considerável relevância social e humana, pois atende à solicitação histórica do Movimento de Travestis e Transexuais/Transgêneros na luta pela sua dignidade.

Por meio do Decreto nº 9.453/2018, foi convocada a 4ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, com o tema “A Garantia do Direito à Diversidade Sexual e de Gênero para a Conquista da Democracia”. Esse debate está previsto para acontecer, em Brasília, em novembro de 2019.

As conferências são importantes espaços de debate a respeito das políticas públicas entre o movimento LGBTQI+, a sociedade civil e o governo, considerando que elas norteiam o planejamento, a implementação e a avaliação de políticas públicas no âmbito da administração federal. Os efeitos, porém, precisam ser reais para fortalecer o processo de participação social da população minorizada, garantir a avaliação das políticas públicas e concretizar uma política nacional de estado para a população LGBTQI+.

Mesmo após as conferências, os conflitos de interesse, as disputas no campo das ideias e das ações são constantes na elaboração de políticas públicas de educação que abordam a diversidade sexual e de gênero. A exemplo disso, Vianna (2015) retrata que, no governo Dilma Rousseff, o chamado *Kit* escola sem homofobia sofreu veto. Oriundo do Projeto Escola sem Homofobia e articulado com o BSH, o *kit* foi desenvolvido por ONGs, como a Pathfinder do Brasil; a Comunicação em Sexualidade; a Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva; a Global Alliance for LGBT Education; e a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), sob o acompanhamento do MEC. O *kit* é um material educativo que aborda, de modo sistemático, a homofobia; composto de um caderno com atividades para uso de professores/as em sala de aula, seis boletins para discussão com estudantes e três audiovisuais, cada um com um guia, um cartaz e cartas de apresentação para gestores/as e educadores/as. Foram realizados, em convênio com o MEC, cursos de formação de docentes e técnicos/as da educação, além de representantes do movimento LGBTQI+ de todos os estados do país, visando à utilização apropriada do material junto à comunidade escolar. Mas, após pressão das bancadas religiosas no Congresso Nacional, o material foi vetado em maio de 2011, alegando-se a sua inadequação (VIANNA, 2015).

Precisamos considerar que “as políticas públicas visam definir ações e programas capazes de gerar maior efetividade para direitos previstos em normas legais, o que ainda não acontece no caso da maior parte dos direitos sexuais no Brasil [...]” (MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012, p. 307). No caso das políticas públicas de educação, segundo Vianna (2015), a dinâmica de introdução do gênero e da diversidade sexual envolveu desde os movimentos internacionais e nacionais que fizeram circular diálogos e protagonizaram disputas até as contradições presentes no processo de negociação em torno das demandas do movimento LGBTQI+. E, “as ações do Estado parecem querer valorizar a diversidade sexual sem considerar as relações de poder que a heteronormatividade chancela” (VIANNA, 2015, p. 802).

É necessário se construir, implementar, avaliar e visibilizar políticas públicas educacionais com abordagens de gênero e diversidade sexual, pois, assim, combateremos as relações opressivas de poder que, ao longo da história, têm resultado em severas desigualdades entre as pessoas.

SEÇÃO II:
ETNOTEXTOS E NOÇÕES SUBSUNÇORAS DOS CURRÍCULOS E SEUS
(ENTRE)DIZERES E INTERTEXTOS ACERCA DA DIVERSIDADE
SEXUAL E DE GÊNERO

Nesta seção apresento a pesquisa documental, com a finalidade de analisar as questões da diversidade sexual e de gênero nos currículos dos cursos de graduação da UnB a partir da leitura de etnotextos – os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (Licenciatura), Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) e Direito (Bacharelado).

Esses documentos como etnotextos “fixadores de experiências” (MACEDO, 2006, p. 107), por meio da linguagem, registram ideologias, conceitos, práticas, sentidos e significados que atestam a realidade cotidiana como registro do que foi pensado, planejado e está sendo desenvolvido nos processos formativos nos cursos superiores pesquisados.

Assim, como “etnotexo fixador de experiências”, um documento revela “inspirações, sentidos, normas e conteúdos valorizados” e, assim, “é uma fonte quase indispensável para a compreensão/explicação da instituição educativa” (MACEDO, 2006, p. 110). Nessa perspectiva, como recurso significativo na tradição metodológica da etnopesquisa, a análise de documentos constitui-se recurso precioso “seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a” (MACEDO, 2006, p. 107).

Nessa direção, a presente investigação considera que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação são etnotextos que compõem o currículo oficial dos cursos de formação superior e constituem-se “documentos de identidades” (SILVA, 2015). Os projetos pedagógicos caracterizam-se como documentos oficiais que integram as atividades pedagógicas, administrativas, curriculares, metodológicas e didáticas dos cursos de graduação com vistas ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação das ações formativas. Não se restringem a um instrumento burocrático para o cumprimento de determinações e/ou orientações legais, mas uma referência curricular para os cursos superiores.

Os currículos como documentos capazes de sistematizar as concepções, os discursos e os significados produzidos e explicitados por aqueles/as que os construíram foram escolhidos para serem analisados nesta pesquisa porque neles os conhecimentos e as ações pedagógicas de formação estão organizados e estão expressos o poder e as identidades dos cursos superiores. Tratando-se de currículo, Arroyo (2011), considera-o como um território de poder e de disputa para a legitimação de conhecimentos, saberes e experiências e um espaço político que possibilita questionamentos e inovações. “O currículo, aliás, tem um dos seus primeiros sopros de objetivação legitimado pela via de um documento” (MACEDO, 2006, p. 109).

As descrições e as análises aqui apresentadas constituem-se o diálogo sistematizado no formato dissertativo, “*um produto de final aberto* –, característica marcante das pesquisas pós-formais” (MACEDO, 2006, p. 135). A descrição supõe uma situação de presença que “[...] supera de vez a visão ingênua e o viés neutral sobre as interessadas e muitas vezes assíncronicas

realizações dos seres humanos, incluindo-se aí a própria construção social da ciência como cultura e como poder socioculturalmente constituído” (MACEDO, 2006, p. 10).

A pesquisa, o seu processo e o resultado são implicados pela subjetividade do pesquisador e a interpretação objetiva do diálogo deste pesquisador com a teoria e a empiria (SANTOS, 2005). Além disso,

[...] à medida que a leitura interpretativa dos ‘dados’ se dá – às vezes por várias oportunidades –, aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambiguidades marcantes. [...] (MACEDO, 2006, p. 138)

Nesse contexto, a partir dos dados emergidos desta investigação, os quais colaboram para o entendimento do objeto pesquisado, surgem as noções subsunçoras²⁸ que foram desenvolvidas na relação entre a exploração bibliográfica, “[...] o exame atento e extremamente detalhado das informações coletadas no campo de pesquisa [...]” (MACEDO, 2006, p. 136) e a interpretação resultante das minhas reflexões “[...] fora das formalidades paradigmáticas, desaguando num espírito crítico e de aguçada curiosidade em face das realidades [...]” (MACEDO, 2006, p. 138). Valho-me, portanto, da consideração de Macedo (2006, p. 139-140) de que há a “[...] necessidade de ousar, de aventurar-se na construção de conhecimentos fecundos, até porque consideramos que não há mais lugar na academia, por absoluto enfatiamento, para o conhecimento requeitado [...]”. Há de se resistir ao “colonialismo intelectual e suas nefastas consequências formativas” (MACEDO, 2006).

As noções subsunçoras, segundo Santos (2005, p. 153), são “as categorias analíticas, frutos da análise e da interpretação dialógica entre empiria e teoria, em um processo de aprendizagem significativa”. Macedo (2006) prefere não utilizar a noção de “categoria” e a substitui por noções subsunçoras, perspectivas, em vista do atributo positivista que a prática de categorização historicamente traz em si.

Ao imergir no contexto da pesquisa, a fim de investigar o objeto deste estudo, busquei a construção da visão descritivo-interpretativa do objeto e o fundamentei de modo teórico e metodológico. Com a coleta de informações dos currículos, as inspirações teóricas foram retomadas e tensionadas com os conhecimentos oriundos da seção anterior e os dados vivos da realidade, originando-se, assim, saberes a respeito das questões da diversidade sexual e de gênero nos currículos dos cursos de Pedagogia, de Educação Física e de Direito da UnB. Para

²⁸ Noções subsunçoras referem-se ao empenho em interpretar o que emergiu da pesquisa, o que se constrói e se aprende com base na investigação. Surge do diálogo com as informações, a realidade e os saberes científicos. Pode-se considerar o achado da pesquisa.

isso, utilizei instrumentos metodológicos para analisar os documentos e gerar aprendizagens significativas. Nesse sentido, a análise de conteúdo foi aplicada por consistir em importante instrumento de pesquisa e por demonstrar afinidades com os princípios da Etnopesquisa Crítica/Formação.

De acordo Conforme Bravo (1991) e Triviños (1987), a análise de conteúdo consiste na técnica mais elaborada e de maior valor no campo do estudo documental, pois permite rigorosa inferência destacando o conteúdo das mensagens da comunicação humana.

Para tratamento dos dados da pesquisa documental, utilizo a análise de conteúdo, do tipo descritivo-interpretativa (BARDIN, 2010), seguindo as três etapas básicas: pré-análise, descrição e interpretação inferencial. Para melhor entendimento, Macedo (2006) detalha o caminho normalmente percorrido pela análise de conteúdos: a) leituras preliminares e estabelecimento de um rol de enunciados; b) escolha e definição das unidades analíticas: tipos de unidades, definição e critérios de escolha; c) processo de categorização (o autor não utiliza a noção de categoria, prefere o termo: noções subsunçoras) ou definição das noções subsunçoras e das qualidades básicas dessas noções; d) análise interpretativa dos conteúdos emergentes; e e) interpretações conclusivas.

Nesta investigação, inicialmente, visitei os sites da UnB para ter acesso aos projetos pedagógicos, fiz *download* de três etnotextos e os outros três foram alcançados após contatos com as secretarias e as coordenações dos cursos, em seguida todos os arquivos digitais recebidos foram impressos para apreciação a partir da *leitura flutuante* (BARDIN, 2010). Em um segundo momento, com base nos objetivos da pesquisa, previamente estabelecidos, e com os efeitos da leitura, defini todo o *corpus* documental. Seguidamente, descrevi os etnotextos priorizando elementos analíticos (objetivos, concepções, princípios, perfil do/a egresso/a, disciplinas, ementas, programas, referências bibliográficas), interpretei os etnotextos e transformei os achados da pesquisa em noções subsunçoras que revelam os sentidos e os significados do objeto de estudo.

Esses procedimentos foram orientados pela perspectiva da “hermenêutica fenomenológica de orientação crítica” (MACEDO, 2006, p. 150). Os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia²⁹ e Educação Física (Licenciatura³⁰ e Bacharelado³¹) foram encontrados

²⁹<http://www.fe.unb.br/images/graduacao/PROJETO%20ACADEMICO%20-%20atualizado%20-%20FE%20COM%20ALTERACOES%20ATE%20%2016-12-2010.pdf>.

³⁰Disponível em: <<http://www.fef.unb.br/images/Noticias/2016/Documentos/docgrad/PPC-Licenciatura-Versao-Final---FINAL.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2019.

³¹Disponível em: <<http://www.fef.unb.br/images/Artigos/FEF/documentosgraduacao/bacharelado/0-PPP-Bacharelado-FEF-UnB.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2019.

nos sites das respectivas faculdades. Quanto ao currículo reformulado de Pedagogia³² e ao do Curso de Direito³³, tive acesso aos documentos somente depois de várias insistências com solicitações por e-mails enviados às secretarias e coordenações dos cursos, apresentando as intenções teóricas e metodológicas da pesquisa, além de visitas às faculdades dos cursos.

Então, começo esta seção com as descrições dos conteúdos dos etnotextos analisados; em seguida apresento as noções subsunçoras.

2.1 O que (entre)dizem os currículos dos cursos de graduação

2.1.1 O currículo do Curso de Pedagogia (Licenciatura)

Atualmente o Curso de Pedagogia tem dois currículos concomitantemente vigentes, a saber: o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (2002) e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2018).

No Projeto Acadêmico (2002), estão expressos: a avaliação breve do currículo anterior do curso de Pedagogia; a justificativa para a mudança expondo a concepção de formação, a relação com o saber na sociedade e o mundo do trabalho; a definição das opções teórico-metodológicas; a proposta curricular com seus princípios, os objetivos, a organização curricular e os fluxos curriculares que partem da perspectiva da pedagogia como prática social; a orientação acadêmica; a coordenação pedagógica; o processo avaliativo da aprendizagem, do curso e da Faculdade de Educação (FE); as condições de implantação do projeto; as referências bibliográficas; cinco anexos com o fluxo curricular do curso; a relação dos espaços curriculares optativos dentro e fora do fluxo; a organização das atividades em projetos; e a legislação nacional que fundamenta a construção do projeto (UnB, 2002).

Anteriormente, houve outro currículo que entrou em vigor no segundo semestre de 1988. Nessa época, o curso tinha como principal objetivo a “introdução da formação no magistério para o ensino fundamental” (UnB, 2002, p. 4). Mas, foi publicada a Resolução nº 219/96 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, ficou determinado que os créditos em disciplinas obrigatórias não poderiam ultrapassar 70% do total de créditos do curso. Diante disso, o corpo docente da Faculdade de Educação optou por uma “reformulação profunda” no curso em vez dos ajustes na contabilidade dos créditos tal como foi estabelecido pelo Conselho (UnB, 2002).

³² Não está disponível online, apenas em arquivo pdf.

³³ Disponível em: <<https://boletimfdgrad.files.wordpress.com/2018/12/livro-i.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2019.

Além da reivindicação do CEPE, os docentes decidiram pela reformulação do Projeto Acadêmico para atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Básico, das Diretrizes Curriculares Nacionais e das metas fixadas no Plano Nacional de Educação (PNE) que tramitava no Congresso Nacional. O processo de “reformulação curricular teve início em abril de 1997” (UnB, 2002, p. 4) e tomou como base os textos legais: a LDB/1996; a Lei 10.172/2001; os Pareceres CNE/CP nº 009/2001, 21/2001, 27/2001 e 28/2001; e as Resoluções CNE/CP nº. 1/2002 e nº. 2/2002 (UnB, 2002, p. 31).

As modificações no Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia, em 2002, foram uma opção tomada por professores/as da instituição para ajustar a proposta às novas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e do CEPE. Na introdução, o documento, Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, expressa a admissão de uma perspectiva que,

partindo de uma visão crítica sobre as ambiguidades que acompanham a história do Curso de Pedagogia desde sua criação no Brasil até os dias de hoje, faz-se necessário esclarecer, neste momento, que o Curso de Pedagogia, na Universidade de Brasília, considera a formação docente do pedagogo essencial, mesmo que este não tenha destino Profissional a atuação como professor. Pretende o Curso formar também o pesquisador educacional, com base numa formação teórica, científica e técnica, ancorada na contribuição das ciências sociais e humanas aplicadas à educação. No nosso entendimento, o Curso deve também formar um profissional qualificado para participar de projetos de formação em ambientes não escolares bem como assumir o exercício de atividades não docentes em instituições de ensino. Sem querer formar nem um generalista [...]. (UnB, 2002, p. 5)

Nessa direção, o curso de Pedagogia deve considerar a formação docente do/a pedagogo/a, a formação do/a pesquisador/a educacional e do/a profissional para atuar em espaços que não sejam somente a escola. A base teórico-metodológica adotada para a concretização das mudanças no Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia está fundamentada na Pedagogia da Complexidade sob a explicação, segundo UnB (2002), de que as perspectivas abertas pela teoria da complexidade permitem, de uma vez, vislumbrar novas direções para a ação formadora e detectar as alternativas que se apresentam para a compreensão do mundo.

Além disso, o projeto declara que, na busca de um referencial que daria sustentação teórica e metodológica ao projeto de formação inicial no Curso de Pedagogia, “o pensamento complexo elaborado por Edgar Morin aparece como uma alternativa entre as mais sólidas e abrangentes que têm sido propostas [...]” (UnB, 2002, p. 8). Essa concepção teórica entende que se deve perceber o homem como um ser humano total. Considera que deve haver uma dimensão interativa e dialógica, sempre centrada no ser humano, e fazer dele a razão e o sentido da atividade educativa.

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia deve contribuir para tornar realidade a missão da Faculdade de Educação:

[...] formar educadores capazes de intervir na realidade, através de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva. Esta atuação deve, complementarmente, estar comprometida com um projeto de sociedade autônoma, solidária e democrática. (UnB 2002, p. 9)

Os objetivos do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia são:

1. Formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógicos para intervir nos mais diversos contextos socioculturais e organizacionais que requeiram sua competência.
2. Formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos.
3. Preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais.
4. Formar profissionais comprometidos com seu processo de autoeducação e de formação continuada. (UnB, 2002, p. 10)

Entre os objetivos está proposta a intervenção dos/as pedagogos/as nos vários contextos socioculturais, levando-se em conta as diferenças individuais e grupais. Alguns dos objetivos aparecem ao longo do currículo do curso quando são tratadas as disciplinas, o perfil do/a egresso/a do curso de Pedagogia e as opções teórico-metodológicas. É proposta a utilização da autoavaliação tanto do discente quanto do docente. Também são utilizadas as avaliações tradicionais que verificam a inteligência linguística e a lógico-matemática. O currículo considera que devem ser levadas em consideração as múltiplas inteligências e também devem ser elaborados instrumentos justos para a avaliação dessas aprendizagens (UnB, 2002).

O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia apresenta um fluxo curricular e a justificativa para o uso desse termo é a necessidade de enfatizar o conceito de “[...] fluidez, de flexibilidade, de roteiro orientador, em prevalência sobre o termo grade, que conota um certo aprisionamento espaço-temporal [...]”. No fluxo é apresentado “um conjunto de conteúdos denominados estudos, que talvez pudessem também ser denominados de áreas” (UnB, 2002, p. 11).

No fluxo curricular, as disciplinas obrigatórias do curso são: Antropologia e Educação; Perspectiva do Desenvolvimento Humano; Projeto 1; Organização da Educação Brasileira; História da Educação; Pesquisa em Educação 1; O Educando com Necessidades Educacionais Especiais; Projeto 2; Psicologia da Educação; Ensino e Aprendizagem da Língua Materna; Ensino de Ciência e Tecnologia 1; Aprendizagem e Desenvolvimento do Portador de

Necessidades Educacionais Especiais³⁴; Projeto 3 – fase 1; Educação Matemática 1; Sociologia da Educação; Orientação Educacional; Didática Fundamental; Projeto 3 – fase 2; História da Educação Brasileira; Administração das Organizações Educativas; Processo de Alfabetização; Políticas Públicas de Educação; Educação e Geografia; Orientação Vocacional/Profissional; Projeto 4 – fase 1; Filosofia da Educação; Ensino de História; Identidade e Cidadania; Projeto 4 – fase 2; Avaliação das Organizações Educativas; Projeto 5 – Trabalho de Final de Curso; e Seminário (UnB, 2002).

Além desses componentes, os/as licenciandos/as podem escolher estudos na forma de disciplinas optativas oferecidas dentro ou fora da Faculdade de Educação. Na FE são ofertadas: Política Educacional; Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Multiculturalismo e Educação; História da Educação; Administração da Educação; Filosofia na Escola; Tecnologias na Educação; Educação Matemática, Ensino de Ciências e Tecnologia; Aprendizagem, Tecnologia e Educação a Distância; Formação Docente; Educação Ambiental; Educação e Trabalho; Orientação Educacional; Educação Especial; Cultura das Organizações Educativas; entre outras (UnB, 2002, p. 13).

Essas disciplinas formam a base curricular do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, em conformidade com o currículo do ano 2002. O curso de Pedagogia oferece aos seus estudantes 2100 horas de disciplinas obrigatórias e 1110 horas de disciplinas optativas.

O currículo é delimitado por três polos: 1) das práxis, responsável pela vivência da prática educativa e fomentadas pelos Projetos; 2) da formação pedagógica, que permite o exercício da função docente no início da escolarização; e 3) da Ciência da Educação, que oferece ao/à estudante os marcos teóricos e conceituais.

Por meio do Projeto Acadêmico de Curso, foram inseridos, no fluxo curricular do curso de Pedagogia da UnB, os Projetos que perpassam todo o percurso acadêmico do estudante. Os Projetos consistem em “[...] atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica, e tendo como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem [...]”, seja em escolas, seja em programas de formação nas mais diferentes organizações (UnB, 2002, p. 12).

Esses Projetos percorrem a vida acadêmica do/a estudante durante oito semestres na Universidade. O Projeto 1 tem por objetivos acolher o estudante; inseri-lo no contexto da Faculdade de Educação; e mostrar a profissão de Pedagogo e as suas possibilidades de trabalho. Os Projetos 2 e 3 são destinados ao estudante para ele escolher a área temática de interesse e

³⁴ Atualmente, o termo utilizado é Pessoa com Deficiência.

aprofundar-se nela. O Projeto 4 é reservado ao Estágio Supervisionado e o Projeto 5, ao Trabalho de Final de Curso.

Em relação ao estágio supervisionado, não existe clareza no currículo do curso de Pedagogia. Apenas está enunciado que, por meio dos Projetos 1, 2, 3, 4 e 5, ocorre uma articulação entre a teoria e a prática. Somente no anexo do Projeto Acadêmico é apresentado que o estágio supervisionado está reservado ao Projeto 4, fases 1 e 2, totalizando, assim, dois semestres de prática, com a previsão de 120h para cada uma dessas etapas.

Assim, o estudante terá realizado apenas 240 horas de estágio supervisionado, um número de horas inferior à prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia conforme o Parecer CNE/CP nº 3/2006 que prevê uma carga horária de 300 horas para o Estágio Supervisionado. Em nenhum momento, no currículo, é informada a dinâmica do estágio e as orientações para a sua execução, nem como ocorrerão a sua supervisão e a coordenação. Também não é informado se existem convênios com instituições de ensino que acolham os estágios supervisionados.

Não existe nenhuma regulamentação no Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da UnB para as atividades complementares. O projeto pedagógico aponta o trabalho final que deve ter carga horária de 120 horas, porém não há nenhuma outra orientação relativa à execução, à elaboração e à avaliação do trabalho. Não foi localizada, no Projeto Acadêmico, nenhuma informação a respeito de atividades de apoio ao/à estudante.

No currículo, está previsto que as Tecnologias de Informação e Comunicação devem permear todo o curso e isso deve ser realizado em todos os espaços curriculares. Também devem ser oferecidas as oficinas de comunicação e tecnologia, assim como a vivência das tecnologias interativas on-line.

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia apresenta sete princípios:

1. respeito à igualdade de direitos e de não discriminação, sob quaisquer de suas formas.
2. preocupação com a promoção da igualdade de condições de acesso à educação e à cultura bem como a garantia do respeito e permanência nos estabelecimentos/organizações que as promovem.
3. liberdade de expressão.
4. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e tolerância com as diferenças.
5. liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o saber.
6. gestão democrática.
7. permanente articulação com a comunidade e em especial com as agências empregadoras e as redes de aprendizagem (UnB, 2002, p. 8).

Em conformidade com os princípios apresentados, o Projeto Acadêmico tem a visão da educação como um processo continuado e interdisciplinar que valoriza a experiência escolar e a extraescolar dos/as formandos/as e a vinculação da vida com o trabalho; preserva a qualidade

das ações acadêmicas e a indissociabilidade entre os momentos da extensão, da pesquisa e do ensino; e incentiva o espírito científico, o pensamento reflexivo e a consideração concomitante e indissociável da dimensão afetiva, entendida como tal a intuição, as emoções, o cuidado com a própria corporeidade (UnB, 2002, p. 9).

Entre os princípios da proposta curricular, destaco que, no primeiro item, está definido: “respeito à igualdade de direitos e de não discriminação, sob quaisquer de suas formas” e, no quarto princípio, “[...] tolerância com as diferenças” (UnB, 2002, p. 8). O projeto propõe ver a educação como um processo que tem presente a formação cultural a ser respeitada com as suas contribuições. Ela define que o curso de Pedagogia está estruturado de modo que propicie o estudo do trabalho educativo em sua complexidade e em suas múltiplas exigências, considerando o estudo da realidade cultural do país (UnB, 2002).

Na relação dos espaços curriculares optativos do curso de Pedagogia, estão propostos: Prática Docente e Linguagens Corporais; Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação; Educação e Multiculturalismo na Contemporaneidade; Multiculturalismo e Currículo; Tópicos Especiais em Educação; e Diversidade Cultural. São desconhecidas, porém, as discussões nesses componentes curriculares, porque o Projeto Acadêmico não apresenta as ementas.

Conforme já descrevi, o currículo apresenta as disciplinas obrigatórias e optativas, as atividades em projetos e os espaços optativos dentro e fora do fluxo curricular, mas não expõe nenhuma ementa e/ou referências bibliográficas dos componentes curriculares. Há somente algumas considerações escassas no que tange a diversidade cultural, porém sem especificar o que é pensado, proposto ou desenvolvido junto aos/às licenciados/as do curso no processo formativo. No Projeto Acadêmico de Pedagogia não há, portanto, referência às questões da diversidade sexual e de gênero.

O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia está em vigor há mais de 16 anos. Foi, então, sugerido novo projeto, tendo em vista que a legislação exige uma proposta diferente para o curso. Assim, surgiu o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2018) que, além de um nome diferente, traz outro plano pedagógico e é mais extenso e detalhado acerca da proposta curricular para o curso. O novo currículo do Curso de Pedagogia foi elaborado com a participação do Núcleo Docente Estruturante, da Câmara Setorial de Graduação e da Assessoria Pedagógica do curso e aprovado por unanimidade, no dia 9 de outubro de 2018, na Câmara de Ensino e Graduação do Decanato de Ensino de Graduação, com previsão para ser implantado na lista de oferta nº 1/2019.

O Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP) de Pedagogia Diurno da Faculdade de Educação [...] foi elaborado a partir da análise da legislação em vigor e de ampla discussão democrática realizada com os diversos segmentos da FE com o objetivo de atualizar e adequar o Projeto Pedagógico vigente do curso de graduação em Pedagogia às novas demandas educacionais da sociedade. Reflete o esforço da comunidade acadêmica da FE para cumprir o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura e o estabelecido no Estatuto e no Regimento Geral da Universidade de Brasília. Desde 2006, ocorreram vários eventos para avaliação do currículo no âmbito da FE, tendo sido instituída uma comissão interdepartamental para avaliar o estágio curricular e uma comissão para avaliação do currículo. Em 2013, foi instituído o Núcleo Docente Estruturante (NDE) da FE-UnB e, no ano seguinte, o Conselho da FE-UnB aprovou o regimento do Núcleo Docente Estruturante, que, em seu Art. 2º, o define como um “órgão consultivo e de assessoramento responsável pela concepção do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia [...]”. (UnB, 2018, p. 8)

Diante da publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura), a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), realizou várias discussões a respeito da necessidade de reformulação do currículo de Pedagogia. A finalidade era apresentar uma formação inicial de professores/as norteadora

[...] para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, CNE, 2006, p. 1)

Outrossim, trouxe a compreensão da docência

[...] como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, CNE, 2006, p. 1)

O novo currículo apresenta essas considerações das DCNs para o Curso de Pedagogia. Desse modo, ele foi construído com fundamento nessas diretrizes para o curso e em documentos oficiais da UnB (estatuto e regimento geral). Além disso, precisou atender ao disposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que instituiu as diretrizes nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Durante os anos 2015 a 2017, o Conselho da Faculdade de Educação da UnB, em suas reuniões com a participação da comunidade acadêmica, deliberou várias proposições referentes à matriz curricular e, na 599ª Reunião do dia 7/12/2017, aprovou a versão final do PPPC que apresenta o contexto histórico acadêmico da Universidade de Brasília, da Faculdade de Educação e do Curso de Pedagogia; a missão; os princípios; o corpo docente; a organização

administrativa e de gestão; a estrutura física da Faculdade de Educação, os elementos que pertencem a concepção da graduação e a operacionalização do curso de pedagogia, como: o público alvo e o campo de trabalho; as políticas institucionais no âmbito do curso; a integração interinstitucional; a acessibilidade educacional; a matriz e a estrutura curricular com detalhamento dos conteúdos curriculares em suas dimensões formativas; a articulação teoria e prática; a articulação ensino, pesquisa e extensão; e os processos de avaliação, entre outros. Ademais, contém um quadro demonstrativo com as diferenças entre o currículo atual e o proposto e mostra nos anexos as ementas, as bibliografias, os formulários de criação das novas disciplinas, as Resoluções aprovadas na FE/UnB, o fluxo do currículo, além de outras informações administrativas e publicações normativas que respaldam o funcionamento do curso (UnB, 2018).

Estão propostos, no novo projeto, 222 créditos e carga horária de 3.300 horas, incluindo as disciplinas obrigatórias e as optativas (recomendadas ou módulo livre), as práticas como componente curricular, os estágios supervisionados e as atividades complementares.

O novo currículo é constituído por quatro capítulos e inicialmente exhibe um resumo e a apresentação. No primeiro capítulo, está sistematizado um quadro-síntese de identificação do curso com código e-mec; sistema de graduação (Sigra); atos legais de autorização e reconhecimento do curso; dados gerais do Curso de Pedagogia diurno (presencial): Instrução do processo de elaboração do projeto do curso e requisitos normativos e legais. O segundo capítulo dispõe acerca da organização didático-pedagógica, tratando do seguinte: contexto histórico-acadêmico da UnB, da FE, do Curso de Pedagogia; missão; princípios; contexto educacional; metodologia de diagnóstico da demanda social; forma de ingresso; relação candidato/vaga; público-alvo; evasão; perfil do/a ingressante; políticas institucionais no âmbito do curso; recepção de calouros; aula inaugural; manual do aluno; permanência e assistência; acessibilidade; extensão; iniciação científica e outros programas; mobilidades nacional e internacional; inserção no mercado de trabalho e cooperação interinstitucional.

Ainda no segundo capítulo, o novo currículo apresenta os princípios e as diretrizes gerais do Curso e o Plano de Desenvolvimento Institucional; os objetivos do Curso de Pedagogia; o Perfil Profissional do Egresso; as Áreas de Atuação; a Metodologia e os Princípios Pedagógicos; a Estrutura Curricular; o Quadro-Síntese da Carga Horária; a Estrutura Geral do Curso; os Conteúdos Curriculares; a Matriz Curricular; as Ementas e as Referências das disciplinas; o Quadro com Disciplinas Obrigatórias, Optativas (fluxo e geral) e Estágios Supervisionados; a Articulação Teoria e Prática (Práticas Curriculares, Estágio Curricular Obrigatório e Estágio Curricular não Obrigatório; a Integração Interinstitucional com as Redes

Públicas de Ensino; o Processo de Avaliação da aprendizagem, do curso e dos/as docentes; as ações de apoio discente; a Articulação Ensino, Pesquisa e Extensão; o Trabalho de Conclusão e as Atividades Complementares (UnB, 2018).

O terceiro capítulo do novo currículo apresenta o corpo docente, discorre a respeito da estrutura organizacional, das atribuições do Núcleo Docente Estruturante, dos/as coordenadores/as do curso, dos recursos humanos, dos/as professores permanentes do primeiro semestre do ano de 2018 com titulação e regime de trabalho e trata da participação e da representação discente. No quarto capítulo, o documento mostra a infraestrutura do curso, a estrutura física da FE, da Gestão e da Comunicação e trata da Acessibilidade Física. Por fim, o novo currículo anexa dezesseis documentos entre ementas e bibliografias das disciplinas, quadro de equivalência, resoluções da FE/UnB, regimento, fluxograma curricular, atos da direção da faculdade, formulários e relaciona as referências bibliográficas que embasaram o texto do projeto pedagógico.

A partir da orientação do artigo 3º das DCNs para o curso de Pedagogia, o novo currículo elenca alguns princípios norteadores, dentre os quais, destaco: “conhecimento da escola e de sua complexidade e função de educar para e na cidadania [...] desenvolvimento de uma visão de totalidade de conhecimento e do ser” (UnB, 2018, p. 34).

O Objetivo geral apresentado no novo currículo do curso de Pedagogia da FE/UnB é

formar o profissional para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental em suas diversas modalidades e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos, para atuar na gestão escolar e em espaços educativos não escolares, e para o campo teórico-investigativo da educação, com compromisso ético e inclusivo, responsabilidade social e histórica, reconecedor da diversidade humana, cultural, política, religiosa, étnico-racial e de gênero. (UnB, 2018, p. 35)

Além do objetivo geral, são apresentados vários objetivos específicos. Dentre eles, evidencio a finalidade de formar professores para a educação infantil e anos iniciais qualificados para “articular o fazer e o pensar pedagógico nos diversos contextos socioculturais e organizacionais que permeiam a escola [...] formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos [...]” (UnB, 2018, p. 35). O curso tem também a finalidade de desenvolver, entre as disciplinas do curso, uma prática criativa, original, flexível e interdisciplinar, com vistas à utilização de referencial teórico que possibilita aos/às cursistas interpretar a realidade educacional brasileira, além de preparar o/a pedagogo/a para experiências escolares e não escolares, percebendo a importância do trabalho com a diversidade (UnB, 2018).

Nesse sentido, está estabelecido no currículo que o perfil do egresso do curso de licenciatura em Pedagogia é de professores/as diplomados/as para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, para os diversos sujeitos da aprendizagem, assim como “para exercerem atividades de planejamento, implantação e avaliação de programas e projetos educativos em espaços organizacionais onde a atuação profissional do pedagogo seja demandada” (UnB, 2018, p 36). O campo de atuação do/a licenciado/a no curso de Pedagogia da FE/UnB deve ser composto pelas seguintes dimensões: “a. docência, gestão em espaços escolares e não escolares, além de outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos; e b. produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional”. O perfil profissiográfico fundamenta-se em alguns princípios norteadores, dentre os quais, enfatizo o “compromisso com a luta pela justiça social, entendendo a importância e a legitimidade dos direitos das minorias, da diversidade, da multiculturalidade e da inclusão social” (UnB, 2018, p. 36).

A proposta curricular enfatiza o emprego de metodologias diversificadas que possibilitem a interação entre estudantes e entre estudantes e docentes, a exemplo de exposições dialogadas, seminários, aulas práticas, saídas de campo, visitas a escolas e participação em eventos e outras que se caracterizam como metodologias apropriadas para atender aos objetivos do curso (UnB, 2018). Nesse contexto, ações do curso de Pedagogia contempla a práxis pedagógica.

A matriz curricular do curso de Pedagogia presencial da FE-UnB, segundo a UnB (2018), está estruturada em três dimensões formativas: Educação, sujeitos, história, sociedade e cultura; Organização do trabalho docente no Brasil; e Profissionalização do pedagogo: gestão e sistematização do conhecimento. Além dos componentes curriculares obrigatórios e optativos (disciplinas), as dimensões formativas compreendem os estágios, as atividades de extensão e pesquisa e as atividades complementares.

Para a dimensão formativa: educação, sujeitos, história, sociedade e cultura, estão propostas, obrigatoriamente, as seguintes disciplinas: Antropologia da Educação; Psicologia da Educação; Introdução à Pedagogia; Filosofia da Educação; Educação, Comunicação e Tecnologias, para serem cursadas no primeiro período do curso. Já História da Educação; Infância, Criança e Educação; Sociologia da Educação; Pesquisa em Educação; e Educação Inclusiva, são cursadas no segundo período.

Para a dimensão formativa: Organização do trabalho docente no Brasil, no terceiro período do curso, tem-se as seguintes disciplinas obrigatórias: História da Educação Brasileira; Educação Infantil; Processos de Alfabetização e Letramento; Didática Fundamental; e

Escolarização de Surdos – Libras. No quarto semestre, são estudadas: Organização da Educação Brasileira; Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Educação Matemática I; Currículo; Educação das Relações Étnico-raciais; e Educação em Artes, sendo as duas últimas optativas. No quinto período, são obrigatórias as disciplinas: Ensino de História; Identidade e Cidadania; Ensino de Ciências e Tecnologia I; Ensino e Aprendizagem da Língua Materna; Educação em Geografia I; e Estágio Supervisionado I: Educação Infantil. Como componente curricular optativo são oferecidos Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão (Pepex). Para o sexto período, são obrigatórias: Gestão das Organizações Educativas; Avaliação Escolar; Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais (crianças ou adultos/EJA I); e são optativas: Ensino de Ciências e Tecnologia II; Educação; Ambiente e Sociedade; e Educação em Geografia II.

Na dimensão formativa profissionalização do pedagogo: gestão e sistematização do conhecimento, no sétimo período, estão propostas como disciplinas obrigatórias: Políticas Públicas de Educação; Educação e Trabalho; e Estágio Supervisionado III: Gestão Escolar. As disciplinas optativas são: Educação Matemática II; Gestão de Programas e Projetos Educacionais. Para o oitavo período, Trabalho Final de Curso I e Estágio Supervisionado IV: Espaços Educativos não-Escolares são atividades obrigatórias; e as disciplinas Financiamento da Educação; Educação e Linguagem Tecnológica; Gênero e Educação são disciplinas optativas. No nono período, há as disciplinas: Avaliação das Organizações Educacionais e Trabalho Final de Curso II como obrigatórias; e as optativas são: Planejamento Educacional; Educação a Distância; e Educação Profissional e Tecnológica.

Em relação à disciplina optativa Gênero e Educação, está proposta a seguinte ementa:

Quadro 02 – Ementa da disciplina Gênero e Educação

Disciplina	Gênero e Educação
Órgão	TEF Departamento de Teoria e Fundamentos
Código	195189
Carga Horária	60h
Ementa	Discutir a historicidade do conceito de gênero e o uso no ensino e na pesquisa histórica. Refletir sobre os rumos da História das Mulheres e das Relações de Gênero na historiografia contemporânea. Estudar e discutir as relações vigentes nas escolas buscando uma perspectiva "inclusiva" que aborde as questões de gênero, classe, etnia/raça e geração. As discussões relevantes na temática gênero e educação convergem para os seguintes pontos: Estudos feministas/ Representações sociais; A educação das mulheres como importante fator de mudança sociocultural; Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas.
Bibliografia Básica	1. AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos : relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2006. 2. LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação : uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. 3. MORENO, Montserrat. Como se ensina a ser menina : o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

Bibliografia Complementar	<ol style="list-style-type: none"> 1. BARRETO, Andréia; KACOWICZ, Roberta. Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professores/as em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, 2007. 2. LOURO, Guacira Lopes. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 3. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. 4. SILVEIRA, Maria Lúcia da; GODINHO, Tatau. (Orgs.). Educar para a igualdade: Gênero e Educação Escolar. Coordenadoria Especial da Mulher/ Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de São Paulo, São Paulo, 2004.
----------------------------------	---

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FE/UnB, p. 89-90, 2018.

Há também disciplinas optativas de oferta geral (fora do fluxo) que os/as estudantes/as podem cursar e outras disciplinas optativas oferecidas na FE/UnB ou em outras unidades acadêmicas da UnB (Módulo Livre³⁵): Introdução à Análise e Interpretação de Dados; Psicologia Social e Educação; Criatividade e Inovação na Educação; Educação do Campo; Educação Internacional e Comparada; Cultura Organizacional; Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE; Avaliação Educacional do PNEE; Dinâmica Psicossocial do Trabalho Docente; Educação Ambiental e Práticas Comunitárias; Educação Comunitária; Educação e Movimentos Sociais; Educação Multicultural na Contemporaneidade; Psicologia, Cultura e Educação; Enfoques Psicopedagógicos das Dificuldades de Aprendizagem; Filosofia da Educação 2; Fundamentos da Orientação Profissional para PNEE; História da Educação 2; Psicanálise e Educação; Introdução à Classe Hospitalar; Multiculturalismo e Ensino Religioso; Oficina Temática Psicologia da Educação; Orientação Educacional; Orientação Vocacional; Orientação Vocacional Profissional; Pensamento Educacional Brasileiro; Desenvolvimento Humano e Educação; Pesquisa em Educação 2; Pesquisa em Educação 3 (UnB, 2018).

Constam também no Módulo Livre: Princípios e Métodos para o PNEE; Psicologia da Educação 2; Seminário Educação Inclusiva; Sociologia da Educação 2; Psicodrama e Educação; História da Educação Brasileira II; Arte, Pedagogia e Cultura; Atividades Lúdicas em Início de Escolarização; Computadores na Educação; Educação em Saúde; Educação Hipertextual; Educação não formal, Ciência e Tecnologia; Formas, Expressão da Criança de 0 a 6 anos; Fundamentos da Linguagem Musical na Educação; Literatura e Educação; Oficina de: Audiovisuais em Educação, Ensino História-Lugares de Memórias do DF; Formação do

³⁵ Segundo o Art. 89^a do Estatuto e Regimento Geral da UnB, os cursos regulares de graduação compõem o seu programa de estudos com: disciplinas do Módulo Integrante e do Módulo Livre. As disciplinas do Módulo Integrante são aquelas que compõem o currículo do curso e incluem: disciplinas obrigatórias, que devem ser cursadas com aproveitamento para a conclusão do curso; e disciplinas optativas, que possibilitam ao aluno escolher entre as disciplinas oferecidas para integralização do currículo. As disciplinas do Módulo Livre são de livre escolha do aluno entre as disciplinas oferecidas pela Universidade (UnB, 2011a, p. 62-63).

Professor Leitor; Textos Acadêmicos; Tópicos Especiais em Educação Ambiental: Experiências Pedagógicas Alternativas; Tópicos Especiais em: Educação Especial, de Pesquisa em Educação, e Políticas de Educação, em Administração da Educação, em Gestão da Educação, em Educação e Diversidade Cultural, em Educação Especial 1, em História da Educação Brasileira, em Psicologia da Educação, em Filosofia da Educação, da História da Educação, em Sociologia da Educação e em Orientação Educacional; Pesquisa em Educação a distância; Práticas Mediáticas em Educação; Produção e Leitura da Imagem; Uso de TV/Vídeo na Escola; Gestão de Sistemas Educacionais a Distância; Organização da Educação no DF; Pesquisa em Administração da Educação; Ambiente, Cultura e Natureza do Cinema e Literatura; Educação Ambiental e Subjetividade; Tecnologias na Educação Especial e Inclusiva; Tópicos em Cultura, Ambiente e Diversidade: Leituras Pedagógicas; Seminários Integradores. Todas essas disciplinas são de responsabilidade dos departamentos, que devem fazer a gestão e a atualização de suas ementas (UnB, 2018).

Atendendo à legislação educacional, as disciplinas obrigatórias e optativas do curso de Pedagogia poderão ser oferecidas na modalidade a distância, integral ou parcialmente, desde que essa oferta não ultrapasse o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total (UnB, 2018).

Quanto às políticas públicas de educação, entre os programas de iniciação científica e à docência, o currículo de Pedagogia de 2018, cita o Programa de Educação Tutorial (PET), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de consolidação das licenciaturas (Prodocência), entre outros. Não são explicitadas, entretanto, as formas de trabalho dessas ações com os/as estudantes do curso.

O curso de Pedagogia da UnB tem 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de oito semestres ou quatro anos, compreendendo: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular; 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado; 2.200 (duas mil e duzentas) horas, pelo menos, dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras (UnB, 2018).

O novo currículo do Curso de Pedagogia da FE/UnB, que objetiva a formação de professores/as para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, e em cursos de Educação

Profissional na área de serviços e apoio escolar, igualmente em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, CNE, 2006, p. 1), apresenta uma disciplina (Gênero e Educação), com ementa e referências bibliográficas que demonstram autores/as que discutem a diversidade sexual e de gênero. Considerando a denominação do componente curricular Tópicos em Cultura, Ambiente e Diversidade: Leituras Pedagógicas, que faz parte do Módulo Livre do curso, talvez a disciplina apresente a discussão da diversidade sexual, porém é ausente a ementa da referida disciplina optativa.

2.1.2 O currículo do Curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado)

O currículo do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física foi elaborado tendo em vista o cumprimento de dispositivos legais que se referem tanto a cursos de licenciatura em geral quanto ao curso de graduação específico de Educação Física no país (FEF/UnB, 2019).

Os dispositivos que tratam de aspectos gerais de cursos de licenciatura constam das Diretrizes Curriculares Nacionais, a saber, o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001; a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que versam acerca da Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Complementarmente, foram levados em consideração dispositivos específicos da formação superior em Educação Física, como o Parecer CNE/CES nº 058, de 18 de fevereiro de 2004; a Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004; o Parecer CNE/CES nº 138/2002, de 3 de abril de 2004; e o Parecer CNE/CES nº 142, de 14 de junho de 2007.

A estrutura curricular do curso de licenciatura está organizada em quatro componentes: “formação pedagógica”, “enriquecimento cultural”, “formação para pesquisa” e “formação técnico-científica aplicada à cultura do movimento humano”. Além disso, a organização curricular da licenciatura e do bacharelado, compreende os seguintes aspectos da formação ampliada: a) Relação entre humano e sociedade; b) Aspectos biológicos do corpo humano; c) Produção do conhecimento científico e tecnológico. Ela é complementada por uma formação específica, que abrange os conhecimentos da Educação Física, a saber: a) culturais do movimento humano; b) técnico-instrumentais; e c) didático-pedagógicos (FEF/UnB, 2019).

O currículo da Licenciatura em Educação Física visa a uma formação centrada no desenvolvimento de competências pedagógicas, por meio da dinâmica estabelecida entre ação-reflexão-ação, principal característica do currículo da licenciatura. As atividades curriculares

do curso iniciam-se por meio do contato direto da/o estudante com a realidade escolar para, depois, “submeter as experiências vivenciadas na prática pedagógica a uma reflexão crítica mediada pela atividade de pesquisa, fazendo-se uso de teorias científicas, e por fim retornar à escola para uma ação transformada e transformadora” (UnB, 2011b, p. 9).

O currículo do curso de Educação Física, na modalidade bacharelado, tem a finalidade de formar bacharéis para atuarem em espaços sociais de trabalho fora da escola, como centros de saúde, hospitais, academias, clubes, parques, hotéis, centros de recreação e lazer, indústrias e empresas, por meio de uma concepção crítica, científica e socialmente referenciada, com vistas aos desenvolvimentos, local e regional, da qualidade de vida e da saúde, do treinamento esportivo, do lazer e da gestão de marketing (FEF/UnB, 2019).

O currículo do curso de Licenciatura em Educação Física foi aprovado na 8ª Reunião Extraordinária do Colegiado de Graduação e Extensão da Faculdade de Educação Física (FEF) da UnB, realizada no dia 19 de setembro de 2011, e publicado no mesmo ano. Ele foi construído a partir de várias reuniões e discussões com a Comissão Interna das Licenciaturas da UnB, a Comissão de Reestruturação Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da UnB e com a ampla participação de professores/as da FEF, de representantes estudantis e de servidores/as técnico-administrativos.

O curso de licenciatura em EF apresenta, no seu currículo, a história do curso na UnB, a justificativa, as orientações teórico-metodológicas do currículo e os objetivos. Também mostra o perfil profissional; os princípios norteadores do curso; a organização curricular; as indicações das DCNs para o Curso de EF; o uso de tecnologias da informação e comunicação; a avaliação do processo de ensino e aprendizagem e o acompanhamento; a organização administrativa e acadêmica com ênfase na coordenação do curso; o corpo docente; técnico e administrativo e a infraestrutura física da FEF.

A proposta pedagógica da Licenciatura em EF implica uma reestruturação completa do currículo anterior, que estava, segundo a UnB (2011b), organizado em um paradigma disciplinar hierarquizado. O novo projeto, diferentemente, passou a ter a docência na centralidade do processo formativo, por meio de quatro grandes eixos que se interligam, forjando o novo projeto curricular, do início ao fim, simultânea e consecutivamente: observação, participação, regência e pesquisa.

Para isso materializar-se na realidade, são descritos no projeto os objetivos para o curso de Licenciatura em EF, dentre os quais destacam-se:

realizar a formação de professores de Educação Física para atuar em escolas de Educação Básica, por meio de uma concepção crítica e socialmente referenciada, que tenha em atenção a omnilateralidade, bem como por meio do desenvolvimento de

ações pedagógicas de complementação e consolidação de conhecimentos relacionados com: a) Cultura geral; b) Cultura profissional; c) Cultura escolar [...] Crítico ao refletir sobre as propostas educacionais aplicadas à corporeidade [...] Consciente de que o corpo é algo indivisível, de forma a superar o modelo tradicional dicotômico e contribuir para elaboração de propostas pedagógicas que levem em consideração que a corporeidade contextualizada na realidade social é fenômeno marcado pela complexidade [...] compromisso de convivência com a diversidade [...]. (UnB, 2011b, p. 13)

Nessa direção, o curso de EF tem o propósito de formar licenciados/as com perfil profissional capaz de “intervir pedagógica e cientificamente no ambiente escolar, com aprofundamento em conhecimentos de natureza técnica, pedagógica, filosófica, histórica e cultural”. Para isso, o curso deve oferecer condições necessárias para a aprendizagem de conhecimentos por meio de ensino, pesquisa e extensão que permitam a apropriação de concepções psicopedagógicas e investigativas estruturadas com base em uma atitude crítico-reflexiva diante da realidade sociocultural (UnB, 2011b, p. 16).

Os princípios norteadores do curso “fundamentam-se nas diretrizes emanadas das Resoluções do CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, que versam acerca da Formação de Professores da Educação Básica” (UnB, 2011b, p. 19).

Em conformidade com a Resolução CNE/CES nº 7/2004, a EF tem como objeto de estudo o “movimento humano”. Assim, as discussões teórico-metodológicas acumuladas no campo de conhecimento e intervenção pedagógica da EF apresentam outros conceitos que se aliam a distintas concepções teóricas e metodológicas, como os conceitos de “atividade física”, “movimento humano”, “cultura corporal”, “cultura corporal do movimento humano” e “prática corporal”. O currículo adota o conceito de “movimento humano”, por ser o que se faz presente na legislação, apesar de essa discussão não ser consensual no campo da Educação Física (UnB, 2011b).

O curso de licenciatura em EF deverá “assegurar uma formação para a docência, em perspectiva humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (UnB, 2011b, p. 21). Dominar os conhecimentos orientados por valores próprios de uma sociedade plural e democrática constitui a concepção nuclear do projeto pedagógico.

As disciplinas estão divididas por eixos, a saber: Formação Pedagógica-Profissional (princípio ação-reflexão-ação): EF e práticas corporais; EF: leis, normas e políticas; Aspectos psicológicos da aprendizagem aplicados à EF; Políticas públicas em EF, esporte, saúde e lazer; Fundamentos histórico-filosóficos da EF; Fundamentos socioantropológicos da EF; EF na Educação Infantil; EF no Ensino Fundamental; EF no Ensino Médio e na Educação de Jovens

e Adultos; Estágio Supervisionado em EF I e II; Didática da EF; Administração em EF; Fundamentos do desenvolvimento e aprendizagem aplicados à EF no Ensino Fundamental; Fundamentos teórico-metodológicos da EF; Fundamentos do desenvolvimento e aprendizagem aplicados à EF no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos do desenvolvimento e aprendizagem aplicados à EF Infantil (UnB, 2011b).

No eixo formação para a pesquisa, o curso contempla: Seminário de Pesquisa em EF; Ciência e Pesquisa em EF; Métodos e técnicas de pesquisa em EF; Estatística aplicada à EF; Elaboração do Projeto do Trabalho de Conclusão do Curso; Estudos e pesquisas em EF Escolar; Trabalho de Conclusão de Curso. No eixo conteúdos técnico-científicos aplicados à cultura do movimento humano, as disciplinas são: Fisiologia do exercício I; Anatomia aplicada à EF; Fisiologia do exercício II; Prevenção de acidentes e primeiros socorros; Medidas e avaliação em EF; Cinesiologia aplicada à EF. Todas essas disciplinas são obrigatórias, e as seguintes são obrigatórias seletivas: Metodologia das atividades gímnicas; Metodologia da dança e expressão corporal; Metodologia do atletismo; Natação; Metodologia dos jogos; Princípios do treinamento resistido; Metodologia das modalidades esportivas coletivas; Metodologia das lutas e artes marciais (UnB, 2011b).

O currículo do curso de Licenciatura em EF, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Educadores para a Educação Básica, está organizado de maneira a proporcionar uma formação inicial que contribua para o desenvolvimento de várias competências pedagógicas básicas. Dentre elas, destaco a terceira, que recomenda “assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos” (UnB, 2011b, p. 31).

O currículo do Bacharelado em EF foi aprovado pelo Colegiado de Graduação e Extensão da FEF da UnB, em sua 8ª Reunião Extraordinária, realizada em 26 de setembro de 2011, mas publicado somente em novembro de 2015 (UnB, 2015).

O texto da proposta pedagógica do bacharelado em EF inicia-se com a apresentação do curso; o público-alvo; a relevância e a coerência com a demanda da área geográfica com o histórico da relação do curso com as realidades local, regional e nacional; o número de vagas; o processo seletivo; os objetivos do curso de bacharelado em EF; o perfil profissional do/a egresso/a. Depois apresenta a fundamentação do projeto com as bases legais e o histórico do curso a partir da legislação vigente; as orientações teórico-metodológicas do currículo em atendimento às DCNs para o curso; os eixos norteadores do curso; a proposta metodológica e a estrutura curricular; a organização administrativa e acadêmica da FEF/UnB com referência à coordenação do curso, ao Núcleo Docente Estruturante, ao corpo docente, técnico e

administrativo; a infraestrutura; a avaliação institucional; e o acompanhamento da implementação do currículo. Por fim, são anexados os regulamentos de estágios, do curso, de atividades complementares e do trabalho de conclusão (UnB, 2015).

Dentre os objetivos do Curso de Bacharelado em EF, destaco:

Desenvolver competências básicas do educar, a fim de que o bacharel de Educação Física seja: [...] Consciente de que o corpo é algo indivisível, de forma a superar o modelo tradicional dicotômico e contribuir para elaboração de propostas de intervenção que levem em consideração que a corporeidade contextualizada na realidade social é fenômeno marcado pela complexidade [...] (UnB, 2015, p. 4)

Quanto ao perfil profissional do/a egresso/a, “a formação do bacharel em Educação Física está alicerçada no compromisso de assegurar uma formação generalista, humanista e crítica [...]” (UnB, 2015, p. 5). Ademais, o curso visa ao desenvolvimento das competências e das habilidades gerais, didático-pedagógicas, éticas, de pesquisa e advindas da experiência. Dentre as relacionadas para a questão ética, destacam-se: “assumir e saber lidar com a diversidade” e “reconhecer e respeitar a diversidade combatendo todas as formas de discriminação” (UnB, 2015, p. 7).

O currículo do Bacharelado em EF foi construído considerando o cumprimento de dispositivos legais que se referem ao curso de graduação específico de Educação Física, no país, a saber: o Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004; a Resolução CNE/CES nº 7/04, de 31 de março de 2004; o Parecer CNE/CES nº 138/2002, de 3 de abril de 2002; e o Parecer CNE/CES nº 142/07, de 14 de junho de 2007, que versam a respeito de cursos de graduação em Educação Física, em nível superior, de graduação plena.

Inicialmente, foi estabelecida a proposta da licenciatura em EF como base da formação e o bacharelado como opção para a continuidade dos estudos, depois foi decidido “por um tronco comum que corresponde a 52% das disciplinas, a ser complementado com disciplinas nas áreas de esporte, saúde, gestão e lazer”. Com isso, as disciplinas obrigatórias de um curso são todas optativas do outro curso (UnB, 2015, p. 13).

Efetivamente, os cursos de Licenciatura e Bacharelado em EF se complementam, embora cada um tenha a sua autonomia. “Os dois cursos possuem em comum um tronco básico de disciplinas e o compromisso com uma metodologia de trabalho que visa articular ensino, pesquisa e extensão” (UnB, 2015, p. 13). A diferença entre as duas modalidades do curso é que a licenciatura concentra as disciplinas relacionadas à prática pedagógica na Educação Básica, enquanto que o Bacharelado oferece uma formação voltada à atuação do profissional de Educação Física em outros espaços sociais de trabalho fora da escola.

Em relação às disciplinas do bacharelado em EF, na área de formação pedagógico-profissional, tem-se: Políticas Públicas em EF, esporte, saúde e lazer; Fundamentos histórico-filosóficos da EF; Fundamentos socioantropológicos da EF; Jogo, lúdico e EF; Teorias do Lazer; Administração em EF; Gestão de eventos em esporte, saúde e lazer; Aprendizagem e desenvolvimento motor; Estágio Supervisionado em EF I e II. Para a área de formação para pesquisa, as disciplinas são: Ciência e Pesquisa em EF; Métodos e técnicas de pesquisa em EF; Estatística aplicada à EF; Projeto do Trabalho de Conclusão do Curso; Trabalho de Conclusão do Curso.

Para a área de conteúdos técnico-científicos aplicados e cultura do movimento humano, as disciplinas são: Fisiologia do exercício I, II e III; Anatomia aplicada à EF; Prevenção de acidentes e primeiros socorros; Medidas e avaliação em EF; Cinesiologia aplicada à EF; Biomecânica I, Saúde pública e EF; Epidemiologia aplicada à EF; Atividade física para grupos especiais; Introdução à psicologia do esporte; Bases científicas do treinamento; EF adaptada; Natação; Princípios do treinamento resistido. Essas disciplinas são todas obrigatórias. Ademais, há as disciplinas eletivas, ou seja, o/a cursista pode escolher pelo menos quatro das seis metodologias: Metodologia das atividades gímnicas; Metodologia da dança e expressão corporal; Metodologia das modalidades esportivas coletivas; Metodologia do atletismo; Metodologia das lutas e artes marciais; Metodologia dos jogos.

Os eixos norteadores do curso são: diversificação dos formatos curriculares; trabalho em equipe e autonomia intelectual; disciplinaridade e interdisciplinaridade; formação comum e formação específica; domínio do conhecimento específico e dos aspectos didático-metodológicos; e articulação entre teoria e prática.

Além de atender às orientações das diretrizes legais, a concepção pedagógica que norteia a organização curricular do Bacharelado em Educação Física baseia-se na Proposta Pedagógica da UnB. O Curso de Bacharelado em Educação Física da UnB, de acordo com a vocação Institucional e com o objetivo de estabelecer uma coerência epistemológica entre os seus cursos de graduação e de pós-graduação, possibilitará, por meio das disciplinas e do estágio supervisionado, a aprendizagem em quatro campos de intervenção profissional: Saúde e Qualidade de Vida; Treinamento esportivo; Lazer; e Gestão e marketing (UnB, 2015).

Os currículos da licenciatura e do bacharelado em EF apresentam as disciplinas já descritas, porém não foram publicadas as suas ementas, o que impossibilita a identificação da abordagem acerca das questões da diversidade sexual e de gênero nos componentes curriculares.

2.1.3 O currículo do Curso de Direito (Bacharelado)

O currículo oficial do Curso de Direito da UnB está apresentado em dois livros. O primeiro, datado de dezembro de 1994, trata da fundamentação da transformação do Departamento de Direito em Faculdade de Direito (direção, colegiados, secretarias, coordenações, áreas temáticas e conselhos); da organização estrutural da Faculdade de Direito (FD) com o organograma, a distribuição das disciplinas, o quadro administrativo, as disciplinas por áreas temáticas e o corpo docente; e da situação da Pós-Graduação: o "Mestrado em Direito e Estado" e a criação do Doutorado; a Revista *Notícia do Direito Brasileiro*; a posição do Curso de Direito da UnB na classificação dos cursos jurídicos do Brasil; a Infraestrutura e os Equipamentos; o Projeto de Implantação do Curso Noturno; a Produção Científica do Corpo Docente; a Composição do Corpo Docente; a oferta/demanda de vagas vestibular e bolsas de monitoria/extensão e iniciação científica; a oferta de disciplinas dos Cursos de Graduação (1º/1992 a 1º/1994); a Avaliação Institucional do Curso de Direito; e o Material Editorial acerca do Curso de Direito.

Segundo o currículo, as Áreas Temáticas abrangem, além da parte relativa à Organização Judiciária e ao Processo, a divisão clássica do estudo do Direito na tradição romana: Teoria Geral e Filosofia do Direito; Direito Público e Direito Privado. As disciplinas são classificadas nas áreas temáticas, por ato administrativo, e designa os/as professores/as por área (UnB, 1994).

No currículo proposto em 1994, está descrito que a Faculdade de Direito da UnB antecipou-se às determinações de portaria do MEC e implantou, no primeiro semestre letivo de 1996, novo currículo para seus cursos diurno e noturno. Isso ocorreu um ano depois da mudança do antigo Departamento para FD e “da definição da proposta inovadora de formar não apenas profissionais, mas especialmente pensadores e reformadores do Direito” (UnB, 1994, p. 581). Essa mudança, no final do ano de 1994, coincidiu com a implantação do curso noturno e a antecipação do “novo currículo decorrente da Portaria nº 1886, de 31 de dezembro de 1994, do MEC [...]” (UnB, 1994, p. 584).

O currículo do Curso de Direito da UnB apresenta um segundo livro com alteração curricular. Ele foi aprovado na 14ª Reunião do Colegiado de Graduação realizada no ano de 1996, porém, devido às tramitações legais nos conselhos internos da FD, foi definitivamente aprovado e publicado mais tarde, em 1998. No texto são apresentados os objetivos das alterações curriculares; a justificativa do currículo novo; as modificações realizadas no currículo; as disciplinas criadas; a concepção científica do curso de direito noturno; a Portaria

nº 1886/94 do MEC que fixava as diretrizes curriculares; o conteúdo mínimo do curso jurídico; a equivalência entre currículo mínimo e pleno; o Anexo ao Regimento Geral da UnB; os formulários de criação de disciplinas; os formulários de programa de disciplina e de fluxo do curso; a listagem com especificações gerais de disciplinas; e a equivalência entre disciplinas.

O currículo novo se aplica, nos termos da Portaria nº 1.886 do Ministério da Educação e do Desporto, a partir de 1996. Nestes termos, a Faculdade de Direito passa a implementar o novo currículo paulatinamente, impondo-o a todos os alunos que ingressem no curso de direito desde janeiro de 1996, salvo transferidos no 1/96. Aos alunos que já se encontravam cursando Direito na Universidade de Brasília, no ano de 1995, não se aplicará o novo currículo, permitindo-se, contudo, que cursem como optativas as disciplinas do novo currículo que vierem a ser oferecidas. Para os alunos com ingresso até 1995, nenhuma modificação se opera. O currículo antigo será paulatinamente extinto, sendo a cada semestre suplantado pelo novo. O novo currículo, pois, só se encontrará em sua completude em 2000. O novo currículo será único, sendo aplicável tanto aos alunos do curso noturno quanto aos alunos do curso diurno [...]. (UnB, 1998, p. 7)

A nova proposta curricular do Curso de Direito da UnB surgiu em um contexto em que a FD visava oferecer um curso noturno, o que gerou “[...] uma nova concepção de curso, currículo e formação do profissional do Direito” (UnB, 1998, p. 1). Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Direito, “não se trata, presentemente, de romper com o Currículo antigo, mas de adaptá-lo aos novos tempos, mesmo porque a estrutura curricular do curso de direito da UnB não estava muito longe do padrão ora consagrado pelo MEC” (UnB, 1998, p. 3).

O currículo do curso embasou-se “atendendo ao balizamento disposto na Portaria nº 1.886 do Ministério da Educação e do Desporto” (UnB, 1998, p. 6). Em conformidade com essa determinação, o curso jurídico deve ter no mínimo 3.300 horas de atividades, cuja integralização abrange pelo menos cinco e no máximo oito anos letivos. O curso terá o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, de maneira que atenda às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em Direito. São destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno. Há a obrigatoriedade de créditos em disciplinas quaisquer da Universidade, podendo ser cursadas pelo sistema de ensino a distância (UnB, 1998).

O conteúdo mínimo do curso, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso: Fundamentais - Introdução ao Direito; Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional); Sociologia (geral e jurídica); e Economia e Ciência Política (com teoria do Estado).

Profissionalizantes - Direito Constitucional; Direito Civil; Direito Administrativo; Direito Tributário; Direito Penal; Direito Processual Civil; Direito Processual Penal; Direito do Trabalho; Direito Comercial; e Direito Internacional. Esses conteúdos são propostos no Artigo 6º da Portaria nº 1.886/1994.

De acordo essa norma, o projeto do curso também propõe que, para a sua conclusão, são obrigatórias a apresentação e a defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, é obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total de 300 horas de atividades práticas. O curso adotou o modelo semisseriado e apresenta disciplinas em sequência de pré-requisitos (UnB, 1998).

O novo currículo do curso inclui as seguintes disciplinas obrigatórias: Introdução ao Direito; Prática Desportiva I; Introdução à Economia; Introdução à Sociologia; Filosofia do Direito; Sociologia Jurídica; Teoria Geral do Processo; Teoria Geral do Direito Público; Direito Constitucional 1 e 2; Direito Administrativo 1 e 2; Direito Financeiro; Direito Tributário; Direito Internacional Público; Direito Penal 1 e 2; Medicina Legal; Direito Processual Civil 1, 2 e 3; Direito Processual Penal 1 e 2; Direito Processual do Trabalho; Teoria Geral do Direito Privado; Direito das Coisas; Direito da Família; Direito Comercial 1 e 2; Direito das Obrigações; Direito dos Contratos; Direito Romano; Pesquisa Jurídica; Teoria Geral do Direito Penal; Introdução ao Direito 2; Teoria Geral do Processo 2; Direito Comercial 3; Direito das Sucessões; Introdução à Sociologia Geral e Jurídica; Introdução à Filosofia Geral e Jurídica; Teoria Geral do Estado; História do Direito; Ética e Direito; Atualização e Prática do Direito 1, 2, 3 e 4; Modelos e Paradigmas da Experiência Jurídica; Projeto de Monografia; Proficiência 1, 2, 3 e 4; Estágio 1, 2, 3, 4 e 5; Responsabilidade Civil; Direito Coletivo do Trabalho; Direito Econômico; Ética Profissional; Redação de Monografia.

As disciplinas optativas são: História do Direito Brasileiro; História das Ideias Jurídicas; Filosofia Jurídica Social; Direito Administrativo 3; Direito Internacional Privado; Direito Previdenciário; Jurisprudência do Direito Civil; Jurisprudência do Direito Penal; Jurisprudência do Direito do Trabalho Previdenciário; Jurisprudência do Direito Comercial; Criminologia; Direito Agrário; Jurisprudência do Direito Administrativo; Jurisprudência do Direito Constitucional; Jurisprudência do Direito Financeiro Tributário; Direito Parlamentar; Direito e Segurança Nacional; Direito e Cidadania; Direito Autoral; Direito Bancário; Direito Industrial; Direito Eleitoral; Direito da Navegação; Direito do Mercado Capital; Direito Penitenciário; Direito Edifício; Direito Sindical; Direito Canônico; Direito Rodoviário.

Ainda como disciplinas optativas têm: História do Direito Criminal; Direito Processual do Trabalho 2; Direito Processual Penal 3; Estatística Aplicada; Probabilidade e Estatística; Introdução à Psicologia; Psicologia Social; Psicologia da Personalidade 1; História Econômica Geral; Formação Econômica do Brasil; História do Pensamento Econômico; Economia Brasileira; Macroeconomia 2; Teoria Sociológica 1 e 2; Sociologia 1; Sociologia do Conhecimento; Introdução à Antropologia; Evolução do Pensamento Filosófico e Científico; Teoria do Conhecimento; Lógica 1; Teoria da Ciência; Antropologia Filosófica; Filosofia da História; Geografia do Brasil; Geografia Humana e Econômica; Introdução ao Estudo da História; História Moderna 1 e 2; História da América; História do Brasil 1, 2 e 3; História Contemporânea 1 e 2; História Social e Política Geral; História Social e Política do Brasil; Introdução à Teoria da Literatura; Francês Instrumental 1; Língua Inglesa 2 e 3; Inglês Instrumental 1; Introdução à Administração; Contabilidade Geral 1; Finanças Públicas; Administração Rec. Orgam.³⁶ e Financeiros; Introdução Est. Rel.³⁷ Internacionais; Teoria Política Moderna; Teoria Política Contemporânea; Política 1 – Relações Internacionais; Elites e o Poder; Política 3 – Política Latino-Americana; Teoria e Política no Brasil 1; Sociologia e Política; Comércio Internacional; Direito das Sociedades Comerciais; Sistemas de Direito Contemporâneos; Direito Diplomático; Direito Bancário e Mercado de Capitais; Relações Econômicas Internacionais; Sistema Financeiro Internacional; Direito Internacional dos Negócios; Estudos e Pesquisas para a Paz; Direitos Humanos e Cidadania; Oficina de Produção de Textos; Redação Oficial; Grego 1 e 2; Português Instrumental 1; Prática de Textos; Lógica 2; Introdução à Lógica; Latim 1 e 2; Alemão 1, 2 e 3; Espanhol 1, 2 e 3.

Na disciplina *Ética e Direito*³⁸, o programa apresenta “a situação jurídica da mulher” quando cita os “problemas relativos à família” (UnB, 1998, p. 94), porém não apresenta referências bibliográficas. A disciplina *Sociologia Jurídica*, que é uma matéria de fundamento para o curso de Direito, e o componente curricular *Direito Constitucional 1* apresentam, em seus programas, os Direitos Humanos, mas, em suas referências bibliográficas, não tem autor/a que trata da referida temática na perspectiva contemporânea.

Em *Direito Penal 1*, está mencionado no programa “Crimes contra a liberdade sexual [...] Lenocídio³⁹ e tráfico de mulheres” (UnB, 1998, p. 139), porém, nas referências bibliográficas, os/as autores/as reportados não discutem diversidade sexual e de gênero. Em

³⁶ A disciplina está descrita como encontra-se no projeto pedagógico do curso de Direito da UnB (1998).

³⁷ A disciplina está descrita como encontra-se no projeto pedagógico do curso de Direito da UnB (1998).

³⁸ Disciplina criada para atender à Portaria nº 1.886/1994 do Ministério da Educação e do Desporto.

³⁹ Acredito que houve erro na grafia da palavra no Projeto Pedagógico do Curso de Direito. O correto é Lenocínio.

Direito Penal 2, o programa apresenta a “Proteção penal dos direitos humanos prevista em legislação especial” e “Crimes referentes à discriminação (preconceito de raça ou de cor, portadores de deficiência)” (UnB, 1998, p. 149), entretanto não referencia nenhum/a autor/a que trata dos temas apresentados a partir da concepção pós-crítica. No programa da disciplina Medicina Legal, estão referidos os termos “Transexualismo” e “Sexologia Forense” (UnB, 1998, p. 158), com referências bibliográficas que mostram autores/as que não abordam as diversidades das identidades sexuais e de gênero de modo coerente com a complexidade sociocultural.

O Curso de Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília compõe-se de 256 créditos, sendo 240 obrigatórios e 16 optativos. Além de completar os créditos nas disciplinas, o/a aluno/a deve realizar um total de 300 horas complementares. Atualmente o Curso de Direito tem a sua organização curricular baseada na Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994.

2.2 As Noções Subsunçoras da pesquisa

A seguir apresento as noções subsunçoras (MACEDO, 2006) apreendidas a partir da descrição dos etnotextos. São “analítica e sistematicamente os subconjuntos das informações, dando-lhes feição mais organizada em termos de um *corpus* analítico escrito de forma clara e que se movimenta para a construção de um *pattern* compreensível e heurísticamente rico” (MACEDO, 2006, p. 138). Na descrição, os etnotextos apresentam sentidos e significados frente à problemática desta pesquisa e eles constituem-se objeto de análise desta seção.

A partir das análises de conteúdos, elaborei quatro noções subsunçoras: 1) A “presença-ausente” da diversidade sexual e de gênero nos currículos; 2) As (in)visibilidades das identidades sexuais e de gênero e a heteronormatividade curricular; 3) As insuficiências formativas para professores/as e os silenciamentos orientados por documentos oficiais; e 4) A desarticulação entre a formação docente e as políticas públicas de educação na efetividade do trabalho com/para a diversidade sexual e de gênero.

2.2.1 A “presença-ausente” da diversidade sexual e de gênero nos currículos

Com base na análise dos etnotextos, a diversidade sexual e de gênero está presente-ausente nos currículos, tendo em vista que, no Curso de Pedagogia, há um componente curricular optativo e, no Curso de Direito, de modo desarticulado, há programas de cinco

disciplinas que apresentam temas que têm relação com gênero. No curso de licenciatura e bacharelado em EF, não há disciplinas com referências às questões relativas a gênero e sexualidade, o que mais se aproxima foi encontrado na licenciatura que tem uma disciplina sem apresentação da ementa no etnotexto, intitulada EF e práticas corporais, porém não existe a garantia do debate e do reconhecimento dos diferentes corpos, provavelmente trabalha no binarismo de gênero: homens e mulheres com corpos cisgêneros e inteligíveis.

Com isso, identifico a “presença-ausente” da diversidade sexual e de gênero nos currículos analisados, considerando que, apesar de ter a menção de alguns termos acerca da temática, em programas de disciplinas do Curso de Direito e uma única disciplina optativa no Curso de Pedagogia, isso não se configura como fundamento do trabalho formativo nos currículos dos cursos. No caso do curso de EF, sem nenhuma articulação com as práticas curriculares do curso, há menção em alguns objetivos do curso, utilizando o termo “diversidade” de modo genérico.

Considero o fenômeno da “presença-ausente” a partir da perspectiva de presença como “estar ao alcance independentemente da distância, o que significa, ao mesmo tempo, estar perto dos que estão distantes” (ROCHA, 2009, p. 8). É uma concepção que considera a discussão da “sociologia das ausências” e a “sociologia das emergências”, de acordo com Santos (2002). Uma “presença-ausente” significa emergência como o “ainda-não”. Nesse sentido, “uma sociologia das ausências e emergências é uma investigação das possibilidades concretas” (ROCHA, 2009, p. 15).

O currículo de Pedagogia baseou-se, entre outros, no seguinte princípio norteador para a definição do perfil profissiográfico: “compromisso com a luta pela justiça social, entendendo a importância e a legitimidade dos direitos das minorias, da diversidade, da multiculturalidade e da inclusão social” (UnB, 2018, p. 36). Esse princípio, no entanto, não se materializa em práticas curriculares descritas no projeto pedagógico do curso.

Quando apresenta a relação de espaços curriculares optativos fora do fluxo do curso de Pedagogia, nos seus dois projetos pedagógicos, está proposto o componente denominado “Tópicos Especiais em Educação e Diversidade Cultural”. No objetivo geral e nos princípios do curso que forma pedagogas/os e na ementa da disciplina Educação de Jovens e Adultos é mencionada a diversidade relacionada apenas a gênero. Contrariamente, na ementa e nas referências bibliográficas da disciplina Gênero e Educação do curso de Pedagogia existe uma proposta que contempla as questões da diversidade sexual e de gênero.

Muitas vezes, nos etnotextos foram encontradas menções relacionadas as diversidades, mas, com exceção da disciplina Gênero e Educação no Curso de Pedagogia, os demais

currículos pesquisados não apresentam a temática como eixo elementar nas disciplinas e ações pedagógicas, está como uma possibilidade de estudos com componentes curriculares optativos. Assim, a temática está “presente-ausente”, porque “exprime o que existe como tendência” (ROCHA, 2009, p. 15).

Nos objetivos da licenciatura e do bacharelado em EF, quando propõe desenvolver no/a profissional da área a consciência que supera “o modelo tradicional dicotômico e contribuir para elaboração de propostas pedagógicas que levem em consideração que a corporeidade contextualizada na realidade social é fenômeno marcado pela complexidade” e que tenha o “compromisso de convivência com a diversidade” (UnB, 2011b, p. 14-15), é uma proposição para o curso. Porém, não se concretiza nos componentes e nas atividades curriculares descritas no currículo.

No bacharelado em EF, no perfil profissional do/a egresso/a, está preconizada uma formação baseada em competências e habilidades éticas para “assumir e saber lidar com a diversidade [...], reconhecer e respeitar a diversidade combatendo todas as formas de discriminação” (UnB, 2011b, p. 7). Não há, entretanto, elementos concretos no currículo que oportunizem essas propostas. Além disso, falta revelar de qual diversidade se quer “assumir”, “saber lidar”, “reconhecer” e “respeitar”.

No currículo do curso de Direito, aparece o tema Direitos Humanos, cita-se a categoria mulher de modo instável e a expressão “transexualismo” como parte de programa na ementa de uma disciplina. Percebe-se, porém, que nenhum autor/a e/ou obra que consta nas referências bibliográficas discute os referidos temas a partir de uma concepção ampla, total e atual. No curso de Direito, cabe ressaltar que os projetos pedagógicos estão desatualizados. A Resolução CNE/CES nº 9/2004, que entrou em vigor em 29 de setembro de 2004, instituindo as DCNs para o curso, não é seguida pelos projetos pedagógicos, eles ainda estão orientados pela revogada Portaria nº 1.886/1994.

Tendo em vista esses contextos, considero que ainda são muito limitados os debates e as ações propostas a respeito das questões da diversidade sexual e de gênero na formação inicial de professores/as e de bacharéis e bacharelas em Direito, restringindo-se, em geral, aos componentes curriculares optativos (muitas vezes não cursados pelos/as estudantes) e, em alguns casos, às disciplinas obrigatórias.

Os apontamentos encontrados em objetivos ou princípios acerca da diversidade não são materializados com práticas curriculares e não assumem as diversidades. Assim sendo, há “presença-ausente” da diversidade sexual e de gênero nos projetos pedagógicos dos cursos analisados.

O currículo pode, no entanto, superar as limitações percebidas nesta pesquisa. No processo contínuo de construção e avaliação, os erros vão sendo superados e, particularmente, a diversidade sexual e de gênero poderá ter uma presença significativa nos documentos e nas práticas curriculares.

O processo de construção do projeto pedagógico é bastante complexo porque pressupõe articulação entre ideais e culturas diversas, mas também conflitos e contradições (VEIGA, 2010). A avaliação deve ser uma ação constante para que o currículo seja um documento identitário do curso e da instituição com construções sociais, culturais e políticas que permitam a presença ativa das questões de gênero e de sexualidades nas propostas pedagógicas dos cursos.

Na concepção de Gadotti (2000), não se constrói um projeto sem uma direção política, por isso todo projeto pedagógico é também político e sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte. Para atingir esse horizonte faz-se necessário haver o planejamento, a implementação e a avaliação do trabalho pedagógico, de maneira que a proposta não seja considerada como algo fechado, mas aberto e inacabado, que visa alcançar a finalidade definida coletivamente.

Por ser uma construção coletiva, um instrumento identitário de qualquer instituição e curso e por não ser uma estrutura rígida, os currículos dos cursos podem contemplar as culturas e a diversidade sexual e de gênero em um processo contínuo de construção e reconhecimento multi/intercultural. Esse processo pode acontecer, porque a escola, a universidade e as relações entre os sujeitos estão situadas em um universo de identidades, de culturas, de diferenças e de diversos saberes. A partir dessa concepção, os currículos analisados nesta pesquisa podem ser revisados de modo a contemplar as questões da diversidade sexual e de gênero com a presença ativa de discussões nas suas propostas pedagógicas.

É necessário analisar a realidade social e escolar para definir princípios norteadores, objetivos e ações que contemplem todos/as, porque o/a profissional da educação ou das demais áreas, assim como as escolas e as instituições formativas, estão inseridos/as em um contexto histórico e sociocultural diverso. Também o marco referencial do currículo, a concepção de educação, sociedade, formação, ensino e aprendizagem, e sujeitos precisa estar clara e definida sem exclusões.

Evidencio que contemplar gênero e sexualidades em cursos de formação inicial, especialmente aos voltados para os/as professores/as da educação básica e para bacharéis e bacharelas em Direito, é uma necessidade para o alcance democrático dos direitos humanos. A formação voltada para o reconhecimento e a valorização da diversidade sexual e de gênero é uma premissa que pode ter presença marcante nos currículos para dar condições aos/às

egressos/as dos cursos superiores para atuarem e entenderem a amplitude e a complexidade do ambiente social e escolar.

Nesse sentido, adotar uma concepção de educação nos currículos requer a construção coletiva de um documento que tenha posicionamento acerca das diversidades, das desigualdades e das exclusões existentes na sociedade que, em grande medida, reproduzem-se no contexto escolar. Afirmar o respeito à dignidade humana e à valorização da diversidade sexual e de gênero requer não só pontuar de modo desarticulado alguns conteúdos, mas incluir efetivamente a temática nos currículos e firmar parâmetros acerca dos quais as práticas curriculares serão efetivadas.

Segundo Camargo e Araújo (2013, p. 66), para a inclusão da diversidade sexual e de gênero, “devemos também re(analisar) e propor uma revisão curricular que inclua na formação dos docentes a aquisição de recursos para o enfrentamento das desigualdades de gênero, raça e etnia e orientação sexual, entre outras [...]”. Assim, os marcadores sociais podem ter presença ativa nas práticas curriculares dos cursos de graduação.

Assim, a formação inicial pode contemplar efetivamente a diversidade sexual e de gênero, mas isso demanda que os currículos dos cursos assumam a perspectiva das diferenças na construção e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos cursos. A construção coletiva é um momento oportuno de debate dos conflitos existentes nas realidades sociais, no interior da escola, da universidade ou de outros espaços sociais, com vistas a expressar um currículo que promova ações que concorram para o reconhecimento, o respeito e a valorização das identidades sexuais e de gênero.

2.2.2 As (in)visibilidades das identidades sexuais e de gênero e a heteronormatividade curricular

Os etnotextos analisados não visibilizam as diversas identidades sexuais e de gênero. Em nenhum currículo analisado, encontrei menção significativa a respeito desses assuntos. Apesar de o curso de Pedagogia ter uma única disciplina, Gênero e Educação, que discute gênero, não é garantido que os/as egressos/as cursem esse componente curricular pelo fato de ele ser optativo. As referências bibliográficas da referida disciplina apresentam autoras como Guacira Louro, dentre outras, que discutem as identidades, mas a disciplina prioriza a discussão de gênero. Entendo que estudar gênero implica discutir articuladamente a diversidade sexual, mas essa articulação não está explícita na ementa da disciplina.

Os currículos dos cursos de EF apresentam pontualmente, no perfil profissiográfico e em uma parte dos objetivos, a expressão diversidade ou diversidade cultural, mas, em nenhum momento dos textos, há referências às identidades sexuais e de gênero. O curso de Direito, quando trata do termo “transexualismo”, apresenta uma compreensão da medicina que concebe a transexualidade como uma patologia⁴⁰.

Pela “presença-ausente” da discussão acerca das relações de gênero e diversidade sexual nos currículos, as posições normativas e fixas das masculinidades e das feminilidades ainda são afirmadas continuamente, o que dificulta a fluidez e a construção de tantas outras possibilidades de identidades sexuais e de gênero. Então cabe o questionamento: qual(is) cultura(s) e qual(is) identidade(s) é(são) visibilizada(s) e construída(s) pelos currículos dos cursos pesquisados? É percebido que as identidades sexuais e de gênero “desviantes” não são visibilizadas pelos currículos. Certamente a heterossexualidade como orientação sexual hegemônica prevalece nos currículos.

O termo encontrado no curso de Direito, na disciplina de Medicina, apresenta a perspectiva biologicista que desvaloriza a transexualidade e oportuniza a opressão que legitima as desigualdades de gênero. Butler (2017) se recusa a denominar como patológicas as experiências de gênero e sexuais não heteronormativas.

De modo velado, os currículos analisados invisibilizam as identidades sexuais e de gênero não heteronormativas, visibilizam a cultura hegemônica e favorecem a heteronormatividade curricular ao apresentar propostas com componentes curriculares, princípios, objetivos e ações que não têm a diversidade sexual e de gênero como parâmetros nas suas propostas pedagógicas.

Percebi que os etnotextos marginalizam as diversas identidades sexuais e de gênero e tendenciam a heteronormatividade curricular, porque esses currículos não atendem à perspectiva multi/intercultural e não contemplam, de maneira significativa, a diversidade sexual e de gênero. Constrói-se, assim, uma formação com bases monoculturais hegemônicas que priorizam a “heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2017).

⁴⁰ Apesar dos avanços nas várias abordagens da transexualidade, essa identidade de gênero é vista pela ciência médica como uma doença. Atualmente existe o manual de saúde que reconhece doenças referentes ao “diagnóstico de gênero”. A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, edição 10: CID-10, editado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde 1983, classifica a transexualidade como “transexualismo”. A 11ª versão desse manual, lançada em 2018, mas em vigor a partir de 2022, nomeia a transexualidade como “*gender incongruence*” (incongruência de gênero) (ICD-11) (VIEIRA e PORTO, 2019). Com isso deixa a categoria de distúrbios mentais e passa a ser listada na seção de saúde sexual. Destaco que a perspectiva médica patologizante não é a minha compreensão, concebo a transexualidade como identidade legítima e a sua complexidade não deve ser atrelada a uma ótica médica, mas ser reconhecida pelas questões de gênero.

As diversidades culturais, sexuais e de gênero, entre outras, presentes nos espaços da sociedade, da escola e da universidade, exigem currículos que reconheçam as diferenças identitárias como base formativa. Os currículos precisam considerar que os/as estudantes e também os/as professores/as têm suas identidades sexuais e de gênero não heteronormativas. Nesse sentido, urge haver revisões nos etnotextos analisados.

Na análise dos conteúdos dos etnotextos, identifiquei a desatualização dos projetos pedagógicos, tanto no sentido de não seguir todas as orientações das DCNs dos cursos, dos pareceres e das resoluções quanto na ausência de temas contemporâneos nos currículos.

Para Foucault (1999), construímos discursos a respeito de nós mesmos, de maneira que não cessamos de buscar discursos verdadeiros que nos formam. Nesse processo nos formamos enquanto sujeitos e construímos nossas identidades sexuais e de gênero. Observei, no entanto, que as construções discursivas não são todas consideradas nos currículos analisados.

A diversidade sexual e de gênero invisibilizada nos currículos oportuniza a heteronormatividade curricular, porque o currículo favorece o que é normatizado pelos padrões sociais, não contempla as diferentes identidades sexuais e de gênero, mas visibiliza as normas heterossexuais. Essas questões configuram-se como um campo simbólico e político disputado e implicado por relações de poder.

Por meio da História, sabemos que, no princípio, sob o domínio religioso, o interesse pela regulação das sexualidades despertou a atenção do Estado, o que produziu discursos reguladores que as caracterizavam, limitando-as aos aspectos biológicos. A preocupação com as sexualidades foi destacada nas explicações dos fenômenos humanos em termos fisiológicos e isso ainda não foi superado nas propostas curriculares formativas.

Quando o currículo do curso de Direito traz o termo transexualismo e apresenta somente essa compreensão da identidade de gênero, é uma propensão reducionista acerca da diversidade sexual e de gênero. Os estudos de Foucault (1999) criticam essa tendência, ressaltando que as sexualidades não podem ser vistas como um dado da natureza. O autor também rejeita o pressuposto repressivo das sexualidades, inferindo que a perspectiva essencialista ignora que as sexualidades são desenvolvidas como parte de uma rede complexa de regulação social. Foucault denomina isso de biopoder, conceito por meio do qual ele entenderá as práticas, surgidas no ocidente moderno, voltadas à gestão e à regulação dos processos vitais humanos.

As sexualidades, portanto, não se limitam à dimensão biológica. É na construção histórica e social, por meio das culturas, que as relações humanas vão constituindo as diferentes identidades sexuais e de gênero. Nesse sentido, as culturas, a diversidade sexual e de gênero, as diferentes identidades precisam ser visibilizadas nos processos formativos e, para tal, devem

constar, de forma significativa, nos currículos dos cursos e das instituições de educação, bem como nas diretrizes curriculares.

Igualmente as questões de gênero necessitam ser contempladas articuladamente com a diversidade sexual nos demais documentos oficiais orientadores de projetos de formação. É necessário considerar que as relações de gênero são implicadas de poder e construídas a partir da história e da cultura. A escola, espaço de trabalho docente, tem a presença de estudantes com diferentes sexualidades, prazeres, identidades sexuais e de gênero, corpos e conhecimentos que precisam ser vistos, reconhecidos e valorizados, os/as quais não podem, portanto, ser invisibilizados/as.

Cabe aos cursos de formação de professores/as e de bacharéis/bacharelas em Direito apresentar currículos que visibilizam a diversidade sexual e de gênero e construam saberes que legitimem as homossexualidades, as bissexualidades, as assexualidades, as transexualidade, as lesbianidades e outras formas de expressão das sexualidades tanto quanto as heterossexualidades. Nesse sentido, todas devem ter visibilidade, reconhecimento e valorização.

A falta de diálogo acerca das questões da diversidade sexual contribui para o silenciamento, a invisibilidade e a exclusão das pessoas que assumem padrões fora da matriz heterossexual, principalmente no ambiente escolar, o que substancia padrões heteronormativos (JUNQUEIRA, 2013). Nessa perspectiva, os currículos, quando não dão visibilidade às identidades, são instrumentos de promoção de reforço de desigualdades que oprimem os/as que não seguem a cultura hegemônica. Os currículos dos cursos de graduação, como documentos orientadores da organização pedagógica, têm potencial para propor uma formação inicial que reconheça os grupos historicamente subalternizados.

Se os modelos de currículos para os cursos de formação não abordam a diversidade sexual e de gênero de maneira significativa, mas marginaliza, as identidades sexuais e de gênero, por sua vez, vão construindo-se paradigmas curriculares que seguem a lógica das padronizações hegemônicas convencionadas na sociedade baseadas na “heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2017) e, assim, constrói-se a heteronormatividade curricular. Esse modelo de formação está materializado nos currículos analisados, conforme a análise desta pesquisa.

Ao contrário disso, os currículos podem ser dinâmicos, flexíveis, abertos, polivalentes e capazes de fomentar uma educação para todos/as. Além do mais, os currículos, como textos políticos, podem propor um currículo conectado à Teoria *Queer* (MISKOLCI, 2017) e, portanto, ser revolucionário.

Analisando os currículos, percebi que são documentos construídos a partir de uma visão heterossexual, hegemônica e universalizante e não consideram as diferentes identidades sexuais e de gênero, possibilitando assim a heteronormatividade curricular. Isso foi percebido na ausência nos currículos da menção dos termos que se referem às identidades sexuais e de gênero.

Teoricamente, os currículos dos cursos investigados ainda estão vinculados majoritariamente à perspectiva tradicional do currículo. Nos três cursos pesquisados, pelas ementas das disciplinas, percebi excessiva atenção em ensinar os/as egressos/as a exercerem tecnicamente a profissão, especialmente nos cursos de EF e Direito. As diferentes culturas, as identidades sexuais e de gênero, as diferenças são desconsideradas, o que favorece a heteronormatividade curricular.

Silva (2000c, 2015) nos alerta para a perspectiva pós-crítica, em que a cultura é entendida como o elemento nuclear do currículo. Com isso, é necessário romper com uma seleção dos conteúdos e das práticas curriculares que têm historicamente privilegiado uma cultura sob o pensamento europeu moderno, liberal, cristão e masculino. É chegado o tempo de dar lugar, nos currículos e nas atividades escolares, às culturas que sempre estiveram à margem da economia, da política e da educação.

Nesse sentido, os currículos analisados carecem da visibilidade das várias identidades sexuais e de gênero; urge, portanto, a construção de um currículo multi/intercultural para os cursos de formação inicial. A respeito disso, Louro (2000b, 2003), Moreira e Macedo (2002), Candau e Moreira (2016) criticam a cultura hegemônica veiculada pelos currículos e apresentam o multiculturalismo na concepção das diferenças e da interculturalidade como perspectiva que propõe o debate das questões de gênero e sexualidades para as propostas pedagógicas.

2.2.3 As insuficiências formativas para professores/as e os silenciamentos orientados por documentos oficiais

A formação de professores/as tem sido um tema presente no debate acerca da educação em seus mais variados níveis e modalidades. Não há como negar as implicações do que é aprendido nos cursos de formação inicial para a prática pedagógica de professores/as. A sua relevância está no fato de oportunizar vivências e saberes para a atuação profissional significativa na educação. Nesse contexto, é necessário pensar e discutir em uma perspectiva

multi/intercultural, no tempo e no espaço, de modo plural, incerto, instável, provocativo e de desapego das certezas e das verdades.

Assim, os cursos de formação inicial não constituem espaço seguro de respostas prontas e acabadas para os problemas educacionais. A formação de professores/as é lugar de pensar, debater, estudar e aprender acerca dos saberes inerentes à educação e, como tal, é necessário que as propostas pedagógicas abordem as questões que integram a complexidade dos sujeitos e da sociedade.

Partindo desses pressupostos e com base na análise dos conteúdos dos etnotextos, notei que são insuficientes as abordagens da diversidade sexual e de gênero nos currículos. Essa temática não se configura em seus textos como uma concepção efetiva que possibilita o conhecimento a respeito de gêneros e sexualidades; ainda está em um lugar marginalizado nos currículos dos cursos de Pedagogia, EF e Direito.

O curso de Pedagogia apresenta os dois projetos pedagógicos vigentes para os/as cursistas, mas eles não evidenciam efetivamente a diversidade sexual e de gênero. Uma disciplina optativa ofertada não possibilita a formação necessária. Cabe ressaltar que, apesar de o curso de Pedagogia da FE/UnB ter construído o novo Projeto Político Pedagógico, o Projeto Acadêmico que ainda está em vigência não tem as alterações apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação nos anos de 2005 e 2006, quando foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares para o curso. A proposta está em vigor há mais de 15 anos e muitas leis que a amparam já se tornaram obsoletas há algum tempo. As Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para o curso de Pedagogia entraram em vigor no ano de 2006. De acordo com a UnB (2018) somente dez anos depois, no segundo semestre de 2016, uma nova proposta pedagógica foi apresentada, sendo aprovada após vários debates, reuniões e trâmites legais. Sendo assim, por que a demora em construir um novo projeto? Isso revela uma defasagem na formação oferecida pelo curso no período entre a proposição das DCNs para o curso e a efetivação do recente projeto pedagógico.

As DCNs para o Curso de Pedagogia mencionam que o/a egresso/a deverá estar apto a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças [...] de gêneros [...] escolhas sexuais” (BRASIL, 2006, p. 2). Os currículos analisados do referido curso, entretanto, manifestam condições insuficientes para o alcance dessa finalidade. E, não há escolhas, mas identidades sexuais.

Nas DCNs para o curso de EF, a diversidade sexual e de gênero não é mencionada, o projeto pedagógico do curso também não aborda a temática, nem na licenciatura nem no

bacharelado. As DCNs somente apresentam um dos objetivos com referência à diversidade de maneira genérica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, um dos principais fundamentos do currículo da Licenciatura em EF, recomendam superficialmente que os cursos de formação devam garantir nos currículos conteúdos de diversidade, sem tipificação. Deve-se ter como um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica o “reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” (BRASIL, 2015b, p. 4), porém o projeto pedagógico não assegura esse princípio com ações propostas para o curso.

As diretrizes dos cursos pesquisados e as DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada apresentam, de maneira periférica e insuficiente, a abordagem das diversidades, considerando-se que a temática, quando mencionada, não é tratada como fundamento significativo para a formação docente. Isso está implícito nas citações da expressão diversidade nos textos, que aparece como algo generalizado ou, quando específico, às vezes se refere à diversidade cultural e quando se refere a gênero, não articula com a perspectiva da diversidade sexual.

As atuais DCNs do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) ainda não avançaram muito, poderiam ter estabelecido novos tempos e desencadeado o debate acerca do currículo em uma perspectiva contemporânea. Ao contrário, elas orientam para um currículo com concepções fragmentadas e restritas a disciplinas que se limitam no tratamento dos contextos históricos, sociais e culturais, insinuando uma formação normatizadora com um formato curricular distante das demandas dos tempos atuais.

Outrossim, considero que as atuais diretrizes para os cursos em questão, especialmente os de Licenciatura, evidenciam uma concepção de formação de professores/as pautada muito mais na prática que na teoria. É necessária a unidade entre teoria e prática para que as/os egressas/os tenham a compreensão e a ação para a atuação profissional nas realidades existentes.

Apesar de o Parecer CNE/CP nº 009/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, orientar para a superação da dicotomia teoria-prática na busca da articulação entre esses dois campos, os currículos analisados, com exceção dos currículos do curso de Pedagogia, ainda apresentam divisão entre essas áreas.

Além disso, nos caminhos da modernidade, temos uma formação continuada pautada em moldes tradicionais: “há prioridade no ensino pelo ensino; trabalho baseado na fragmentação dos saberes; e preparo de profissionais docentes com base em fundamentações distantes de seu contexto educacional” (PINHO e SOUZA, 2018, p. 163). Essa é uma perspectiva reducionista e hierárquica do ensino e não alcança a complexidade da educação nos dias atuais.

Essas questões oportunizam as insuficiências formativas devido à falta de uma sólida formação para o entendimento da realidade educacional como um fenômeno complexo e diverso e quase sempre conduz os/as professores/as à repetição de modelos e à dependência de pacotes educacionais.

Essa realidade não favorece a educação, pois a atuação do/a professor/a poderá não contribuir no combate às violações de direitos e às práticas discriminatórias no cotidiano escolar, no reconhecimento e na valorização das diferenças. Isso ocorre porque a formação inicial e continuada não oportunizam estudos que contemplem efetivamente a diversidade sexual e de gênero nos seus currículos.

Diante disso, o processo formativo docente precisa ter como uma de suas premissas que os/as profissionais são sujeitos sociais que lidam cotidianamente com diferentes identidades sexuais e de gênero. Nesse sentido, as demandas devem ser consideradas, com vistas ao desenvolvimento profissional e à atuação voltada para o desenvolvimento da educação e da justiça para todos/as.

As DCNs dos cursos, como documentos que orientam a construção dos currículos, não consideram, em seus textos, as questões da diversidade sexual e de gênero como fundamento para as propostas pedagógicas. Isso representa os silenciamentos dos documentos orientadores para os cursos. Tal realidade tem sido motivada pelo debate oriundo de setores reacionários da política e de instituições dos três poderes, contrários às agendas de direitos humanos com implicações nas escolas. Há proposições de leis que excluem, nos documentos oficiais e nos processos formativos, a presença de discussões que “problematizem as concepções políticas, socioculturais e econômicas hegemônicas, especialmente as relativas às questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares [...] e à educação conservadora” (ALGEBAILLE, 2017, p. 67). Com isso, os currículos dos cursos e das escolas, bem como o trabalho docente, têm sido constantemente vigiados, sendo submetidos a diversos constrangimentos no que tange a abordagem a respeito de política, cultura, gênero e sexualidades nas escolas.

Nesse contexto, os modelos de formação de professores/as postos pelos currículos, propõem projetos pedagógicos que não consideram os contextos sociais diversos, demonstram

a presença controladora e reguladora do Estado. Isso ocorre por meio do grande número de avaliações sistêmicas e sistemáticas que determinam de antemão quais competências e habilidades deverão ser construídas no/a professor/a, prescrevendo recomendações curriculares. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) é um exemplo dessa lógica que rege a questão da formação de professores/as no Brasil.

Vianna e Unbehau (2016) defendem que o Sinaes⁴¹ seja otimizado e direcionado a impulsionar a inclusão dos conteúdos acerca de gênero e sexualidades não somente como critério de observação, mas como sistema de pontos na avaliação. Além disso, deve-se consolidar os programas de educação continuada já existentes no Ministério da Educação e considerar seus conteúdos como questões estratégicas e estruturantes da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação.

Assim, os cursos de graduação poderão superar as insuficiências formativas ao apresentar currículos multi/interculturais. No que tange os currículos pesquisados, eles precisam ser revisados para a inserção, de maneira significativa, de temas relevantes como a diversidade sexual e de gênero, entre outros. Afinal, a formação docente não pode ser descontextualizada da realidade social.

A formação da/o pedagoga/o, dos/as professores/as de EF e bacharéis/bacharelas em Direito é elemento político que colabora na construção de relações entre os sujeitos e na produção de conhecimentos que, em si, são promotores da consciência do que é ser mulher ou ser homem na sociedade. Nesse sentido e levando em conta que os currículos são implicados por relações de poder e produzem identidades, os documentos oficiais precisam abranger todas as culturas visando a um processo formativo contínuo de construção de diferentes identidades, sem priorizar uma em desfavor de outras.

2.2.4 A desarticulação entre a formação docente e as políticas públicas de educação na efetividade do trabalho com/para a diversidade sexual e de gênero

As políticas públicas de educação que tratam das questões da diversidade sexual e de gênero e a formação docente propostas nos currículos analisados estão desarticuladas. Apenas no projeto pedagógico do Curso de Pedagogia do ano de 2018 foram mencionados alguns programas de iniciação científica e relacionados à docência, com destaque para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que é uma ação desenvolvida com o

⁴¹ O Sinaes é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos/as estudantes.

acompanhamento e a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O programa apoia “projetos que buscam promover a melhoria da qualidade da educação básica e valorizar o magistério, realizando atividades de incentivo da prática docente, integração entre escolas e instituições formadoras e de capacitação de educadores” (UnB, 2018, p. 31).

Criado em 2007 pelo governo federal, o Pibid é uma das políticas públicas que tem o propósito de estimular e valorizar a profissão docente e contribuir para a formação de professores/as. Entre as finalidades desse programa está a promoção da vivência dos/as licenciandos/as no cotidiano das escolas da rede pública de educação por meio de ações contínuas e, ao mesmo tempo, tem como objetivo estreitar os laços entre os/as docentes das escolas e as instituições de ensino superior (BRASIL, 2010a). Destarte, o Pibid consiste em um espaço favorável ao desenvolvimento das discussões acerca da multiplicidade da educação, inclusive pode trabalhar com as questões da diversidade sexual e de gênero na formação docente.

Considerando a viabilidade do Pibid como um lugar de diálogo a respeito de gênero e diversidade sexual, é possível (in)visibilizar as identidades sexuais e de gênero na formação de profissionais, especialmente da educação básica. Mas, apesar do currículo da Licenciatura em Pedagogia de 2018 mencionar o referido programa de iniciação à docência e outros, não é apresentada a discussão da temática nos programas. É, portanto, uma política pública de educação que fomenta a formação docente citada no projeto pedagógico, mas sem articulação entre os processos formativos e a abordagem das questões de gênero e sexualidades.

Além da menção do programa de iniciação à docência no currículo que forma pedagogas/os, nenhum dos outros cinco etnotextos analisados apresentaram citação de políticas públicas. Essa desarticulação entre a formação inicial e as políticas públicas de educação, especialmente as que tratam da diversidade sexual e de gênero, também é visível nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação.

Em uma pesquisa realizada no Brasil por Vianna e Unbehaum, diante dos resultados, foi percebido, tanto na Constituição Federal quanto na LDB (1996), o caráter velado ou, por vezes, ambíguo da referência ao tema gênero nos referidos documentos. As relações de gênero ficavam concebidas ao discurso geral acerca de direitos e valores, porém as autoras destacaram na época como positivas a referência aos direitos humanos e a abertura para as demandas organizadas das políticas públicas, mas também alertavam para o risco de que a menção ao gênero permanecesse velada com o uso do masculino genérico e na citação universal aos direitos humanos, dado que as políticas públicas não citavam abertamente a referência de gênero

(VIANNA, 2018). A pesquisa das autoras faz referência às relações sociais de gênero. O mesmo acontece na abordagem da diversidade sexual nos currículos dos cursos de formação inicial.

A desarticulação entre a formação docente e as políticas públicas de educação que abordam as questões de gênero e sexualidades é intencional e, como indicativo disso, temos a retirada dos temas gênero e orientação sexual do PNE. Isso não significa, entretanto, que professores/as da educação básica não possam abordá-los, pois, além de fazerem parte do cotidiano escolar e das demandas individuais e coletivas dos/as estudantes, esses temas ainda constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013).

As DCNs, para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, propõem que as instituições de ensino superior e da educação básica concebam a formação na perspectiva de atender às políticas públicas de educação e às Diretrizes Curriculares Nacionais. Elas recomendam, ainda, que a formação manifeste organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) ou Projeto Político Pedagógico (PPP) como expressão de uma política articulada à educação básica, às suas políticas e às diretrizes, a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação (BRASIL, 2015b).

Quando trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, essas mesmas DCNs estabelecem que os cursos de formação devam garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e suas metodologias, “bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual [...]” (BRASIL, 2015b, p. 12).

As propostas pedagógicas de formação de professores/as, portanto, segundo tais diretrizes, precisam estar em articulação com políticas públicas de educação e garantir conteúdos da diversidade sexual e de gênero nos currículos, porém não é o que encontrei na análise dos etnotextos. Sendo assim, há descumprimento das DCNs (2015b) pelos currículos investigados.

Como política pública de educação que abordava a diversidade sexual e de gênero, tínhamos o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE). O GDE tinha como público-alvo professores/as do Ensino Fundamental de diferentes campos disciplinares, discutia as temáticas: gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais (CARRARA *et al.*, 2009;

HEILBORN; ROHDEN, 2009) e era uma proposta de formação continuada. A FE/UnB ofertou esse curso em duas edições nos anos de 2012/2013 prioritariamente para os/as professores/as da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (CARVALHO, 2014). Atualmente, não é conhecido o desenvolvimento dessa política pública.

O Programa “Brasil sem homofobia”, lançado em 2004 pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), era outro exemplo de ação que propunha inserir o tema da diversidade sexual no espaço escolar e trazia a discussão de gênero, identidades de gênero e orientação sexual. Dentre os seus objetivos, apresentava a proposta de cursos de formação para professores/as com vistas à promoção do respeito à diversidade sexual como direito fundamental para o pleno exercício da cidadania. Para Vianna (2018), uma das recomendações para a educação no BSH era a formação continuada docente na temática de gênero, sexualidade e homofobia e, apesar de ter sido uma ação de destaque no âmbito da educação, foi extinta.

Vianna (2018) faz referência à Rede de Educação para a Diversidade, criada em 2008 pelo governo federal, voltada para a formação continuada de profissionais da educação, oferecida por várias universidades brasileiras, com a finalidade de disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula por meio da oferta de cursos de formação continuada para professores da rede pública da educação básica em oito áreas da diversidade: relações étnico-raciais, gênero e diversidade, formação de tutores, jovens e adultos, educação do campo, educação integral e integrada, ambiental e diversidade e cidadania.

Em certa medida, o Estado conseguiu desenvolver políticas públicas de educação relacionadas as questões de gênero e sexualidades, especialmente entre 2003 e 2014, com ações diversas, com destaque para os programas voltados à formação continuada de professores/as. E isso estava diretamente relacionado aos cursos e seus currículos, pois, muitas vezes, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação eram de responsabilidade das universidades. Para Vianna (2018), contudo, não se pode inferir que esse trajeto foi linear em direção aos notáveis avanços que pudessem garantir a introdução e a institucionalização de todas as demandas negociadas, muito pelo contrário, foram tempos de organização das necessidades, mas também de embates e resistências.

De modo geral, as ações governamentais são pontuais e dependem das convicções ideológicas de cada governo que pode promover ou desconstruir as políticas públicas de educação que tratam de temas relevantes que contemplam os aspectos históricos e socioculturais das relações de gênero e das sexualidades nos processos formativos. A extinção

da Secadi, em 2019, secretaria que buscou “incluir a interlocução da diversidade sexual com a discussão da temática de gênero” (VIANNA, 2018, p. 83), é mais um exemplo de política pública que favorecia a diversidade sexual e de gênero na agenda política educacional brasileira, porém foi extinta pelo atual governo sem nenhuma justificativa oficial.

Além disso, como forma de distanciar o debate de gênero e sexualidades da formação docente e das escolas, tramitam, no Congresso Nacional, projetos de lei que propõem coibir o ensino, nas escolas, daquilo que chamam de “ideologia de gênero”⁴² e outras formas de “ameaças à família”. Um desses projetos é o PL nº 2731/2015, que visa alterar o Plano Nacional de Educação (PNE) proibindo a discussão de gênero no currículo escolar com previsão de penalidades para os/as professores/as que não cumprirem a possível lei.

Recentemente a Medida Provisória nº 870/2019, que não menciona a população LGBTQI+ em nenhum dos artigos do seu texto, desestruturou as secretarias dos ministérios que elaboravam, desenvolviam e avaliavam políticas públicas de educação e saúde para as populações minorizadas. A Diretoria de Promoção e Educação em Direitos Humanos, subordinada ao antigo Ministério dos Direitos Humanos foi extinta. Ela era responsável por coordenar as ações governamentais e as medidas referentes à promoção e à defesa dos direitos de LGBTQI+ e exercer a função de Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT. Essas ações⁴³ políticas são instrumentos reguladores de controle da universidade, da escola, da formação docente e do fazer pedagógico.

Da mesma maneira, houve proibições da distribuição do chamado *Kit Escola Sem Homofobia* para escolas da rede pública e a retirada da diretriz que propõe a superação das desigualdades educacionais, “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” do PNE. Em termos pejorativos, parlamentares e parte da grande mídia denominaram o material como o “*kit gay*”, iniciando-se, assim, o processo recente de “pânico moral”⁴⁴ no Brasil (RUBIN, 2003), o qual se intensificou posteriormente com os debates acerca da redação dos Planos de Educação.

⁴² “Ideologia de gênero” é um termo que tem sido usado para reprovar outras formas de saberes e conhecimentos científicos que tentam mostrar e denunciar as diversas formas de ser homem e mulher em nossa sociedade. (MAIA, 2016).

⁴³ No período em que concluía esta dissertação, o governo federal, por meio do MEC, apresentou o Future-se: um programa que propõe mudanças para a autonomia administrativa, financeira e de gestão das universidades e institutos federais em todo o país. A adesão ao programa é voluntária, as ações serão desenvolvidas por meio de parcerias com organizações sociais e se divide em três eixos: Gestão, Governança e Empreendedorismo; Pesquisa e Inovação; Internacionalização.

⁴⁴ “Pânicos morais são o “momento político” do sexo, em que atitudes difusas são canalizadas em ação política e a partir disso em mudança social” (RUBIN, 2003, p. 31).

Essas medidas marginalizam a temática na educação e distanciam-se das políticas públicas e da formação docente, refletindo, assim, uma educação e um currículo heteronormativo que possibilita a violação dos direitos daqueles/as que não se enquadram nas normas da “heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2017), o que repercute no trabalho com/para a diversidade sexual e de gênero, na formação de profissionais e nos espaços sociais. Para Louro (2003a), isso representa a repetição do passado na conjuntura política atual, pois os conceitos de gênero e sexualidades são sempre marcados por impedimentos políticos contrários às transformações sociais.

Certamente esses problemas são gerados pela coexistência de diferentes visões que são disputadas no âmbito dos discursos e das práticas de instituições e atores sociais (HENRIQUES, *et al.*, 2007). Assim como o movimento feminista lutou e ainda luta pela (des)construção dos conceitos, é urgente, nestes tempos de (in)certezas, o enfrentamento ao conservadorismo retrógrado que tenta dominar a educação brasileira.

Diante desses contextos de retirada da temática da formação docente desarticulando-a das políticas públicas de educação, os currículos, a universidade e a escola como espaços formativos precisam ser lugares de resistência para alcançar os ideais democráticos e de direito que favoreçam a discussão, a inclusão e a permanência efetiva da diversidade sexual e de gênero nos currículos dos cursos investigados e no cotidiano das salas de aulas com políticas públicas de educação. Para isso, é necessário haver articulação entre os currículos, a formação e a diversidade sexual e de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, mas ao mesmo tempo deixando aberto o debate para novas reflexões, por não ser um entendimento fechado em si mesmo, considero que os currículos investigados (in)formam pedagogas/os, professores/as de Educação Física e operadores/as do Direito (inclusive os Direitos Humanos) e omitem a diversidade sexual e de gênero.

A temática tem “presença-ausente” nos currículos, a abordagem é precária nos etnotextos analisados e resume-se a uma disciplina optativa no Curso de Pedagogia, a alguns programas em ementas de disciplinas do Curso de Direito e a raras menções em parte de objetivos do Curso de licenciatura e bacharelado em EF. Assim, não se configura como um fundamento ou uma referência efetiva na formação dos/as professores/as e dos/as bacharéis/bacharelas.

Os currículos (in)visibilizam as identidades sexuais e de gênero, oportunizam a heteronormatividade curricular, apresentam insuficiências formativas em consonância com os silenciamentos dos documentos oficiais e expressam desarticulação entre a formação docente e as políticas públicas de educação na efetividade do trabalho com/para a diversidade sexual e de gênero. As questões encontradas na análise dos conteúdos dos seis etnotextos desta pesquisa indicam uma formação inicial deficitária nos estudos acerca da diversidade sexual e de gênero. Os currículos ainda não se apropriaram efetivamente da temática como elemento necessário à formação de profissionais que atuam nos espaços sociais e isso é intencional porque “educar nada tem de neutro, seus métodos e seus conteúdos têm objetivos interessados” (MISKOLCI, 2017, p. 14).

Talvez isso seja resultante do pensamento moderno que concebe um currículo formativo dado, ordenado, determinado, mecânico, direcionado e heteronormativo, pautado apenas na assimilação e na reprodução de conteúdos definitivos, desconectados do dinamismo da vida e das realidades sociais. É preciso que o currículo não desconsidere os contextos históricos, sociais e culturais porque existem outras formas de construir o fazer curricular além do estabelecido pela lógica meramente científica.

O currículo é uma construção social que se constitui por meio de disputas entre os conhecimentos considerados socialmente válidos dentro de uma estrutura social e como um campo de produção e reprodução material e simbólica, parte constituinte da dinâmica social na qual é produzido. Ele é, portanto, produto de relações sociais e implica um processo de construções de diferentes identidades sexuais e de gênero.

Essa noção supera a crença de um currículo como resultado de uma racionalidade técnica, pretensamente neutra, pautada em conteúdos científicos de caráter universal, cujas problemáticas se centravam principalmente na forma de organizar os conteúdos e no modo de ensiná-los a fim de haver um controle sobre a aprendizagem (LOPES e MACEDO, 2006).

Para além de documentos oficiais, os currículos dos cursos são orientações para o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas e também é considerado um espaço implicado por relações de poder que constrói identidades. Nesse sentido, questiono: Qual(is) identidade(s) tem/têm sido construída(s) pelos currículos analisados se há omissão da diversidade sexual e de gênero na educação? Essa questão é bastante relevante para futuras pesquisas e para a reflexão a respeito das implicações dos currículos na (des)construção das identidades sexuais e de gênero.

Os currículos não podem “ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se ‘enquadram’” na lógica binária (LOURO, 2003a, p. 34). A compreensão e a inclusão das diferentes formas de expressão das sexualidades que se constituem socialmente são legítimas e possibilitam o debate acerca das relações desiguais de gênero. Butler e Rubin (2003, p. 168) consideram que é preciso um modelo que não seja binário, “porque a variação sexual é um sistema de muitas diferenças, não apenas um par de diferenças conspícuas”. Essa é a principal crítica da Teoria *Queer* à normatividade binária que preestabelece formas de se viverem os corpos, os gêneros, as sexualidades, as performatividades cotidianas.

A valorização da diversidade sexual e de gênero contrapõe-se à ênfase nas convenções de gênero e nos padrões de heteronormatividade, caracterizada pelo caráter compulsório da heterossexualidade, articulado ao estabelecimento de uma ordem social na qual o homem deve seguir as convenções sociais de masculinidade; e as mulheres, de feminilidade (CARRARA *et al.*, 2010). Ademais, as diversas maneiras de viver as sexualidades, fora dos padrões hegemônicos, construídas e materializadas nos diferentes corpos, podem ser representadas e reconhecidas nos documentos oficiais que orientam a formação inicial.

Os estudos de gênero, a Teoria *Queer* e os movimentos feministas e LGBTQI+ vêm caracterizando-se pela desestabilização de qualquer essencialismo na concepção e na percepção da diferença sexual e pela ruptura com o determinismo biológico dos comportamentos entre homens e mulheres. Ao mesmo tempo, as diferentes experiências das mulheres e dos pontos de vista feminista suscitam o feminismo negro, o feminismo pós-colonial, o feminismo decolonial, os estudos interseccionais e os estudos subalternos, entre outros que oportunizam a discussão das relações sociais de gênero na articulação com outros marcadores sociais que representam diferentes sistemas de opressão, como classe, raça, nacionalidade e sexualidades, entre outros,

pois “o gênero sem interseccionalidade é uma categoria vazia de significação” (ARAÚJO, 2017, p. 164). Essas perspectivas poderiam ser incluídas nos currículos dos cursos, pois desnaturalizam e visibilizam o que é invisibilizado pelas normas dominantes.

Por meio das lutas feministas contra a opressão das mulheres que reivindicavam os direitos políticos e sociais, como a oportunidade de votar, estudar, trabalhar, e por igualdade de direitos, o conceito de gênero foi construindo-se. Ampliaram-se as discussões e gênero não se limita às questões ligadas apenas às mulheres, envolve também questões relacionadas as sexualidades diversas na perspectiva de “uma imbricação entre gênero e sexualidade, procurando sair das concepções que afirmam o caráter excludente e polar entre esses conceitos” (VIANNA, 2018, p. 27), pois gênero e sexualidades sempre foram categorias muito próximas, ambas são construídas socialmente. Nesse contexto, os currículos “são seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores [...]” (LOURO, 2003a, p. 64).

Nesse sentido, é possível um currículo com o significado do “ser homem” e/ou “ser mulher” em consonância com a fluidez e a performatividade defendida por autoras contemporâneas como Judith Butler (2017) e Louro (2003a). Não temos por que seguirmos normas hegemônicas impostas por padrões sociais e culturais. Para Araújo (2018, p. 16), “estas heteronormas estabelecem o que se pode fazer para ser um homem ou uma mulher na sociedade em que se vive [...]” e “[...] essas normas de gênero são sempre objetos de discussão política”. Cabem, portanto, o reconhecimento e a valorização da diversidade sexual e de gênero nos currículos formativos legitimando todas as formas de se viver as sexualidades.

Por essa perspectiva, a formação de professores/as e bacharéis e bacharelas em Direito na UnB requer currículos com propostas que considerem as diferenças, as identidades e a diversidade sexual e de gênero, pois a atuação profissional possibilita convivências com culturas e diversidades. Os etnotextos analisados não apresentam propostas formativas de educação plural, ao contrário, tendem a uma visão reducionista, sexista e biologicista.

Inegavelmente os achados da pesquisa a respeito de gênero nos etnotextos constituem-se fragmentos relevantes, no entanto não são suficientes para contribuir para uma educação para todos/as. É preciso dar protagonismo aos diferentes modos de ser, estar e expressar as sexualidades. Os tempos de agora são outros, os currículos precisam superar o processo histórico de omissão às diversidades sexuais e de gênero e as perspectivas essencialistas e normatizantes acerca das identidades.

Considero que os currículos com iniciativas voltadas para a abordagem da diversidade sexual e de gênero nos contextos formais de educação ainda representam um desafio frente aos

diferentes valores e às normas morais, culturais, religiosas e familiares que permeiam os temas gênero e sexualidades. Vivemos entre avanços e recuos permeados por relações de poder com forças conservadoras que subestimam os direitos humanos, sexuais e reprodutivos. Isso impacta nas políticas públicas de educação e oportuniza o fomento das muitas discriminações, como o sexismo, a misoginia e a “LGBTQIfobia” que ocorrem também por falta de conhecimentos e pela prevalência da cultura heterossexual.

Os currículos analisados ainda carecem de propostas pedagógicas que considerem a complexidade do fenômeno educativo, precisam articular-se às construções históricas e socioculturais emergentes dos contextos múltiplos com vistas a uma formação de professores/as que contribua significativamente para a Educação Básica e, ao mesmo tempo, que se constitua elemento de resistência às concepções compulsórias. Assim, tratar do assunto, nos cursos de formação inicial, especialmente para professores/as, requer currículos com posições ideológicas claras e definidas e com referências epistemológicas que reconheçam a diversidade sexual e de gênero como expressão legítima. Embora haja resistências institucionais, cabe o enfrentamento dos processos de marginalização das identidades sexuais e de gênero a fim de garantir os direitos de todos/as.

Além de incluir as questões de sexualidades e gênero nos currículos, o desafio está nos embates implicados por relações de poder com os setores conservadores e suas intencionalidades de construção de uma sociedade heteronormativa moralizada e moralizante.

Acredito que a formação continuada de professores/as possa ser um caminho para superar as lacunas deixadas pela omissão da diversidade sexual e de gênero nos cursos de graduação analisados. Além disso, o “pensamento complexo” (MORIN, 1996) apresenta-se também como significativa contribuição para a educação e, conseqüentemente, para os currículos formativos, quando reflete as urgências de novas perspectivas paradigmáticas como proposta de uma visão “transdisciplinar” (NICOLESCU, 2001) de acordo com o paradigma educacional emergente em uma visão holística.

Com isso, defendo a construção e o desenvolvimento de currículos que possibilitem uma formação viva e dinâmica, vinculada aos problemas e às questões que permeiam a realidade histórica e sociocultural, na busca da superação dos muitos significados construídos culturalmente em relação às sexualidades marcados por uma visão reducionista, que desconsidera aspectos histórico-sociais na construção e na vivência da diversidade sexual e de gênero.

Apesar de construções socialmente difundidas promoverem a marginalização dos/as que não seguem a norma heterossexual, a construção de sentidos e significados que reconhecem a

legitimidade das diferentes identidades sexuais e de gênero é possível. Para isso, são necessários o reconhecimento e a valorização da diversidade sexual e de gênero na educação com currículos formativos promotores de saberes múltiplos e híbridos que favoreçam a liberdade, a criatividade, o respeito às diferentes identidades e culturas com vistas a subverter posições fixas, normas arcaicas e “estudos normativos legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada” (MACEDO, 2006). Ao romper com as tradições, as invisibilidades e resistir às regras compulsórias, teremos um currículo formativo ressignificado.

Para tanto, é preciso articular gênero, sexualidades e formação nos currículos, o que ainda é um desafio que pode ser superado a partir da implementação de políticas públicas de educação. Outrossim, urgem-se mais pesquisas em educação que discutam os currículos formativos e a diversidade sexual e de gênero, uma vez que ainda têm sido pensados, planejados e praticados com significados brancos, masculinos e heteronormativos. É preciso que os cursos de formação de professores/as, de Direito e, por que não, de outras áreas do conhecimento incluam em seus currículos conteúdos relacionados à temática abordada nesta pesquisa para que tenhamos uma educação para todos/as.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, E. “Escola sem partido: o que é, como age, para que serve”. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.
- ALVES, C. A. FIGUEIREDO, Z. C. C. **Diretrizes curriculares para a formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação?** Revista Motrivivência/UFSC. v. 26, n° 43, 2014.
- ANDRÉ, M. **A etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- APPLE, M. W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- ARAÚJO, R. P. de. **Brincadeiras de masculinidades, (re)configurações familiares e relacionamento interrelacional em menino brinca com menina?, de Regina Drummond**. Revista Humanidades e Inovação. v. 5, n° 3, 2018.
- ARAÚJO, R. P. de. **Narrando a mim mesmo: “Hoje sou peixe/e sou meu próprio pescador” – percursos de resistências marcados de Trans-Solidão na tecelagem de uma vida!** Periódicus: UFBA, n° 6, v. 1, nov. 2016-abr. Salvador, 2017.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 9, 1998, Campinas, SP. **Documento final**. Campinas, SP, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BIRK, M. **Interesses e disputas no processo de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física: as configurações das relações pessoais**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- BORGES, C. M. F. **Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente**. Belo Horizonte, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL. **Anais da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Por um país livre da pobreza e da discriminação: promovendo a cidadania LGBT. Brasília, 2011a.

BRASIL. **Anais da Conferência de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT**. Direitos humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania GLTB. Brasília, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9 396, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9 131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 776, de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes dos cursos de graduação. In:

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Brasília, [s.nº]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**: linha de base. Brasília: MEC/INEP, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 058/2004, de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes

Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 2004a.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 138/2002, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Curriculares

do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília, 2002c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EdFisica.pdf>.

Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 142/2007, aprovado em 14 de junho de 2007**. Alteração do § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2007a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces142_07.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002**. Diretrizes

Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, 2002d. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139531-pces146-02&category_slug=fevereiro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 274, de 6 de julho de 2011**. Indicação referente à revisão do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Graduação em Educação Física.

Brasília: MEC, 2011b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8772-pces274-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 55, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Brasília, 2004c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 583/2001, de 04 de abril de 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 108, de 07 de maio de 2003. Duração de cursos presenciais de bacharelado. Brasília, 2003b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces108_03.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 210, 8 de julho de 2004. Aprecia a Indicação CNE/CES 1/2004, referente à adequação técnica e revisão dos Pareceres e/ou Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação. Brasília, 2004e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces210_04.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 329, de 11 de novembro de 2004. Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2004f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14358-pces329-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília, 2003a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf. Acesso: em 20 mar. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 09/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 21/2001, de 06 de agosto de 2001. Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Parecer nº 894, de 02 de dezembro de 1969. Conselho Federal de Educação. Fixa o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Brasília, 1969.

BRASIL. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT. Brasília, 2009.

BRASIL. **Portaria nº. 146, de 10 de março de 1998.** Designa professores para integrarem Comissões de Especialistas de Ensino. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. DOU, 2010a.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura.** Brasília: MEC/SES, 2010c.

BRASIL. **Relatório Final – 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.** Brasília, 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017.** Altera o Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Brasília, 2017. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68081-rces003-17-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7/2004, de 31 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7/2007, de 04 de outubro de 2007.** Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces007_07.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, 2004d. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139041-rces009-04&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de

formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Resolução nº 69, de 06 de dezembro de 1969**. Conselho Federal de Educação. Fixa o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Brasília, 1969.

BRASIL. **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, 1987.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Relatório de Monitoramento das Ações do Plano Nacional de Promoção Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais** – PNPCDH-LGBT. Brasília, 2010b.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: teoria e ejercicios**. 7 ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRZEZINSKI *et. al.* **O estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, nº 68, 1999.

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

BUTLER, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. In: LOURO, Guacira (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, J.; RUBIN, G. **Tráfico sexual: entrevista**. Cad. Pagu. Campinas, nº 21, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CAMARGO, F. P; ARAÚJO, R. P. de. **Qual o lugar do gênero e da diversidade sexual na escola?** Caderno de Gênero e Tecnologia, nº 25/26, p. 31-67, 2013.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, nº 3, 2008.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10ª ed. 4ª reimp. Editora Vozes. Petrópolis-RJ, 2016.

CANEN, A. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 111, p. 135-150, dez. 2000.

CANEN, A; OLIVEIRA, A. M. A. de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº 21, p. 61-169, set./out./nov./dez. 2002.

CARRARA, S. et al. (Orgs.). **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade**. v. 3, Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, 2010.

CARRARA, S. *et al.* (Orgs.). **Gênero e diversidade na Escola: Formação de Professores/as em Gênero, Orientação sexual e Relações étnico-raciais.** Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009.

CARVALHO, I. P. **Experiências vivenciadas no Curso Gênero e Diversidade na Escola GDE 2012/2013.** Brasília: FE/UnB, 2014.

CASTRO, R. P. de. FERRARI, A. “**Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!**” – gênero, sexualidades e formação docente. In: 34ª Reunião anual da ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23218%20int.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2018.

CATANI, A. M. *et al.* **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação do Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, ano 22, nº 75, ago. 2001. p.67-83.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica:** para uso de estudantes universitários. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHAPERON, S. **Auê sobre O Segundo Sexo.** Cadernos Pagu, nº 12. Campinas-SP, 1999. p. 37-53.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação, nº 24, p. 5-15, 2003.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CONNEL, R. W. **Políticas da masculinidade.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, nº 2, jul./dez. 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal.** Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais). GDF/SEEDF. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.884, de 06 de junho de 2017.** Diário Oficial do Distrito Federal nº 113, do dia 14/06/2017. Brasília, 2017.

FAGUNDES, T. C. P. C. **Sexualidade e gênero** – uma abordagem conceitual. In: Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes (Org.). **Ensaio sobre Educação, Sexualidade e Gênero.** Salvador: Helvécia, v. 1, 2005.

FARAH, M. F. S. **Gênero e Políticas Públicas.** Revista: Estudos Feministas. Florianópolis, UFSC, v. 12, nº 1, 2004. p. 47-71.

FE/UnB. Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2019. **Graduação – Licenciatura e Bacharelado.** Disponível em: <http://www.fef.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=31&Itemid=598>. Acesso em: 1º abr. 2019.

FEF/UnB. Faculdade de Educação Física/Universidade de Brasília, 2019. **Graduação – Licenciatura e Bacharelado.** Disponível em: <http://www.fef.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=31&Itemid=598>. Acesso em: 1º abr. 2019.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª Edição. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Cambridge, UK: Polity Press, 1984.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEILBORN, M. L.; ROHDEN, F. **Gênero e diversidade na escola: a ampliação de um debate**. In: CARRARA et al. (Orgs.) **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/ES em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p.11-12.

HENRIQUES, R. *et al.* (Org.). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Cadernos SECAD, nº 4, Brasília, maio, 2007.

IRINEU, B. **10 anos do programa Brasil sem homofobia: notas críticas**. Revista Temporais, Brasília, v. 14, nº 28, p. 139-220, jul. de 2014.

IRINEU, B. A. FROEMMING, C. N. Educação, Gênero e Diversidade Sexual: reflexões a partir do projeto “Políticas de Enfrentamento ao Sexismo e a Homofobia no Ambiente Escolar: Ressignificando as Práticas Educativas no estado do Tocantins”. In: IRINEU, B. A. FROEMMING, C. N. (Orgs.). **Gênero, Sexualidade e Direitos: construindo políticas de enfrentamento ao sexismo e à homofobia**. Palmas: EdUFT, 2012.

JUNQUEIRA, R. D. “Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais”. Vigilância de gênero, heteronormatividade e heterossexismo no cotidiano escolar: notas sobre a pedagogia do armário. In: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. A. (Orgs.). **Gênero direitos e diversidade sexual: Trajetórias escolares**. Maringá: UEM, 2013.

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

JUNQUEIRA, R. D. **Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas**. Revista Bagoas, v. 1, nº 01, jul.-dez. 2007.

JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e da homofobia no contexto escolar. GENTLE, Ivanilda Matias; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes (Orgs.). **Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2008.

KUNZ, E. *et al.* **Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física:** justificativas – proposições – argumentações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 20, n° 1, p. 37-47, set. 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. **Homofobia, silêncio e naturalização:** por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, T. DINIZ, D. (Orgs.). *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres. Ed. UnB, 2009.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Nota introdutória:** reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n° 2, jul./dez. 2006.

LOURO, G. L. **Corpo, gênero e sexualidade.** Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003b.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n° 46, p. 201-218, dez. 2007.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003a.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, v. 32. p. 85-93, 2009.

LOURO, G. L. **O corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In:_____. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Teoria Queer:** uma política pós-identitária para a educação. *Revista de Estudos Feministas*, v. 9, n° 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2001000200012&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2018.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, N. S. da. Divisão Sexual do Trabalho e Profissões Científicas e Tecnológicas no Brasil. In: LUZ, N. S. da. CARVALHO, M. G. de. CASAGRANDE, L. S. **Construindo a igualdade na diversidade:** gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação.** Brasília: Liber Livros, 2006.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei Macedo; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro:** sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 75-126.

- MACEDO, R. S; MACEDO DE SÁ, S. M. **A etnografia crítica como aprendizagem e criação de saberes e a etnopesquisa implicada: entrecimentos.** Currículo sem Fronteiras, v. 18, nº 1, p. 324-336, jan./abr. 2018.
- MAIA, M. F. G. **A ordem do discurso jornalístico sobre a “ideologia de gênero” na educação tocaninense.** Dissertação PPGE/UFT. Palmas-TO, 2016.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.
- MEC. **Edital nº. 4, de 10 de dezembro de 1997.** Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Superior. Brasília: MEC/SES, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- MELLO, L; AVELAR, R. B. de; MAROJA, D. **Por onde andam as Políticas Públicas para a População LGBT no Brasil.** Revista Sociedade e Estado. Vol. 27, nº 2. Maio/agosto de 2012. pág. 289-312.
- MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MISKOLCI, R; CAMPANA, M. **“Ideologia de gênero”:** notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. Revista Sociedade e Estado, v. 32, nº 3, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.
- MOREIRA, A. F. B. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995/2000):** avanços, desafios e tensões. Revista Brasileira de Educação. 18, 65-81, 2001.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil.** 12ª ed. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas-SP: Papyrus, 2005.
- MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: Políticas e práticas** (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. de. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Editora, 2002.
- MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo:** uma introdução. In: _____. Currículo, cultura e sociedade. 11ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 2001.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação & Pesquisa. São Paulo, v. 25, nº 1, jan/jun. 1999, p. 11-20.
- PAIVA, F. S. L; et al. **Formação inicial e currículo no CEFD/UFES.** Revista Pensar a Prática, v. 9, nº 2, p. 213-230, jul./dez. 2006.

- PAZ, C. D. A. da. **“Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos”**: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade, 2014. Tese – Doutorado em Educação – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PINHO, M. J. de; SOUZA, K. P. de Q. **Formação continuada emancipatória**: uma ação criativa no contexto escolar contemporâneo. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, nº 38, 2018.
- PINTO, C. R. J. **Feminismo, História e Poder**. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 2010. p. 16
- PISCITELLI, A. Recriando a (categoria) mulher? In: Algranti, Leila M. (org.) **A prática feminista e o conceito de gênero**. Textos Didáticos, nº 48. Campinas, IFCH-Unicamp, 2002.
- PRUDENTE, P. L. G. **O currículo do curso de educação física: embates em torno da formação de professores**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15, 2007, Recife/Olinda. Recife/Olinda: CBCE, 2007.
- QUIRINO, R. **Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo**: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. Trabalho & Educação. v. 24. nº 2. Belo Horizonte, 2015.
- ROCHA, J. D. T. Juventude LGBT e bullying homofóbico nas instituições educacionais: relatos e debates de experiências no Tocantins. In: IRINEU, B. A. FROEMMING, C. N° (Orgs). **Gênero, Sexualidade e Direitos**: construindo políticas de enfrentamento ao sexismo e à homofobia. Palmas: EdUFT, 2012.
- ROCHA, J. D. T. MAIA, M. **A pesquisa implicada de inspiração fenomenológica para estudos in situ de/com sujeitos sociais da diversidade sexual e de gênero**. Revista Ensino de Ciências e Humanidades. Ano 1, v. 1, nº 1, p. 220-237, 2017.
- ROCHA, J. D. T. **A presença ausente das tecnologias digitais no Curso de Pedagogia da UFT**: interconexões e hibridações da educação e comunicação como interzona contemporânea. Tese de Doutorado. PPGE/UFBA, 2009.
- RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação**. Revista Educação e Pesquisa da USP. v. 39, nº 1., 2013. p. 15-30. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/298/29825618002.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.
- RUBIN, G. **“Pensando o Sexo**: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade”. In: Cadernos Pagu, nº 21, 2003.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, B. de S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, 2002. p. 237 – 280.
- SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

SANTOS, E. O. Educação online: **Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática Docente**. 354 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, D. **História da formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 30, nº 2, 2005. p. 11-26.

SCHEIBE, L. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**: trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. p. 43-62.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 16, nº 2, 1990. p. 5-22.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Tradução Laureano Pelegrin. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

SILVA, S. M. da. **Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores**: flexibilização e autonomia. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SILVA, T. T. A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA, T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000a.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, T. T. Identidade e diferença: uma introdução. In: SILVA, T. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000b.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1ª ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. **Teorias de currículo**. Uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000c.

SOUZA, C. **Estado da arte da pesquisa em políticas públicas**. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007. p. 65-86.

TAFFAREL, C. N. Z. **Currículo, formação profissional na educação física & esporte e campos de trabalho em expansão**: antagonismos e contradições da prática social. Movimento, Porto Alegre, ano 4, nº 7, 1997. p. 43-51.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. (Org.). **Formação em Educação Física & ciências do esporte**: políticas e cotidiano. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia: CBCE, 2010. p. 13-47.

TALBURT, S.; STEINBERG, S. R. (Orgs.). **Pensar Queer**: sexualidade, cultura e educação. Mangualde: Pedagogo, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TILIO, R. de. **Teorias de Gênero**: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. Gênero. v. 14, nº 2. Niterói, 2014.

TOJAL, J. B. A. G. **Diretrizes curriculares, um pouco de história**. Educação Física, Rio de Janeiro, nº 12, maio 2004. p. 16-18.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB. **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia**. Brasília, 2002.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Brasília, 1994.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Brasília, 1998.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura**. Brasília, 2011b.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física – Bacharelado**. Brasília, 2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Brasília, 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Estatuto e Regimento Geral**. Editora UnB. Brasília, 2011a.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Ensino Superior**: projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA, C. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas-SP: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da Secretaria de Educação**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VERONEZ, L. F. C. LEMOS, L. M. MORSCHBACHER, M. BOTH, V. J. **Diretrizes Curriculares da Educação Física**: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 35, nº 4, out./dez. 2013. p. 809-823.

VIANNA, C. P. CAVALEIRO, M. C. **Políticas Públicas de Educação e Diversidade**: Gênero e (Homo) Sexualidades. Revista Gênero. v. 12, nº 2, Niterói, p. 27-45, 2011.

VIANNA, C. P. **O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios**. Educ. Pesquisa. São Paulo, v. 41, nº 3, jul./set. 2015. p. 791-806.

VIANNA, C. P. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual**: breve história de lutas, danos e resistências. (Série Cadernos da Diversidade). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1. Ed, 2018.

VIANNA, C; UNBEHAUM, S. Contribuições da produção acadêmica nas políticas educacionais: elementos para pensar a agenda. In: CARREIRA, D. *et al.* **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 55-119.

VIEIRA, C.; PORTO, R. M. **“Fazer emergir o masculino”**: noções de “terapia” e patologização na hormonização de homens trans. Cadernos Pagu, n.55, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n55/1809-4449-cpa-55-e195516.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WOLFF, C. S. SALDANHA, R. A. **Gênero, sexo, sexualidades: categorias do debate contemporâneo**. In: Retratos da Escola/Escola de Formação da CNTE (Esforce), v. 9, nº 16. Brasília: CNTE, 2015.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução. In: SILVA, T. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.