



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ADJEFFERSON VIEIRA ALVES DA SILVA

**NAS MARGENS, CURRÍCULOS COM GÊNEROS E SEXUALIDADES: UMA
LEITURA A PARTIR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
ESCOLAS ESTADUAIS DE CAMPINA GRANDE - PB**

JOÃO PESSOA
2021

ADJEFFERSON VIEIRA ALVES DA SILVA

**NAS MARGENS, CURRÍCULOS COM GÊNEROS E SEXUALIDADES: UMA
LEITURA A PARTIR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
ESCOLAS ESTADUAIS DE CAMPINA GRANDE - PB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos Culturais da Educação

Orientadora: Dra. Jeane Félix da Silva

JOÃO PESSOA
2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586m Silva, Adjefferson Vieira Alves da.

Nas margens, currículos com gêneros e sexualidades :
uma leitura a partir dos anos finais do ensino
fundamental em escolas estaduais de Campina Grande - PB
/ Adjefferson Vieira Alves da Silva. - João Pessoa,
2021.

233 f. : il.

Orientação: Jeane Félix da Silva.

Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Ensino fundamental. 2. Escolas Cidadãs Integrais.
3. Currículo. 4. Gênero. 5. Sexualidade. I. Silva,
Jeane Félix da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 373.3.016(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

A BANCA EXAMINADORA, TENDO EM VISTA A EXPOSIÇÃO ORAL APRESENTADA PELO DOUTORANDO ADJEFFERSON VIEIRA ALVES DA SILVA E PROCEDIDA A ARGUIÇÃO PERTINENTE AO TRABALHO FINAL, CONSIDEROU A TESE:

- (X) APROVADA
() INDETERMINADA
() REPROVADA

MEMBROS – BANCA EXAMINADORA	INSTITUIÇÃO	ASSINATURA
Jeane Felix da Silva (Orientadora)	PPGE/CE/UFPB	<i>Jeane Felix da Silva</i>
Edvaldo Souza Couto	UFBA	<i>Edvaldo Souza Couto</i>
Maria Cláudia Dal'Igna	UNISINOS	<i>Maria Cláudia Dal'Igna</i>
Patrícia Cristina de Aragão	UEPB	<i>Patrícia Cristina de Aragão</i>
Maria Eulina Pessoa de Carvalho	PPGE/CE/UFPB	<i>Maria Eulina Pessoa de Carvalho</i>
Joseval dos Reis Miranda	PPGE/CE/UFPB	<i>Joseval dos Reis Miranda</i>

João Pessoa, 15 de dezembro de 2021

À minha vó materna, Josefa Pereira, (*in memoriam*).
Ao meu avô paterno, José Vieira, (*in memoriam*). À
minha mãe, Severina. À minhas irmãs, Cristina e
Marigessia; meu irmão, Adjackson. Ao meu
companheiro, Rosivaldo. À todas/os as/os
minhas/meus professoras/es. À todas/os as/os
minhas/meus alunas/os na Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

Quero iniciar estes agradecimentos com uma dupla subversão. Primeiro ao citar uma bibliografia. Em “Carta de uma Orientadora” (2013), a professora Débora Diniz afirma que esta seção pré-textual constitui um registro secular, avaliado como os demais componentes do trabalho acadêmico e que estes agradecimentos são destinados a pessoas concretas. Agradeço com carinho o conselho, e sei que centenas de docentes compartilham dessa posição. Mas aqui reside minha segunda subversão: vou deliberadamente desobedecer!

O que agradeço aqui são afetos, palavras de apoio, aquele *insight*-possibilidade quase involuntário, aquele incentivo que foi dado antes mesmo do percurso de doutoramento tivesse iniciado. Há quem diga que o conhecimento científico é cumulativo, o resultado aqui apresentado é também fruto de saberes, sabores, afetos, costuras, indicações cumulativas. O doutoramento foi um sonho gestado no coração do adolescente que fui, alimentado por uma multidão de afetos e pessoas. Portanto, agradeço!

Agradeço a Deus. Cada momento de paz, de conforto, por cada amanhecer de luz e equilíbrio. Pelo ‘colo’ dado em cada momento de tristeza.

Agradeço por cada um dos incentivos e apoios que recebi ao longo de minha formação – escolar, acadêmica – com destaque para minhas professoras: Sandra, minha primeira professora; Madalena, com quem iniciei minha paixão pela História (5ª série); Ana Leda, ela me apresentou Machado de Assis (8ª série); Ana Bandeira, a quem tive a honra de ter como coordenadora de área anos depois (Ensino Médio); Marlene, minha mentora, a ela devo a inspiração em seguir rumo aos braços de Clio – Musa da História. Todas elas inspirações na Educação Básica.

Agradeço à minha família querida, que me apoia e incentiva cada passo: minha mãe, Severina; meu companheiro, Rosivaldo; minhas irmãs, Marigessia e Cristina; meu irmão, Adjackson. E um anseio: que esta trajetória seja uma inspiração, sobretudo aos meus sobrinhos.

Agradeço ao coletivo de professores e professoras amigas, das duas redes de ensino nas quais eu atuo. Toda equipe querida da Escola Raimundo Nonato, em João Pessoa, que tanto me incentivou na busca deste sonho. E aos colegas-amigos e amigas do Grupo Livre Docência.

Agradeço as amigas Ivânia Lúcia e Fabiana Albuquerque, ambas das Letras, por todo carinho, apoio e incentivo ao longo de todos esses anos, antes e durante o doutoramento.

Minha amiga ‘especial’ Ingrid Castro, atriz incrível, que me indicou a obra sobre Teatro para que eu buscasse as metáforas para este trabalho, além das dicas que me deu ao longo do trabalho. Compartilhamos muitas alegrias enquanto ensinamos juntos.

Um (des)agradecimento muito especial: Renata Suassuna. Juntos materializamos a narrativa de Antoine de Saint-Exupéry em ‘O pequeno Príncipe’. É dela a mensagem afetuosa e inspiradora em 20 de julho de 2020: “encontrar um amigo com a mesma desordem mental que você não tem preço”. Ela também é a corresponsável por alguns dos meus atrasos, quando abandonei leituras e escritas para rir com ‘memes’, piadas, conversas sem rumo, mas que ajudaram a relaxar nos dias de tensão. Uma grande ajuda para o processo de escrita, principalmente nesses tempos tão cinzentos.

Dedico um agradecimento mais que especial e afetuoso a Aderaldo Patrício, meu amigo querido. O doutorado só foi possível em leveza e alegria graças às minhas fugas para São Vicente do Seridó de onde partimos em muitas aventuras e forrós pelos sítios da região. Esses são os agradecimentos ‘mundanos’.

Agora os acadêmicos: agradeço às professoras e professores do PPGE, com as/os quais pude construir novos conhecimentos e ampliar horizontes.

Agradeço, carinhosamente, ao GESSEX – Grupo de estudos em gênero e sexualidade, de caráter informal e aberto à todas e todos enquanto funcionou - por meio de Carol agradeço a cada uma e todos daquele grupo de muitas reflexões e ideias.

Agradeço imensamente o suporte, antes e durante o doutoramento, do meu querido grupo de estudos - @s Avuls@s. E aqui agradeço nas pessoas das queridas amigas: Josy e Ludy.

Agradeço ao meu grupo de pesquisa GEDI – Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão. Nas pessoas das amigas Mayanne e Rafaela agradeço à todas e todos que contribuíram com este trabalho.

Agradeço à turma de doutorado, Turma 38. Nela encontrei inúmeras histórias de vida inspiradoras. Juliana, uma amiga querida e uma exímia conhecedora das

burocracias acadêmicas. Suênia, Camila, Maria, Ravi, Sawana e Rayssa por cada mensagem de zelo e afeto, pelas conversas que nos fizeram rir e nos apoiar.

Agradeço de modo especial à minha turma da Linha dos Estudos Culturais: Gracileide, Elaine, Edson e Aloirmar. Nossas rodas de conversas, nossos trabalhos, nossos almoços e crescimento mútuo estão guardadinhos em minha memória. Estendo o agradecimento ao querido Adriano, que vindo de outro programa de pós-graduação, se tornou uma presença necessária e afetiva.

Agradeço ao coletivo de orientação. As angústias do pensamento, as tensões da escrita, os desafios da pesquisa foram amenizados no seio das reuniões, das leituras compartilhadas, das indicações de melhoria. Rodolfo, Jacson, Ana, Íris. Gratidão a todas e todos. Um agradecimento especial à minha parceira de 'altas viagens', de reflexões intensas e diálogos sensacionais: Priscilla Canuto. Aliás, devo a 'Pris' conhecer os drinks de gin tônica! Esses drinks foram importantíssimos no processo de leitura e escrita.

Agradeço a cada membro da banca avaliadora pelo tempo dedicado à leitura rigorosa e afetuosa que, desde o momento da Qualificação, tem me permitido crescer mais um pouco. Meu carinho e gratidão à Edvaldo Couto, Joseval Miranda, Maria Cláudia Dal'Igna e Patrícia Aragão. Agradeço as indicações realizadas no processo de qualificação deste texto, sugestões e pistas acolhidas carinhosamente e incorporadas quando foi possível. Agradeço, ainda, aos professores Leonardo Severo e Allyson Carvalho à disponibilidade na Suplência

Agradecimento especial à minha orientadora inicial desta pesquisa e querida professora Maria Eulina. Uma mulher inspiradora e leitora perspicaz. Eulina é um exemplo de dedicação, determinação, uma professora rigorosa, mas afetuosa. Agradeço por todo apoio, carinho e leituras ao longo destes anos – e espero seguir na parceria de escrita.

Por fim, agradeço à minha orientadora querida, Jeane Félix. Com nossas parcerias, conversas e trocas de experiências eu aprendi, cresci e me percebi metamorfoseando com os olhos voltados para uma pessoa que merece demais ser espelhada. Sei que ela é muito humilde e despojada das vaidades acadêmicas, mas Jeh é, para mim, uma imagem de ser humano, de profissional, de educadora a quem quero me parecer cada dia mais. Por cada sorriso, cada palavra, cada afeto: muito obrigado!

“TODA CORAGEM É FÍSICA...

... a função do intelectual não é modelar o projeto político dos outros; é questionar as evidências, os hábitos, os modos de agir estabelecidos, as familiaridades adquiridas e, pelas análises que faz em seu domínio específico, participar de lutas políticas. A crítica é um instrumento de luta, de resistência”

(Roberto Machado, Impressões de Michel Foucault, 2017, p. 116)

NAS MARGENS, CURRÍCULOS COM GÊNEROS E SEXUALIDADES: UMA LEITURA A PARTIR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS ESTADUAIS SITUADAS EM CAMPINA GRANDE – PB

RESUMO

Esta pesquisa de doutoramento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, inserida na Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação, tem como objeto “Currículos com Gêneros e Sexualidades” no âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental. A experiência nos anos finais do Ensino Fundamental tem mostrado que gênero e sexualidade são abordados de forma pontual por docentes implicados política e eticamente com essas temáticas. Nessa mesma direção, levantamento realizado junto a repositórios de pesquisas demonstrou que existem poucos estudos sobre as temáticas nessa etapa de ensino da Educação Básica, ao mesmo passo que não foi encontrado nenhum estudo no/sobre o território paraibano. Desta feita, ancorado nos Estudos Culturais da Educação, em sua perspectiva pós-crítica, nos Estudos Curriculares, Estudos de Gênero e Estudos de Sexualidade, na presente pesquisa questiona-se: se e como as relações de gênero e as sexualidades são abordadas nos currículos do Ensino Fundamental nos seus anos finais em Escolas Cidadãs Integrais (ECI) pertencentes à 3ª Gerência Regional de Ensino (GRE) e localizadas em Campina Grande – Paraíba? Partindo desta questão, tem-se como objetivo central: analisar, a partir de fontes documentais e da perspectiva de professoras e professores, a abordagem das questões de gênero e sexualidade nos currículos do Ensino Fundamental, anos finais, em Escolas Cidadãs Integrais (ECI) de Campina Grande – PB. Parte-se de uma dupla pista: A primeira é de que os documentos da política curricular – em âmbito nacional e estadual – possibilitam a abordagem/problematização das questões de gênero e sexualidade, mesmo que por meio de percursos alternativos/não explícitos. A segunda pista supõe que, tomando as possibilidades de abordagem/problematização presentes nos documentos curriculares quanto às questões de gênero e sexualidade, espera-se que professoras e professores materializem/abordem/problematizem tais questões, mesmo que tangencialmente. Por tudo isso, esta pesquisa é de caráter qualitativo quanto aos objetivos e procedimentos e aplicada quanto aos resultados. Na produção do material empírico são acionadas estratégias da pesquisa documental no acesso e salvaguarda de documentos da política curricular, além de documentos das rotinas pedagógicas escolares. Produz-se, ainda, questionário *online* para selecionar docentes familiarizadas/os com a abordagem da temática de gênero e sexualidade, atuantes nas escolas selecionadas; e, por fim, realizam-se entrevistas-episódicas semiestruturadas *online* com docentes. O material empírico produzido foi analisado a partir da perspectiva da Análise Cultural. Ao final das análises conclui-se que os textos da política curricular, em seus diversos âmbitos, e a perspectiva docente possibilitam sustentar que a abordagem/problematização das questões dos gêneros e das sexualidades está fundamentada na legislação educacional brasileira e, associadamente a estes fundamentos legais, existe uma disposição de professores e professoras em abordar a temática da diversidade (de gêneros e orientações sexuais), em que pese o receio que o ambiente de vigilância política, ideológica e moral instalado no país há anos, com especial destaque na Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental; Escolas Cidadãs Integrais; Currículo; Gênero; Sexualidade.

AL MARGEN, CURRÍCULOS CON GÉNERO Y SEXUALIDADES: UNA LECTURA DESDE LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESCUELAS ESTATALES UBICADAS EN CAMPINA GRANDE – PB

RESUMEN

Esta investigación doctoral, desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraíba, insertada en la Línea de Investigación: Estudios Culturales en Educación, tiene como objeto "Currículos con Géneros y Sexualidades" en los últimos años de la Educación Primaria. La experiencia de los últimos años de la Escuela Primaria ha demostrado que género y la sexualidad son abordados de manera oportuna por profesores involucrados política y éticamente con estos temas. En la misma dirección, la encuesta, llevada a cabo junto con los repositorios de investigación, mostró que hay pocos estudios sobre los temas en esta etapa de la enseñanza de la Educación Primaria, mientras que no se encontró ningún estudio en / sobre el territorio de Paraíba. Esta vez, anclada en los Estudios Culturales de la Educación, en su perspectiva poscrítica, en los Estudios Curriculares, Estudios de Género y Estudios de la Sexualidad, esta investigación cuestiona: si y cómo se abordan las relaciones de género y las sexualidades en los currículos de la Escuela Primaria en sus últimos años en Escuelas Ciudadanas Integrales (ECI) pertenecientes a la 3ª Gerencia Regional de Educación (GRE) y ubicadas en Campina Grande - Paraíba? A partir de esta pregunta, el objetivo principal es analizar, desde fuentes documentales y desde la perspectiva de los docentes, el abordaje de la problemática de género y sexualidad en los currículos de Educación Primaria en sus últimos años, en las Escuelas Ciudadanas Integrales (ECI) de Campina Grande - PB. Se parte de una doble pista: la primera es que los documentos de política curricular – en ámbito nacional y estatal - permiten el abordaje / problematización de las cuestiones de género y sexualidad, aunque sea a través de caminos alternativos / no explícitos. La segunda pista asume que tomando las posibilidades de abordaje / problematización presentes en los documentos curriculares en torno a temas de género y sexualidad, se espera que los docentes materialicen / aborden / problematicen dichos temas, aunque sea tangencialmente. Por todo eso, esta investigación es cualitativa en términos de objetivos y procedimientos y aplicada en términos de resultados. En la producción de material empírico, se entablan estrategias de investigación documental para acceder y salvaguardar documentos de política curricular, así como documentos de las rutinas pedagógicas escolares. Se produce, también, un cuestionario *online* para seleccionar docentes familiarizados con el enfoque de género y sexualidad, que trabajan en las escuelas seleccionadas; y, finalmente, se realizan entrevistas episódicas semiestructuradas *online* con los docentes. El material empírico producido fue analizado desde la perspectiva del Análisis Cultural. Finalmente, se concluye que los textos de la política curricular, en sus diversos ámbitos, y la perspectiva docente permiten afirmar que el abordaje / problematización de las cuestiones de género y sexualidad se fundamenta en la legislación educativa brasileña y, asociado a estos fundamentos legales, hay una disposición de los docentes para abordar el tema de la diversidad (de géneros y orientaciones sexuales) donde, a pesar del recelo que el ambiente de vigilancia política, ideológica y moral se instaló en el país desde hace años, con especial énfasis en la Educación.

PALABRAS CLAVE: Escuela Primaria; Escuelas Ciudadanas Integrales; Currículo; Género; Sexualidad.

ON THE MARGINS, CURRICULUM WITH GENDER AND SEXUALITY: A READING FROM THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION IN STATE SCHOOLS SITUATED IN CAMPINA GRANDE-PB

ABSTRACT

This doctoral research, developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Paraíba, inserted in the line of research: Cultural Studies of Education, has as its object "Curriculum with Gender and Sexualities" in the final years of Elementary School. Experience in the final years of Elementary School has shown that gender and sexuality are approached in a timely manner by teachers politically and ethically involved with these themes. In the same direction, a survey carried out with research repositories showed that there are few studies on the themes in this stage of teaching of Basic Education, while no study was found in / about the territory of Paraíba. This time, anchoring in Cultural Studies of Education, in its post-critical perspective, in Curriculum Studies, Gender Studies and Sexuality Studies, the present research questions: if and how gender relations and sexualities are addressed in the curricula of Elementary School in their final years in Integral Citizen Schools (ECI- ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS) belonging to the 3rd Regional Education Management (3ª GRE-GERENCIA REGIONAL DE ENSINO) and located in Campina Grande - Paraíba? Based on this question, the main objective is to analyze, from documental sources and from the perspective of teachers, the approach to gender and sexuality issues in the curricula of Elementary School, final years, in Integral Citizen Schools (ECI- ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS) of Campina Grande -PB. We start with a double clue: The first is that the curriculum policy documents - at the national and state level - allow for the approach/problematization present in the curriculum documents regarding issues of gender and sexualities, even if through alternative pathways / not explicit. The second clue assumes that, taking the possibilities of approach/problematization present in the curricular documents regarding gender and sexuality issues, it is expected that teachers materialize/address/problematize such issues, even if tangentially. For all that, this research is qualitative in terms of objectives and procedures and applied in terms of results. In the production of empirical material, documental research strategies are used to access and safeguard curriculum policy documents, as well as documents from school pedagogical routines. An *online* questionnaire is also produced to select educators familiar with an approach to the theme of gender and sexuality, active in the selected schools; and, finally, *online* semi-structured episodic interviews are carried out with teachers. The empirical material was analyzed from the perspective of Cultural Analysis. At the end of the analyses, it was concluded that the texts of the curriculum policy, in its various scopes, and the teaching perspective make it possible to sustain that the approach/problematization of gender and sexuality issues is based on Brazilian educational legislation and, associated with these legal documents, there is a willingness of teachers to address the issue of diversity (of genders and sexual orientations), despite the fear that the environment of political, ideological and moral surveillance installed in the country for years, with special emphasis on Education.

KEYWORDS: Elementary School; Integral Citizen Schools; Resume; Gender; Sexuality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Trabalhos que abordam questões de Gênero e/ou Sexualidade nos Currículos do Ensino Fundamental – anos finais-----	47-48
Quadro 2: Escolas Cidadãs Integrais com Ensino Fundamental, anos finais, desde 2018 situadas em Campina Grande -----	105
Quadro 3: fases de produção do material empírico-----	108
Quadro 4: Organização do material empírico produzido -----	109
Quadro 5: Dados quanto à Raça-----	113
Quadro 6: Dados quanto ao Sexo/Gênero-----	113
Quadro 7: Dados quanto à Orientação Sexual-----	113
Quadro 8: Dados quanto à Religião-----	113
Quadro 9: Informações sócio profissionais do/as entrevistado/as -----	116-117
Quadro 10: Informações da atuação profissional-----	117
Quadro 11- Dados histórico demográficos e educacionais das ECI -----	149
Quadro 12: Composição educacional -----	150
Quadro 13: Elenco escalado – informações pessoais e profissionais -----	158
Quadro 14: Conhecimento dos “Textos Curriculares” -----	159
Quadro 15: Sobre a temática dos Direitos Humanos na Formação e no cotidiano escolar -----	162

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CCCS *Centre for Contemporary Cultural Studies*
CCS - Centro de Ciências da Saúde
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CF – Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DH - Direitos Humanos
EC - Estudos Culturais
ECI - Escolas Cidadãs Integrais
EJA - Educação de Jovens e Adultos
GEDI – Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão
GESSEX – Grupo de estudos em gênero e sexualidade
GRE - Gerência Regional de Ensino
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPB - Índice de Desenvolvimento da Educação Paraibana
IST - Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans (gênero, sexuais), Queer, Intersexuais, Assexuados e outros/as
MEC – Ministério da Educação
NEC - Núcleo de Estudos do Currículo
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCPB - Proposta Curricular do Estado da Paraíba
PIP - Projeto de Intervenção Pedagógica
PL - Projetos de Lei
PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP - Projetos Político-Pedagógicos
PSB - Partido Socialista do Brasil
PSD - Partido Social Democrático
PSF - Programa de Saúde da Família
PSL - Partido Social Liberal
SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*
SECADI - Sistemas de Ensino e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEECT-PB - Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
WEA - *Workers's Educational Association*

SUMÁRIO

1 PRÓLOGO - “CANTA, Ó MUSA” AS ALEGRIAS E AS DORES NA/DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRANDO APROXIMAÇÕES COM CURRÍCULOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES-----	17
2 PRIMEIRO ATO - “TODO O HUMANO TEM A VER COM A PALAVRA, DÁ-SE EM PALAVRA, ESTÁ TECIDO DE PALAVRAS”: APRENDIZAGENS DE GÊNERO E SEXUALIDADE - NARRATIVAS QUE CONSTROEM UM OBJETO -----	30
2.1 Notas de uma experiência com gênero e sexualidade: esboço de um percurso-----	30
2.2 Fronteiras de um mapa: as pesquisas sobre Currículos com Gênero e/ou Sexualidade nos anos finais do Ensino Fundamental -----	44
2.3 Abordagens de gênero e sexualidade nos documentos curriculares e na perspectiva de docentes atuantes no Ensino Fundamental anos finais: que se abram os portões -----	57
3 SEGUNDO ATO - “O COMEÇO HISTÓRICO É BAIXO”: ARTICULAÇÕES EM CURRÍCULOS COM GÊNEROS E SEXUALIDADES DESDE A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS -----	67
3.1 Estudos Culturais e(m) Educação: uma trama teórica/cultural-----	68
3.2 Nas tramas de um campo-artefato: entra em cena o Currículo -----	77
3.3 Em tempos da falácia da “ideologia de gênero” as antagonistas são fortalecidas: Gênero e Sexualidade -----	86
4 TERCEIRO ATO - ROTEIRIZANDO O ESPETÁCULO-PESQUISA, OU DE COMO CHEGUEI ATÉ AQUI -----	100
5 QUARTO ATO - CURRÍCULOS E DIVERSIDADE: OLHARES SOBRE OS DOCUMENTOS EM CENA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL---	122
5.1 Direitos sociais, Política Pública Curricular e Gênero-Sexualidade: Conexões em cena-----	122
5.2 Diversidade de gêneros e sexuais: olhares sobre BNCC E PCPB-----	130
5.3 Diversidade de gêneros e sexuais: entrem em cena os Projeto Político Pedagógico-----	146
6 QUINTO ATO “...ENTÃO QUANDO TRAZEM ESSES TEMAS, NÃO É QUE SE TRAZEM, É QUE ELES ESTÃO NA ESCOLA, PORQUE AS PESSOAS ESTÃO ALI”: CURRÍCULOS COM GÊNEROS E SEXUALIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL -----	157
6.1 Meu elenco educacional-----	157
6.2 Olhares sobre a Educação e seus desafios hoje: com a palavra as professoras e o professor -----	166
6.3 “Toda coragem é física”: a diversidade atua no cotidiano escolar -----	177
7 EPÍLOGO - “ENTÃO EU ACHO QUE O QUE DE FATO NOS CABE ESTÃO QUERENDO NOS TIRAR, PORQUE É NECESSÁRIO FALAR SOBRE ISSO”: CURRÍCULOS COM GÊNEROS E SEXUALIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL -----	203
REFERÊNCIAS -----	209
APÊNDICE A -Requerimento de Informações sobre Escolas Cidadãs Integrais --	224
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -----	225
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Episódica-----	227
APÊNDICE D – Questionário <i>Online</i> (via <i>Google Forms</i>) -----	229
ANEXO I – Resposta ao Requerimento (Apêndice A) -----	234

1 PRÓLOGO - “CANTA, Ó MUSA”¹, AS ALEGRIAS E AS DORES NA/DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NARRANDO APROXIMAÇÕES COM CURRÍCULOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES

Paraíba. Estado do Nordeste brasileiro. Território ocupado por pouco mais de 4 milhões de habitantes (IBGE, 2019), a Paraíba possui uma rede de ensino que cobre 1.135.000 discentes, destes 72,9% estão na rede pública. A rede pública de Ensino Fundamental – entre 6 e 14 anos – representa 74,7% dos/das escolares nessa faixa etária. O “grupo de idade” de 6 a 14 anos constitui 46,5% da rede de ensino, sendo 45,6% de meninas e 47,7% de meninos. No tocante à composição “por cor ou raça” neste “grupo de idade” os “pretos/as ou pardos/as” são 48% (IBGE, 2019).

O que esses números possibilitam dizer? Talvez, uma primeira constatação, seja a centralidade da rede pública na vida de meninos e meninas, homens e mulheres em nosso estado. Outro elemento que pode ser apontado, a partir dos números apresentados, diz respeito à importância – quantitativa e qualitativa – do Ensino Fundamental.

É no contexto da Educação Básica que me insiro, com maior dedicação, e que também busco inserir a problemática que desenvolvo nesta tese. Minha inserção neste nível de ensino, na condição de docente, ocorreu nos idos de 2011. Naquele momento era um jovem de 22 anos cheio de sonhos, utopias e inspirações. Completando 10 ciclos letivos, o entusiasmo para com a Educação Básica é o mesmo e, para minha alegria e contentamento, continuo firme e proativo no exercício da micropolítica² que atravessa e anima o cotidiano escolar.

¹ Ao longo do texto alguns títulos e subtítulos são evocações de obras e autoras/es que marcaram minha formação como educador-historiador: Heródoto, Jorge Larrosa, Michel Foucault, Michel de Certeau, Guacira Louro, Joan Scott são algumas e alguns dos autores/as evocados/as. Permitam-me essa intertextualidade afetivo-formativa.

² Compreendo micropolítica como a atenção às práticas de fuga, locais, cotidianas, de transformação dos espaços e indivíduos que estão no nosso entorno. Esta micropolítica é assentada naquilo que Michel Foucault chamou em certo momento de suas pesquisas de microfísica do poder (1979), o exercício do poder no cotidiano, ocupando todos os espaços da rede social. Como aprendido com os estudos do filósofo francês, não existe um centro radiador do poder, deste modo, assim como o poder para Foucault compreendo que a política não é uma coisa, um objeto que alguém detém, do mesmo modo que o poder a política é relação, ambos são exercício, exercício que se espalha por todos os espaços e em todas as relações sociais (FOUCAULT, 1979). Nessa direção é essa micropolítica que anima nossa implicação e motivação em enfrentar as injustiças e desigualdades que nos cercam. No espaço da educação a micropolítica pode se manifestar como “o prazer de ensinar” que, como afirma bell hooks, constitui “um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse” (HOOKS, 2017, p. 21). O nosso espaço da microrrevolução, da ação política revolucionária continua sendo a sala de aula, local, mas que se espalha em todo o corpo social. E, nesse sentido, compartilho da reflexão de hooks, quando afirma que “a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente,

É verdade que desencantos e frustrações, com o sistema e com colegas, são inevitáveis. Ouvir coisas do tipo “precisa comer muito feijão com arroz”, “você ainda é muito jovem, já estou aqui há mais de 20 anos”, “você ainda está verdinho”, “estou em sala há 300 anos, isso não funciona aqui”, emergiram em meu horizonte de expectativas mais como desafios a serem transpassados do que, propriamente, como elementos que me desestimulassem.

No percurso desses 10 anos, fui aprovado e titulado Mestre em História (2012) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), instituição na qual também concluí minha licenciatura em História (2010). Fui aprovado em concursos públicos, duas vezes, para ocupar cargo na Rede Estadual da Paraíba – assumindo apenas a primeira nomeação no ano de 2013 e na Rede Municipal de João Pessoa, onde também atuo desde 2015.

É nesse trajeto formativo e profissional que vou sendo encontrado e arrebatado por algumas temáticas que me seduzem há alguns anos. Foi na primeira metade desta década que me inseri nas questões de gênero e sexualidade, mais especificamente na questão das masculinidades - homoafetividades. Transpus as questões dos gêneros e das sexualidades³ para meu cotidiano nas escolas pelas quais passei, tensionando ‘a normalização’⁴ de ditos, gestos, cobranças que ocorriam em relação às meninas e/ou em relação a meninos e meninas com comportamentos, sentimentos

imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática de liberdade”, isso é educação como micropolítica, suscitando acontecimentos que fujam ao controle, que suscite liberdade (HOOKS, 2017, p. 273). Volto, de modo analítico, à micropolítica e ao microfísica do poder de forma concreta nas análises dos Atos 4 e 5.

³ Gêneros, Sexualidades e Currículos, pluralizados, constituem a tônica da pesquisa empreendida e aqui apresentada. Porém, em alguns momentos do texto os termos poderão ser encontrados de forma singularizada, na maioria das vezes se referindo à temática e/ou ao campo de estudos. Inclusive, quando do levantamento da produção acadêmica, foi decidido pela grafia singularizada: “gênero”, “sexualidade” e “currículo” – contudo, neste elemento metodológico fiz testes com os termos pluralizados e percebi que não houve mudanças nos resultados. Cabe destacar ainda, que ao assumir “currículos”, em sua condição pluralizada estou assumindo a compreensão apontada pelo professor José Gimeno Sacristán (2013), nela o autor apresenta uma compreensão do currículo “como processo e práxis”. Segundo essa concepção é possível analisar os currículos em diversos planos, desde o plano do “texto curricular”, passando pelo “currículo interpretado pelos[as] professores[as]”, pelo “currículo realizado em práticas...inserido em um contexto” até chegar no nível/plano dos “efeitos comprováveis” (SACRISTÁN, 2013, p. 26). Nesta pesquisa assumo “currículos”, pois operacionalizo os currículos no plano do texto curricular (Política Curricular), no plano da interpretação (Projetos Pedagógicos) e no plano do currículo realizado em práticas (Perspectiva docente).

⁴ Inspirado no trabalho de Priscilla Dornelles (2013) lançarei mão de aspas duplas (“”) para citação direta, e aspas simples (") sempre que utilizar palavras em sentido diferente do convencional, ou mesmo quando tiver pretensão de fraturar os sentidos convencionais. É possível que alguém possa ter utilizado esse recurso antes da pesquisadora aqui mencionada, porém foi no encontro com seu texto que me senti inspirado ao uso.

e desejos homoafetivos. Na primeira parte, desta tese, exploro essa aproximação e prática.

O lugar de homem, negro, gay e periférico/das margens não podem ser desconsiderado na avaliação de como o problema de pesquisa é/foi visualizado/construído. Esse lugar aponta para uma pesquisa situada, uma objetividade atravessada pelos marcadores sociais que formam/conformam/transformam/ o pesquisador e suas lentes na relação com o 'objeto', fugindo de qualquer universalidade e/ou essencialidade que demarca a ciência clássica (HARAWAY, 1995; HARDING, 1993).

Comecei, então, a partir de 2017, a aventar a possibilidade de me candidatar a uma vaga no curso de Doutorado. E decidido ir para o campo da Educação, em sentido *stricto*⁵, aproximei-me do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), relação iniciada por meio de um *e-mail* para consulta sobre o grupo de pesquisa liderado pela professora Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho – Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão (GEDI). Para minha alegria, o *e-mail* enviado foi respondido rapidamente e com convite para acompanhar uma aula e conversar sobre a temática. Perdido nos corredores da UFPB, lugar que nunca havia visitado até aquele ano, fui socorrido por uma jovem professora, com lenço na cabeça e várias bolsas nos ombros; ela me guiou até a sala: curiosamente ela também iria para aquela aula. O primeiro rosto que marcou minha chegada naquela universidade mais tarde, por ajustes de Clio, musa da História, aquele rosto-mulher-professora se tornaria minha (atual) orientadora.

Gênero e Sexualidade eram temas que já me acompanhavam. É nesse encontro que o terceiro (e central) elemento desta tese ganha forma e nitidez: o currículo! Gêneros e sexualidades como estruturadores/organizadores dos currículos, mas também sendo por eles organizados/estruturados. Essa tríade se constituiu nos elementos para os quais meu olhar passou a se dedicar com mais agudeza de detalhes. As violências curriculares – do sistema e das práticas – quanto às questões dos gêneros e das sexualidades consistiam no “intolerável”. É necessário apontar que compreendo violências curriculares a partir da reflexão desenvolvida por Valter Martins Giovedi (2013) que, em trabalho de tese, retomado em linhas gerais no texto aqui explorado, apresenta tal conceito como as “várias maneiras pelas quais os

⁵ A Ciência da Educação – mesmo que depois eu venha a assumir um conceito de educação ampliado, tal como ficará patente ao longo do texto.

elementos e processos que constituem o currículo escolar [...] negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade” (GIOVEDI, 2013, p. 126). Entre esses elementos, o autor destaca as “práticas e intenções políticas”, assim como “valores difundidos”, “concepção de aprendizagem praticada”, “objetivos de formação”, além de “conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo [...] e] espaço”, sem deixar de lado “metodologias, seus processos de avaliação” e a relação docente-discente (GIOVEDI, 2013, p. 126)⁶.

Ora, “desprezar alguém por ser *gay* ou por ser lésbica é, para mim, intolerável”. Uma violência curricular quando ocorrida nos espaços escolares, mas, não apenas isso, como afirma Guacira Lopes Louro⁷, “conviver com um sistema de leis, normas, e preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminem sujeitos porque suas práticas amorosas e sexuais não são heterossexuais” (LOURO, 2007, p. 203) constituem elementos do intolerável. O intolerável é, neste texto, acompanhando Louro, aquilo que muitos/as podem considerar comumente como “normal”, “natural”, tolerável.

Ainda trilhando o percurso traçado por Louro, assumo, então, as questões dos gêneros e das sexualidades como questões que “se enraíza[m] e se constitui[constituem] nas instituições, nas normas, nos discursos, nas práticas que circulam e dão sentido a uma sociedade – nesse caso, a nossa” (LOURO, 2007, p. 204); logo, elas são questões pedagógicas, que devem ser trazidas para o primeiro plano da cena educacional. Assim, refletir sobre como os gêneros e as sexualidades regulam os currículos e como são por eles regulados, como os currículos são acionados para constituir as/os escolares como meninas ou meninos, mulheres ou homens, de modo polarizado, emergem neste trabalho como elementos da busca desejável por uma “justiça curricular”⁸ (PONCE, 2018; PONCE; NERI, 2017). Por meio

⁶ Voltarei à questão da violência curricular nos Atos dedicados às análises do material empírico produzido com a pesquisa.

⁷ Irei borrar a norma técnica, vigente para trabalhos acadêmicos, quando da primeira citação de uma autora ou autor, de modo que o masculino não seja tomado como norma de leitura dos sobrenomes autorais. Tomo de empréstimo este procedimento de Jeane Félix da Silva (2012) em seu trabalho de tese. O dito na nota 4 vale para esta e as demais notas que apontem as autoras e autores em quem busquei alguma inspiração que burle convenções estabelecidas em normas técnicas. É possível que alguém tenha realizado a burla antes delas, mas foi com estas e não outras o meu encontro e experiência.

⁸ Tenho avançado na compreensão dos currículos como elementos constitutivos da construção de uma desejável “justiça social”. Como bem aponta Branca Jurema Ponce em suas reflexões sobre o currículo, este “é uma complexa prática social com múltiplas determinações e expressões, que nunca são

dos currículos, as/os docentes podem pôr em ação “processos de classificação, hierarquização, de atribuição de valores de legitimidade e ilegitimidade”, bem como acolher ou desprezar discentes “conforme as posições que ocupem ou ousem experimentar” (LOURO, 2007, p. 204). Para nós, pesquisadores e pesquisadoras que se dedicam ao campo de estudos de gênero e sexualidade, as descrições não são estranhas ou incomuns, como afirma Louro (2007). Nessa direção, uma das motivações desta pesquisa é ético-política, na medida em que busca apontar e deseja enfrentar as desigualdades entre homens e mulheres, bem como, desigualdades impostas a partir das diferenças nos modos de manifestar, praticar e sentir as sexualidades no campo educacional.

Busco produzir um texto que faça diferença, não só para mim, mas que possa, de algum modo, potencializar um maior debate em torno da problemática anunciada no primeiro Ato. Espero, também, que este texto apareça no horizonte como minimamente inventivo, ‘ilusoriamente original’, como produto de trabalho e dedicação ao tema e ao levantamento de questões (FISCHER, 2005). Aliás, é aqui que cabe dizer que esse texto é a minha primeira experiência de fôlego de quem vem aprendendo a “operar com o transitório, o mutante, e também com o local e particular” (LOURO, 2007, p. 214). Intento, ao longo do texto, provocar as leitoras e leitores⁹ a “fecharem espaços vazios”, ‘tomar[em] posição’, ‘dialogar[em] com a própria experiência’ [trans]formativa (LOURO, 2007).

Nessa direção, assumo, neste texto, um lugar pós-crítico, entendendo esse termo como um grande guarda-chuva que carrega consigo várias perspectivas do pensamento e da teoria social. Então, dialogando com a reflexão de Marlucy Alves Paraíso (2014), vou assumindo alguns lugares da teorização e da metodologia pós-crítica, de forma muito específica, acionando elementos dos: Estudos Culturais (EC), Estudos de Gênero, Estudos de Sexualidade e, em menor medida, do Pós-estruturalismo. Deste último trago, sobretudo, sua preocupação com o significado,

neutras, possuem intencionalidades explícitas ou não” (PONCE, 2018, p.794). O caráter de luta, de disputas, de relações de poder que atravessam e constituem os currículos deixarei mais evidente ao longo do Ato 2, assim como retomarei a dimensão “justiça social compreendida como busca da superação das desigualdades e da consideração das diversidades e das individualidades” (idem, ibidem) no campo educacional por meio da construção de uma justiça curricular no Ato 4 desta tese.

⁹ Ao longo do texto os marcadores de gênero gramatical se apresentam intercalados, é uma decisão ético-política que busca mostrar a igualdade dos termos/sujeitos na escrita, a luta pela equidade nos espaços sociais e, ao mesmo passo, evitar que o leitor e a leitora criem padrão de leitura do tipo: masculino/feminino ou feminino/masculino, passando a supor mentalmente o segundo termo de gênero na proposição.

com a linguagem em sentido amplo, na medida em que enfatizam a dimensão fugidia dos significados, sua volatilidade e variabilidade – no tempo e no espaço e, sobretudo, a dimensão política da construção destes. Como afirmou Joan W. Scott (1994), ao justificar sua aproximação com o pós-estruturalismo em seus estudos sobre a categoria de gênero, “ao invés de atribuir um significado transparente e compartilhado aos conceitos culturais, os pós-estruturalistas insistem em que os significados não são fixos no léxico de uma cultura, mas são dinâmicos, sempre potencialmente em fluxo” (SCOTT, 1994, p. 17). É bem verdade que aqui, ali e acolá vou acionando autoras e autores da chamada teoria crítica, mas sobretudo pela força e relevância dos argumentos apresentados sem que isso implique em uma salada indiscriminada de posições teóricas.

Dos Estudos de Gênero busco dialogar com a teorização que problematiza essas categorias apontando sua dimensão relacional, histórica e pedagógica. Em linhas gerais, dialogo com a produção sobre os estudos de gênero que emerge desde os idos da década de 1960, a partir dos Estudos da Mulher, e assume diversas vertentes, impactando e se transversalizando nas políticas públicas. Trata-se de um conceito polifônico, complexo e multidimensional, que tem informado pesquisas acadêmicas em todas as áreas do conhecimento. Dos Estudos de/em Sexualidades vou me aproximando e tensionando a perspectiva que problematiza a categoria a partir de uma perspectiva histórica, em sua condição de experiência humana, construída histórica, social e culturalmente a partir/sobre a materialidade dos corpos-desejos. Gênero e Sexualidade são, sobretudo, experiências humanas atravessadas por relações de poder.

Dito isso, afirmo que o presente trabalho assume alguns pressupostos, que serão detalhados ao longo da tese, mas que podem ser apontados neste prólogo a fim de sugerir o que será encontrado no texto. Penso que alguns deles são transversalizados em todo o trabalho, sendo reafirmados em vários momentos, entre os quais destaco: a centralidade da cultura (HALL, 1997), a cultura como poder e o poder como cultura, além de um contextualismo radical (RESTREPO, 2012), o papel central da linguagem (MEYER, 2014; VEIGA-NETO, 2000), os significados como produções culturais (SILVA, 2016), o poder como exercício e prática produtiva (FOUCAULT, 1988; 2010), os currículos como espaços de disputas e tensionamentos (LOPES; MACEDO, 2010; SILVA, 2016), compreensão de que gênero remete a todas as formas de construção *social*, *cultural* e *linguística* implicadas no processo de

diferenciação de mulheres e homens no transcurso da história (SCOTT, 1995; LOURO, 2013; 2014; 2016; 2018; MEYER, 2013), e assim como o gênero, a sexualidade é produto de aprendizagens, tem a ver com o pessoal, mas também com o social e político (FOUCAULT, 1988; LOURO, 2018; WEEKS, 2018).

Esses pressupostos são parte de um conjunto de escolhas. Reconheço que a problemática pode ser abordada sob batuta de várias perspectivas tão rigorosas e profícuas quanto as que escolho seguir neste trabalho. Mas, convocando Louro uma vez mais – e farei isso muitas vezes – posso afirmar que “o modo como pesquisamos e, portanto, como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas” (LOURO, 2007, p. 213). O lugar no qual busco pensar e problematizar currículos, gêneros e sexualidades é lugar de rasura, da multiplicação dos sentidos, da análise interseccional das desigualdades, em que nada no estudo é inocente, neutro, distanciado, “desde a escolha do objeto, das questões, dos procedimentos investigativos até, obviamente, as formas que utilizamos para dizer de tudo isso” (LOURO, 2007, p. 212).

Problematizar os gêneros e as sexualidades como instâncias presentes no fazer pedagógico é uma escolha ético-política e, portanto, algo muito próprio ao modo de pensar e produzir conhecimento no campo dos Estudos Culturais em sua articulação com o campo da Educação. Como apontou Henry A. Giroux, em *Atos Impuros* (2003), “as questões de raça, gênero, de idade, de orientação sexual e de classe estão interligadas”, mas não apenas isso, esses marcadores sociais são também culturais, logo pedagógicos, pois, como afirma Giroux, é preciso que reconheçamos “a função pedagógica da cultura de construir identidades, mobilizar desejos e moldar valores sociais” (GIROUX, 2003, p. 39). É tendo essa dimensão em vista que a centralidade da cultura é comentada e assumida em diálogo com os escritos de Hall (1997).

Portanto, busco apresentar como gêneros e sexualidades, ao atravessarem/organizarem/interseccionarem os currículos, constituem pedagogias. E aqui tomo pedagogia como “discurso que se apropria do texto para sua utilização educativa com vistas à expressão de algum ensino, seja de que tipo for” (LARROSA, 2017, p. 162), os textos pedagógicos, em sentido amplo. Uma teia de múltiplos discursos.

Não posso deixar escapar a escolha de trabalhar “currículos com”, currículos com gêneros, currículos com gêneros e sexualidades. Portanto, uma abordagem

interseccionando o problema que desenho mais adiante. O uso da interseccionalidade como ferramenta metodológica se fundamenta no propósito de abordar e refletir a partir de dois eixos das relações de poder, dos muitos possíveis e existentes no cotidiano escolar. O objeto "currículos com gêneros e sexualidades" se justifica nas reflexões que tenho produzido como professor-pesquisador. Mas compreendo que outras intersecções estão presentes, constituem fenômenos problemáticos, a exemplo das questões raciais, de classe e geração. Como homem negro e educado entre os "de baixo", para retomar um termo caro as reflexões de Edward Palmer Thompson (2001), que conquistou acesso aos níveis mais altos da escolarização brasileira, sempre em instituições públicas e gratuitas de ensino, compreendo que esses marcadores sociais da diferença constituem, no contexto educacional brasileiro, em elementos de violação de direitos, constituem desigualdades produzidas e alimentadas no próprio sistema educacional e, portanto, nos currículos.

Sendo assim, a interseccionalidade, como instrumental metodológico, emerge na condição de uma abordagem pedagógica articulada com gêneros e sexualidades; destacando não apenas as desigualdades produzidas sobre o feminino e as sexualidades não-hegemônicas mas também e, principalmente, problematizando a naturalização e normalidade construídas para a heterossexualidade e o exercício do poder masculino (CRENSHAW, 2002; LEURY-TEIXEIRA; MENEGHEL, 2015).

Nesse momento, justifico o porquê do prólogo e, como visto no sumário, dos Atos. De saída, cabe dizer que não venho do teatro, nem guardo laços diretos com as artes cênicas, mas tenho uma memória afetiva com o teatro grego – a tragédia e a comédia. Durante a graduação, fui convidado a escrever um projeto para o edital do Programa de Bolsa de Extensão (PROBEX) e a temática escolhida foi trabalhar História antiga Ocidental com discentes da Educação Básica a partir do teatro. Para construir o projeto, li e estudei bastante o nascimento do teatro entre os gregos e apesar de o projeto não ter sido aprovado – uma pena! – guardei esse laço afetivo e utilizei a estrutura de uma “peça teatral” ao estilo antigo na dissertação e retomo neste “*diégese*”¹⁰ de pesquisa de tese.

Ao longo do percurso fui questionado quanto ao vínculo direto com o teatro e a discursividade própria ao campo/arte. Poderia elencar inúmeras justificativas afetivo-

¹⁰ De origem grega significa “relato”, é o material narrativo a ser transmitido. Todos os termos utilizados do universo do teatro tiveram seus significados buscados no *Dicionário do Teatro*, produzido por Patrice Pavis na França e traduzido no Brasil sob direção de J Guinsburg e Maria Lúcia Pereira, em 2008.

pedagógicas, a exemplo da que já mencionei, mas vou me permitir tomar de empréstimo, mas certamente deslocando, os termos de Judith Butler ao refletir sobre a teatralidade aparente que existe na “performatividade”, um de seus conceitos mais conhecido (BUTLER, 2018). Fazendo outros usos da reflexão da autora, afirmo que esta tese não é “primariamente teatral”, por duas razões: 1. O teatro não é sua base de reflexão e análise; 2. Não possui uma relação direta e efetiva com o mundo do teatro; contudo, “sua aparente teatralidade” (BUTLER, 2018, p. 213) e o esforço que empreendo para manter essa condição, mesmo que aparente, pode ser compreendida e deve ser buscada na historicidade – do pesquisador e da escola. No primeiro caso, o elemento de marcação e justificativa se dá na memória afetiva da proposta de projeto de extensão, na experiência que me marcou e me formou, para evocar Jorge Larrosa (2003); no segundo caso, a escola, é ela mesma um palco cotidiano em que atores e atrizes sociais/culturais/educacionais contracenam, performatizam gêneros e sexualidades em um enredo curricular que efetivamente não é de todo roteirizado, apesar dos esforços dos aparatos normativos.

Portanto, esse diégese de pesquisa está estruturado a partir de um rito, não ortodoxo, de uma peça¹¹. Sendo assim, este prólogo assume características centrais desse elemento textual, uma vez que pretende dar as boas-vindas às leitoras e leitores – diria que espectadoras/es interventivas/os-, na esperança de que a leitura seja fluida, de fácil compreensão, quiçá poética – mesmo que em um sentido fraco para esse termo. Então, este prólogo assume a condição de “anunciar alguns temas importantes” (PAVIS, 2008, p. 308). Ele é seguido de *Atos*.

Segundo o *Dicionário de Teatro*, “o ato se define como uma unidade temporal e narrativa”, e aqui utilizo o “corte narratológico” para assumir que este trabalho constitui um “todo”, mas que busco dividi-lo em “Atos” “organicamente ligados entre si” (PAVIS, 2008, p. 29). Nos Atos, lanço mão do “encadeamento” interno por meio de seções, em que cada uma cumpre um papel em si e, ao mesmo passo, constituem os feixes de unidade interna dos Atos e destes com o todo. Por fim, trago um *epílogo*, que assume a função de discurso recapitulativo ao final da peça, apresentando as conclusões reflexivas, estimulando ao público leitor tirar suas próprias lições, além de – se necessário – ganhar benevolência.

¹¹ Em sua etimologia, peça guarda “a conotação de um discurso relatado, informado, textualizado”, e nessa direção constitui, como esse relatório de pesquisa, “uma reunião artesanal [montagem ou colagem] de diálogos” (PAVIS, 2008, p. 281).

Inclusive, conto com a benevolência do público-leitor. Pensem que como texto em Atos, este diégese (relatório) será marcado por notas, por rabiscos, por rearranjos, que ora aparecem mais fortes e ora são pequenos pontos de linha, alinhavos. Há, certamente, um conjunto textual, mas ele é fruto da contribuição dos atores e atrizes (sujeitos da pesquisa), de uma direção atenta aos detalhes (orientadora), de uma banca crítica para avaliar a obra antes do público mais amplo, além de figurinos e adereços (poemas, músicas, perfumes) que constituem, também, elementos centrais do todo. Então, metáforas do teatro serão constantemente acionadas: roteiro, narrativas, texto, notas, rabiscos, atores (protagonistas e antagonistas), cenas, mas também, alinhavados (no figurino), mapas (das posições), viagem (alguém assiste a uma peça sem viajar?). Uns convencerão mais, outros nem tanto.

A pesquisa, cujo relatório apresento nas páginas que se seguem, tomou como objeto de reflexão o currículo em sua intersecção com gênero e sexualidade. É evidente que essa afirmação possui uma amplitude que não se sustenta no tempo e espaço de uma tese. Nesse sentido, é mais adequado apontar que o objeto desta pesquisa consiste na intersecção dos currículos do Ensino Fundamental, em seus anos finais, com gêneros e sexualidades em escolas estaduais na Paraíba

Para que a operacionalização da pesquisa ocorresse de modo exequível, recorri a um duplo recorte: o primeiro foi quanto ao espaço institucional e geográfico. Neste ponto, a pesquisa foi desenvolvida em escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino e, dentro desta, apenas Escolas Cidadãs Integrais (ECI) com Ensino Fundamental em funcionamento desde 2018¹². Por uma questão de ‘economia do tempo e do acesso’ fiz o recorte geográfico por ECI situadas em Campina Grande, cidade sede da 3ª Gerência Regional de Ensino (GRE)¹³. O segundo recorte, também operacional, implicava na produção e análise do material empírico. Neste ponto, decidi produzir uma análise dos currículos dos anos finais do Ensino Fundamental em suas interseccionalidades com gêneros e sexualidades a partir documentos da política curricular – Legislações, Diretrizes, Normativas – e da perspectiva de professoras e professores atuantes nesse nível de ensino.

¹² Mais adiante são apresentadas as justificativas para as escolhas e recortes.

¹³ Os 223 municípios que integram a Rede Estadual de Ensino da Paraíba estão agrupados em 14 Gerências Regionais de Ensino. A cidade de Campina Grande é a sede da 3ª GRE que congrega 41 municípios.

A esse objeto e escolhas de método foi então lançada uma pergunta orientadora: Se e como as relações de gêneros e as sexualidades são abordadas nos currículos do Ensino Fundamental nos seus anos finais em Escolas Cidadãs Integrais (ECI) pertencentes à 3ª Gerência Regional de Ensino (GRE) e localizadas em Campina Grande – Paraíba?¹⁴

Desse modo, o objetivo geral que conduziu a pesquisa consistiu em analisar, a partir de fontes documentais e da perspectiva de professoras e professores, a abordagem das questões de gênero e sexualidade nos currículos do Ensino Fundamental, anos finais, em Escolas Cidadãs Integrais (ECI) no município de Campina Grande – PB.

A seleção ‘objetiva’ das professoras e professores, as razões para que estas/es e não outras/os, as formas de contato para produção do material empírico serão pormenorizadas em Ato específico sobre a metodologia. Mas, em linhas gerais, o universo de sujeitos da pesquisa foi constituído, no primeiro momento, por todas e todos as/os docentes atuantes nas 4 ECI que responderam ao convite de colaboração com a pesquisa por meio de questionário *online*. No segundo momento, os colaboradores e colaboradoras foram reduzidos/as para aqueles e aquelas que atuavam no ensino fundamental e que responderam ao convite para participação das entrevistas. A seguir, apresento as linhas mestras que conduzem cada um dos Atos que constituem o todo desta tese.

No **PRIMEIRO ATO** nomeado “**Todo o humano tem a ver com a palavra, dá-se em palavra, está tecido de palavras**”: **aprendizagens de gênero e sexualidade - narrativas que constroem um objeto**, realizo um triplo movimento. Seu objetivo central é construir um contexto de aproximação com a temática lançando mão de

¹⁴ Em 2018, Campina Grande foi ‘palco’ de uma disputa político-ideológica, em torno do currículo de educação infantil e fundamental em seu sistema de ensino. Entre audiências públicas e debates que envolveram vários setores da sociedade civil – entre eles, a Igreja Católica, por meio de nota oficial, Comunidade Evangélica, assim como educadores e educadoras, e outros pesquisadores do campo educacional – resultando na aprovação pela Câmara Municipal de Campina Grande e subsequente sanção pelo Prefeito Romero Rodrigues (à época filiado ao PSDB, hoje no PSD) da Lei 6.950/2018. Nos caminhos destas disputas pela significação dos termos e dos conteúdos no currículo decidi por realizar a pesquisa junto às escolas estaduais situadas em Campina Grande, considerando que já havia, a partir daquele momento, uma lei que proibia as reflexões no âmbito do sistema municipal, segui para o âmbito estadual, no qual atuo como professor efetivo e já possuo facilidades para o acesso às escolas. É importante dizer que minha inserção na rede estadual atuando, tanto no Ensino Médio quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, assim como o fato de residir na cidade também foram fatores para definição do campo de pesquisa. Volto à questão nas notas metodológicas. Aponto a referida lei como elemento de justificativa da cidade de Campina Grande como *lôcus* da pesquisa, todavia retomo a citada lei no segundo Ato no contexto das reflexões teóricas sobre Currículo, Gênero e Sexualidade.

cenar – imagens que me marcaram, me afetaram – de modo analítico, para a partir delas seguir rumo à produção do campo educacional que toma gênero e sexualidade nos currículos do Ensino Fundamental, anos finais. Este percurso permite apresentar a lacuna no campo, a problemática que vislumbro, a questão de pesquisa e os objetivos geral e específicos que conduziram a investigação. Em suma, os alinhavados que permitiram construir a trama desta pesquisa.

No **SEGUNDO ATO** intitulado **“O começo histórico é baixo”: articulações em currículos com gêneros e sexualidades desde a perspectiva dos estudos culturais**, desenvolvo um exercício teórico-narrativo. Assim como no primeiro Ato, busco a unidade do Ato a partir de três movimentos que constituem um todo de como penso os campos nos quais me insiro, operacionalizando alguns conceitos-ferramentas. Início com uma historicização do campo dos Estudos Culturais (EC) em articulação com o campo da Educação. Em seguida, faço um apanhado dos estudos curriculares, mostrando a constituição deste como campo e artefato de pesquisa, além de apresentar minhas filiações. Por fim, apresento e problematizo gênero e sexualidade como campos de estudos e categorias-ferramentas com as quais opero. Sigo por um caminho que se aproxima do meu campo de formação base – a História – para explorar ao máximo essa dimensão nas análises.

No **TERCEIRO ATO**, nomeado **“Roteirizando o espetáculo-pesquisa, ou de como cheguei até aqui”**, descrevo elementos centrais do percurso de pesquisa desde a construção do projeto e envio ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFPB, os percalços enfrentados junto à burocracia estatal para liberação da pesquisa, os desafios impostos à pesquisa pela Pandemia do COVID-19¹⁵, a aproximação com o campo, a seleção das fontes e a produção do material empírico.

No **QUARTO ATO** intitulado **“Currículos e Diversidade: olhares sobre os documentos em cena nos anos finais do ensino fundamental”** dou início a verticalização das análises a partir do material empírico produzido ao longo das 3 (três) fases da pesquisa detalhadas no terceiro Ato. Neste Ato, especificamente, me

¹⁵ Doença que se manifesta em nós, seres humanos, após a infecção causada pelo vírus SARS-CoV-2. A primeira manifestação da doença ocorreu em fins de 2019 na China, logo se alastrou assumindo o caráter pandêmico em março de 2020, segundo a Organização Mundial da Saúde. Ver: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus> e <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>

dedico à análise das fontes de caráter documental. Lanço mão de um triplo movimento: começo contextualista que busca estabelecer o ‘cenário’ por onde as análises são desenvolvidas. Prosseguindo, me aproprio das indicações metodológicas de Scott (1990) e de provocações de Vianna (2011) para mergulhar na análise de documentos da Política Educacional Nacional e paraibana a fim de perscrutar a presença das temáticas de gênero e sexualidade como constituintes do currículo no Ensino Fundamental. E finalizo analisando os Projetos Político-Pedagógicos das unidades de ensino participantes da pesquisa em sua condição de documentos curriculares do âmbito da interpretação escolar (SACRISTÁN, 2013).

Por fim, no **QUINTO ATO**, que nomeio de “...então quando trazem esses temas, não é que se trazem, é que eles estão na escola, porque as pessoas estão ali”: **currículos com gêneros e sexualidades no ensino fundamental**, mergulho nas cenas e episódios narrados por professoras e professores que me possibilitaram acessar imagens do cotidiano escolar com gêneros e sexualidades. Ao serem provocados/as a narrar suas experiências e práticas curriculares com gêneros e sexualidades as professoras-colaboradoras e o professor-colaborador me permitiram acessar, a partir de suas perspectivas, como estes modos diversos vão/foram sendo conectados as problemáticas de gênero e sexualidade no âmbito do Ensino Fundamental em seus anos finais em Escolas Cidadãs Integrais da Rede estadual da Paraíba. Neste Ato ponho à ‘prova’ minha segunda pista/hipótese de trabalho.

O trabalho é finalizado com um **EPÍLOGO**, lugar para fechar as cortinas, mas sem de fato cerra-las. Nesse espaço retomo os elementos da problemática, buscando indicar como eles foram sendo abordados ao longo do trabalho. Nesse mesmo percurso retomo a questão de pesquisa e o objetivo geral, para a partir daí reafirmar o argumento de tese. Por fim, trago alguns espaços vazios – lacunas – que podem e devem ser preenchidas por outros investimentos investigativos e aprendizagens adquiridas com este trabalho de tese.

2 PRIMEIRO ATO “TODO O HUMANO TEM A VER COM A PALAVRA, DÁ-SE EM PALAVRA, ESTÁ TECIDO DE PALAVRAS”: APRENDIZAGENS DE GÊNERO E SEXUALIDADE - NARRATIVAS QUE CONSTROEM UM OBJETO

“[...] É que eu descobri que a palavra não sabe o que diz. A palavra delira. A palavra diz qualquer coisa. A verdade é que a palavra, ela mesma, em si própria, não diz nada. Quem diz é o acordo estabelecido entre quem fala e quem ouve. Quando existe acordo existe comunicação, mas quando esse acordo se quebra ninguém diz mais nada, mesmo usando as mesmas palavras.” (Revelação, Viviane Mosé)

Neste primeiro Ato realizo um triplo movimento. Início com um movimento de apresentação/problematização de três memórias/experiências pessoais em que questões de gênero/sexualidade são tensionadas. Em um segundo movimento apresento aquele que constitui o “objeto bruto” (CORAZZA, 2016) desta pesquisa – Currículo, Gênero, Sexualidade. O terceiro e último movimento deste Ato é constituído pelos contornos do meu objeto¹⁶, definindo a questão de pesquisa, o objetivo geral que norteia a investigação, assim como os objetivos específicos que serão perseguidos e apresentados ao longo do trabalho.

2.1 Notas de uma experiência com gênero e sexualidade: esboço de um percurso

Quero, neste momento, acionar algumas palavras para fazê-las dizer algumas coisas por mim, através de mim, sobre mim. Quero intentar um acordo entre vocês, as palavras e eu. Narro, a seguir, três experiências que me marcaram, me transformaram – e que me permitem acessá-las em um enredo histórico-cultural e pedagógico fortemente característico ao campo dos Estudos Culturais, o qual este trabalho se filia de partida. Apresento cada uma dessas experiências por meio de cenas, de modo que possam acompanhar o movimento que intentei efetivar com a

¹⁶ Tomo de empréstimo os termos “objeto bruto” e “nosso [meu] objeto” da professora Sandra Corazza (2016). Os termos são acionados na medida em que “Currículo, Gênero e Sexualidade” podem ser, e são, objetos de pesquisa de muitas pessoas. Ou como eu venho chamando aqui, currículos com gêneros e sexualidades. Enquanto objeto de muitos/as o levantamento bibliográfico apontará esta dimensão. Porém, o “nosso [meu] objeto” é fruto das minhas inquietações, do meu presente e lugar de reflexão. O meu objeto é produto das articulações teóricas e metodológicas que foram empreendidas por mim, das lentes que utilizo, que podem ser as de muitos/as outros/as, mas que jamais irão ver-dizer-sentir o mesmo que eu. Portanto, como afirma Corazza, “há, então, dois objetos de pesquisa: 1) o ‘bruto’, que é o de todos. Que todos, ou muitos podem escolher para investigar [...] e, 2) o ‘o nosso objeto de pesquisa’, que, afinal, é aquele que questionamos e desfiguramos, re-lemos e re-escrevemos, desde a conceptualização escolhida” (CORAZZA, 2016, p. 97).

recuperação/construção destes episódios-memórias, contados aqui como elementos que contam acerca de minha aproximação com o objeto desta tese pois, assim como Bell Hooks¹⁷, acredito que “a combinação do analítico com o experimental constitui um modo de conhecimento mais rico” (HOOKS, 2017, p. 121). Contudo, cabe destacar que as cenas são mais dos que narrações, descrições, elas são sobretudo uma interpretação de seu narrador com os primeiros contornos analíticos.

Em *O que é, afinal, os Estudos Culturais*, Richard Johnson (1999) chama a atenção para uso das “experiências pessoais e da memória privada” nos trabalhos em Estudos Culturais. Segundo o autor, o uso das experiências constitui um recurso importante, principalmente se ele for explorado “conscientemente” e que “sua relatividade for reconhecida” (JOHNSON, 1999, p. 96). Johnson chega a afirmar “que os estudiosos da cultura deveriam ter a coragem de usar mais sua experiência pessoal – de forma mais explícita e sistemática” (JOHNSON, 1999, p. 122). Aliada a esta reflexão do autor, a partir do campo dos Estudos Culturais, compartilho da compreensão de experiência apresentada por Jorge Larrosa em várias ocasiões (LARROSA, 2002; 2003).

Em diálogo com a reflexão de Larrosa (2003), em entrevista ao brasileiro Alfredo Veiga-Neto, na qual o autor problematiza temas como: Leitura, Experiência e Formação, aciono elementos que atravessam a entrevista e que se conectam com o modo como penso e sigo no mundo. A certa altura da entrevista-texto, Larrosa afirma que “a experiência seria o que nos passa. *Non o que passa, mas o que nos passa*. Vivemos em um mundo em que passam muitas coisas. Tudo que acontece no mundo é imediatamente acessível”. E continua: “Mas, ao mesmo tempo, quase nada nos passa” (LARROSA, 2003, p. 28, Grifo meu)¹⁸. É na confluência das reflexões de Johnson e Larrosa quanto aos usos conscientes das experiências e memórias, sobretudo nas pesquisas desenvolvidas sob a perspectiva dos Estudos Culturais, que

¹⁷ Nascida no estado do Kentucky – Estados Unidos e batizada como **Gloria Jean Watkins, bell hooks** é uma escritora e militante feminista, ela adota em seus escritos o nome de sua avó (Bell Hooks) e, por escolha sua, prefere que seja escrito em minúsculo. Em suas próprias palavras: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Ver: <http://grafiasnegras.blogspot.com/2013/10/personalidades-negras-bell-hooks.html>. Grafias Negras: Personalidades Negras - Bell Hook. Acesso em: 22 de ago. de 2021.

¹⁸ Inspirado no movimento metodológico de Priscila Gomes Dornelles (2013), em sua tese, trarei para as notas todas as citações em língua estrangeira, de modo que vocês possam captar por si mesmos/mesmas certas nuances que a negociação da tradução não permite captar. Diz Larrosa: “*la experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible*” [...] “*Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa*” (LARROSA, 2003, p. 28).

tomo as três experiências que se seguem como marcas de um acontecimento, de uma experiência, de algo que me aconteceu, marcou e [trans]formou meu modo de sentir e pensar o mundo em minha volta, assim como elementos possibilitadores para construção e reflexão do objeto educacional em que ora me debruço.

Quero pensar junto com os textos, com as experiências. Como afirma Larrosa, “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Nessa direção, busco mobilizar as palavras, fazê-las dizer coisas por mim, sobre mim e (principalmente) sobre a pesquisa. Como Marc Bloch ensinou às/aos historiadoras/es no início do século passado: as fontes nada dizem por si, é preciso “fazê-las falar [mesmo que a contragosto]” (BLOCH, 2001, p.78). Nessa direção, tomo as experiências narradas nos demais Atos como textos. Novamente compartilho da visão de Larrosa quando afirma que “[...] tudo que nos passa pode ser considerado um texto [...] é como se os livros mas também as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, ou os acontecimentos que ocorrem a nossa volta quisessem nos dizer algo” (LARROSA, 2003, p. 29 - Tradução minha)¹⁹

É preciso compreender que a construção do argumento central desta tese poderá acionar lugares já conhecidos na ampla produção do campo, vozes tradicionais, até mesmo argumentos presentes no senso comum. Mas, em linhas gerais, persigo ao longo desta tese o argumento, segundo o qual, os textos da política curricular, em seus diversos âmbitos, e a perspectiva docente me possibilitam sustentar que a abordagem/problematização das questões dos gêneros e das sexualidades está fundamentada na Legislação Educacional Brasileira e, associadamente a estes fundamentos legais, existe uma disposição de professores e professoras em abordar à temática da diversidade (de gêneros e orientações sexuais)²⁰. Busco demonstrar analiticamente este argumento nas linhas que seguem, entretanto, quero retomar a proposta das cenas/experiências para que seja possível acompanhar o processo de fabricação do objeto, do problema e dos enfrentamentos que esta pesquisa (e/ou pesquisador) produziu para si. Vamos às cenas.

Cena 1 – Pedagogias de gênero: controlando a linguagem dos corpos

¹⁹ Diz Larrosa “[...] todo lo que nos passa puede ser considerado un texto, [...] Es como si los libros pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo” (LARROSA, 2003, p. 29).

²⁰ Ao final do terceiro Ato eu retomo este argumento de tese ampliando-o, de modo a detalhá-lo no diálogo com o material empírico que o sustenta.

Meados da década de 1990, final do século XX. Quando criança, frequentei a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – anos iniciais – em uma escola pública municipal de Campina Grande, Paraíba. Nutro muitas memórias de bons afetos com minha pequena escola, mas um episódio produziu uma marca, diria que constitutiva de mim e que passo a narrar a vocês.

Manhã de primavera. Era outubro, semana de comemoração ao Dia das Crianças. A escola tinha/tem laços com o Rotary Club²¹ e era comum receber doações de brinquedos – bolas, carrinhos, bonecas, bambolês – para distribuir com alunas e alunos. Sempre participei de atividades coletivas na escola – encenações, desfile cívico, gincanas, processo eleitoral para direção. Naquela manhã ajudei a descarregar os brinquedos do carro da diretora. Pegava os pacotes de brinquedos no carro, em frente à escola, passava pelo pequeno portão de entrada, descia os três degraus da escada que davam no salão onde ocorriam os eventos da escola.

No percurso de buscar os brinquedos no carro e levá-los até o salão, eu tinha que passar entre os colegas. Em um desses retornos ao carro subo as escadas entrecruzando os passos deixando à mostra um leve rebolado – pensem que estou narrando esta cena com sorriso no rosto lembrando do pequeno que fui. Todavia, depois de duas ou três ‘viagens’ ao carro, não foi com sorrisos que a diretora me parou no portão de entrada. Ela me tomou pelo braço, levou-me para um canto e *ordenou que me comportasse direito e parasse com o rebolado, do contrário chamaria minha mãe para comunicar o episódio*. Certamente era um ‘aviso’ nada sutil que guardava consigo uma disciplinarização daquela ‘carne humana’, cujo projeto socioeducacional, em nossa cultura, era (é) torná-la um corpo de homem masculinizado.

Em conferência realizada em 26 de setembro de 2019, o historiador Durval Muniz de Albuquerque Junior, problematizando nossa inserção no mundo da linguagem como elemento constitutivo e constituidor de nossa humanidade, afirma que “não nascemos com corpos. Nascemos com carne. À medida que somos inseridos no mundo da linguagem somos ensinados que temos pés, mãos, olhos”, ou

²¹ O Rotary é uma Organização Não Governamental (ONG). Em sua página na internet define-se como “um Clube de Profissionais, que congrega líderes das comunidades em que vivem ou atuam, fomentando um elevado padrão de ética ajudando a estabelecer a paz e a boa vontade no mundo, e que prestam serviços voluntários não remunerados em favor da sociedade como um todo ou beneficiando em casos específicos, pessoas necessitadas ou entidades que atuam também em favor de desamparados”. Para mais informações acessar: <http://www.rotarycgrandesul.com/o-que-e-o-rotary>. Acesso em: 23 de set. 2019.

seja, somos inseridos no mundo da cultura, dos jogos e convenções sociais que vão nos constituindo enquanto seres humanos. Corpos-carne.

Pois bem, aquelas carnes – feitas corpo – não estavam livres. E, por isso, nem de longe passaria despercebido aquele corpo-menino desfilando como que se quisesse assumir um corpo-menina. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe e Silvana Vilodre Goellner (2013) chamam atenção para como os “processos educativos sempre estiveram – e estão – preocupados em *vigiar*, *controlar*, modelar, *corrigir*, construir corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres” (2013, p. 9, grifos meus).

As masculinidades e as feminilidades – ou seja, o gênero²² – são *vigiadas* para que haja correspondência – coerência cultural impositiva – nos corpos (machos – masculinos, fêmeas – femininas). Mas não apenas vigiado, o gênero é *modelado*. Para tanto, a materialidade de um sexo biológico dito normal/padrão é constituída como ‘molde’ com o qual se trabalha para ensinar os elementos constitutivos de uma masculinidade/feminilidade norma(l)/natural; e quando essa simetria naturalizada não se evidencia, entram em ação os processos educativos de *correção* (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013). Não é demais apontar que essa reflexão traz, consigo, uma concepção de currículo para além da organização formal de conteúdos/temáticas escolares constitutivos do processo de ensino, ou mesmo dos documentos normativos de formulação curricular, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estou assumindo de partida o argumento desenvolvido por Maria Cláudia Dal’Igna, Carin Klein e Dagmar Meyer (2016), segundo o qual “o gênero opera estruturando o próprio currículo, participando ativamente de processos de generificação das práticas curriculares”, e que a partir da análises dos múltiplos processos acionados no cotidiano escolar é possível identificar e refletir sobre “como, em uma dada cultura, conhecimentos, comportamentos e habilidades vêm a ser definidos e reconhecidos como próprios e adequados para meninos e meninas, homens e mulheres” (DAL’IGNA, KLEIN, MEYER, 2016, p. 470).

As interdições – “larga isso, não é brinquedo de menino” –, as correções – “fecha as pernas, menina, você já é uma moça!” –, as ameaças – “você ande direito ou chamarei sua mãe” – são processos educativos que se espalham pelo cotidiano, familiar e escolar. São processos de ensino e aprendizagem. Ensinar e aprender são ações humanas contingentes e contextuais. Como afirma Marlucy Alves Paraíso,

²² Volto à questão/problema do gênero no segundo Ato.

“ensinar é transmitir, informar, ofertar, apresentar, expor e explicar conhecimentos e saberes pensados, pensáveis e aceitos” (PARAÍSO, 2016, p. 209). Essa compreensão da autora sobre o ato de ensinar é para pensarmos na pedagogização frequentemente presente nas práticas cotidianas que transpassam a vulgarização de conceitos/saberes aceitos socialmente.

Vem de Paraíso, também, a compreensão de aprendizagem que mais se alinha com o modo como penso esta ação. Segundo a autora, aprender consiste em “abrir-se e refazer os corpos, agenciar atos criadores, refazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido” (PARAÍSO, 2016, p. 209). Nessa direção, assumo gênero como produto e, ao mesmo tempo, produtor de aprendizagens a partir dos “processos por meio dos quais nos tornamos homens e mulheres em meio a relações de poder” (PARAÍSO, 2018b, p. 24), sem negligenciar, contudo, outras dimensões práticas em que a unidade de análise é utilizada. Mas, não paro por aqui, sigo com a reflexão produzida pela historiadora Joan Scott.

Compreendo gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”, como afirma Scott, “uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 21). Compreensão aprofundada ao assumir os gêneros em sua dimensão histórica e pedagógica, sua dimensão produtiva, forjada nas relações sociais. Assim, gênero remete a todas as formas de construção social (práticas e representações), cultural (artefatos) e linguística (posições de sujeito) implicadas no processo de diferenciação de mulheres e homens.

Portanto, aquele corpo-menino chamado no canto para ser interditado, em meio a uma festividade, emerge no contexto deste trabalho como o primeiro elemento constitutivo do objeto desta tese, a saber, currículos com gêneros e sexualidades. Apontando, mesmo que rapidamente, a compreensão expandida para o conceito de currículo e gênero. Sigamos, pois, para o segundo episódio-memória.

Cena 2 “Eu não me sinto preparada”: da transversalização das questões de gênero e sexualidade

A grafia sexualidade(s) carrega um duplo significado, nesta tese. Sua forma singular diz respeito ao conceito, uma unidade de análise, uma definição teórica que assumo, e exploro mais adiante, no texto. Assim como gênero, a sexualidade é tomada neste trabalho como uma construção sociocultural a partir da materialidade dos corpos-desejos dos sujeitos. Como afirma Jeffrey Weeks, “a sexualidade tem a

ver com nossas crenças, ideologias e imaginação quanto ao nosso corpo físico” (WEEKS, 2018, p. 46). Ela não é apenas uma preocupação individual, mas também política – uma política de controle dos corpos e das condutas. Mas, e a pluralização do termo? A grafia pluralizada – sexualidades - aponta para a dimensão da sexualidade como experiência dos indivíduos, de modo que se faz necessário compreendê-la em sua pluralidade. Permitam-me saltar de minha memória infantil para um momento já de minha atuação docente para apresentar um segundo elemento definidor do objeto desta pesquisa e que destaca sua dimensão educacional.

Em 2015, passei a atuar como professor de História na Rede Municipal de João Pessoa. A rede possui uma rotina de eventos pedagógicos próprios do cotidiano escolar, assim como de eventos do calendário civil nacional que são incorporados às rotinas escolares. Eventos de promoção da saúde – “Outubro Rosa” em alusão à saúde das mulheres, “Novembro Azul” em alusão à saúde dos homens – são anualmente abordados na unidade de ensino à qual estive vinculado até a saída para o curso de doutorado.

Em 2016, durante o planejamento mensal de outubro pensávamos coletivamente em problematizar questões de sexualidade e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis. Aqui vale ressaltar que apesar das tentativas de muitas e muitos de nós, que atuamos na educação básica, em abordar/provocar/problematizar questões de sexualidade como experiência sócio-histórico-cultural, a ‘casadinha’ com o campo da saúde preventiva, ou seja, a interdisciplinaridade com as ciências biológicas continua sendo uma entrada necessária para tratar do tema.

Em meio àquele planejamento, uma colega – que já havia desempenhado a função de coordenadora pedagógica e havia passado a atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – exclamou: “É preciso chamar alguém do Programa de Saúde da Família(PSF) ou alguém da universidade que *domine* o tema, pois é muito delicado. *Eu não me sinto preparada para falar sobre o assunto*”. As palavras da colega professora foram endossadas por outros/outras colegas.

Esta cena, mesmo que em um contexto específico, repete-se pelos quatro cantos do país. Basta uma rápida conversa com professores e professoras dos vários níveis e modalidades de ensino para encontrarmos falas semelhantes a esta. Nesses últimos 10 anos em que tenho atuado na educação básica – quer nos anos finais do

Ensino Fundamental quer no Ensino Médio, tanto em Campina Grande quanto em João Pessoa – a impressão geral tem sido a mesma: a transversalização das questões de gênero e sexualidade não tem sido incluída sob o argumento de que os/as professores e professoras “não dominam” a temática, “não se sentem preparados/preparadas” para abordar, pois tomam o tema como algo “delicado”.

O ato de invocar o “não me sinto preparado/a para” constitui uma saída que pode indicar tanto a complexidade da temática quanto um possível desinteresse em abordar a questão. Em texto que problematiza os processos formativos – iniciais e continuados - e o currículo na educação e(m) saúde, Dagmar Meyer e Jeane Félix (2012) colocam em xeque a frase amplamente repetida em espaços educativos quando o tema é educação em/para sexualidade: “não estamos preparados/as para lidar com essa questão!”. Ao problematizar a frase, recorrente entre educadoras/es²³, Meyer e Félix suspeitam que ao dizer que “não se sente preparado/a, esse/a profissional “pode estar dizendo que estas são questões muito complexas para ele/a, pois envolvem valores, crenças e subjetividades” (MEYER; FÉLIX, 2012, p. 124). Entretanto, as autoras também apontam que esse “não me sinto preparado/a” pode estar ligado ao fato desse profissional “simplesmente não deseja[r] trabalhar com estes temas, exatamente porque eles são potencialmente conflituosos” (MEYER; FÉLIX, 2012, p. 124).

Em certa medida, o melindre com que a temática é tratada tem sido aprofundado no contexto educacional brasileiro desde a virada dos anos 2000 para a década de 2010. A emergência do Movimento Escola Sem Partido (MESP), em 2004; a ampliação da visibilidade do sintagma “Ideologia de Gênero” gestado no seio da Igreja Católica em meados da década de 1990 (JUNQUEIRA, 2018); além do episódio de 2011 envolvendo material de combate à homofobia nas escolas, de iniciativa do Ministério Público e do legislativo sob execução do Ministério da Educação, que foi deturpado a partir de um material de prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) direcionado a caminhoneiros e profissionais do sexo, de responsabilidade do Ministério da Saúde e que foi alardeado na mídia nacional e quatro cantos do país como “*Kit Gay*”²⁴. Esses episódios e movimentos ‘argumentos’

²³ Assumo o termo educadoras/es e não docentes nesse momento para manter a coerência com as reflexões das autoras, tendo em vista que a problematização delas abrange os campos da educação e da saúde.

²⁴ Voltarei ao debate em torno do sintagma “Ideologia de Gênero” e do MESP. Sobre o episódio envolvendo o material do Ministério da Saúde que acabou conhecido como “*Kit Gay*” indico a leitura do

apontam para a importância e urgência de uma compreensão sobre a transversalização de gênero e sexualidade no espaço escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua introdução, ao apontar a relação entre a Base e os Currículos afirma que

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 19. Destaques meus).

Em que pese um céu ameaçado de “tempestade no território curricular” (PARAÍSO, 2018, p.23), em meio a um contexto de vigilância empreendido sobre os processos escolares produzidos por (neo)conservadores/as²⁵, fundamentalistas (cristãos/cristãs em sua maioria), mas também (neo)liberais defensores/as de uma ‘pedagogia de resultados’²⁶, se faz necessário e urgente que as temáticas de gênero e sexualidade sejam incorporadas “aos currículos e às propostas pedagógicas” e que destes documentos cheguem aos planos de ensino de professores e professoras, ‘desaguando’ nas salas de aula como prática de liberdade e resistência, lutando “para que as relações de gênero e as diferentes formas de viver a sexualidade saiam do lugar acomodado, dos ensinamentos velados, das omissões covardes e propositais, dos “turismos” inconsequentes nas escolas” (PARAÍSO, 2018, p.24-25).

A transversalização de gênero e sexualidade nos currículos da formação inicial de professores e professoras, assim como nos currículos da educação básica, constitui elemento central da prática pedagógica. Compartilho, nessa direção, da

artigo do Ministro da Educação à frente do MEC no período, Fernando Haddad, e que narrou suas impressões do episódio, ver: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/vivi-na-pele-o-que-aprendi-nos-livros/>

²⁵ Estou assumindo a reflexão de Norberto Bobbio, Matteucci e Pasquino (1988) para o termo “conservadorismo” e o adjetivo atrelado aos seus/suas adeptos/as – conservadores/as. Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino “o termo Conservadorismo designa ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político existente e dos seus modos de funcionamento, apresentando-se como contraparte das forças inovadoras” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p.243)

²⁶ Não objetivo desenvolver uma reflexão mais acurada sobre esse termo. Mas, apenas dizer que tomo por ‘pedagogia de resultados’ os discursos e práticas recorrentes no cotidiano educacional que sustentam um ambiente de competência e concorrência entre discentes, docentes e escolas. Nesse sentido, compartilho da “sugestão” do antropólogo Carlos Brandão (2019) ao nos provocar para que “tenhamos a coragem de abolir ou reduzir quanto possível as competições e as concorrências” (BRANDÃO, 2019, p. 20). Enfrentar essa ‘pedagogia de resultados’ que se fundamenta/sustenta em “ranquicizações” produzidas a partir dos resultados obtidos em avaliações estandardizadas, como aplicadas para obtenção do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do *Programme for International Student Assessment (PISA)*, e mesmo do *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*.

reflexão e posição de Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2014), segundo a qual: “transversalizar gênero [e sexualidade] no currículo significa que gênero, assim como outras categorias de análise social, é eixo vertical (como tema gerador) e horizontal (como conteúdo de todas as disciplinas)” (CARVALHO, 2014, p. 264). Implica, na perspectiva da autora, em assumir posição e atenção a questões sociais importantes, tais como “violência de gênero”, bem como desigualdades de gênero, homo-lesbo-transfobia, entre outras dimensões das questões de gênero e sexualidade que são “temas contemporâneos que afetam a vida humana” (BRASIL, 2018, p. 19).

Quando abordadas e problematizadas no cotidiano escolar, estas questões têm sido pauta apenas de professores e professoras politicamente implicados/implicadas com as temáticas. Docentes que assumem trabalhar com “currículos, gênero e sexualidade” como eixo construtor e criador das condições de possibilidade para que a vida de todos e todas importem, cientes de que “muitas vidas têm dificuldades de serem *vividas* em diferentes espaços, inclusive no currículo” (PARAÍSO, 2018, p.24).

No contexto desta pesquisa, investigar currículos, gêneros e sexualidades emerge como elemento central de uma Educação em/para Direitos Humanos, sob a égide da Ciência – esse lugar de exercício de poder. Nessa direção, encontramos a transversalização de gênero e sexualidade nos currículos como mais um elemento que configura o objeto desta pesquisa. Neste momento, quero seguir para a última cena, para assim apresentar algumas questões que irão ser mobilizadas no desenvolvimento do texto.

Cena 3 – “Não vai ter aula de gênero!”: Da difícil sensocomunização dos conceitos de gênero e sexualidade

No ano de 2016 pedi transferência de Campina Grande para atuar em uma pequena escola estadual, no Vale do Gramame, periferia de João Pessoa – PB. A escola possuía uma imagem desgastada, junto à comunidade circundante e, também, entre membros da Regional de Ensino, pela quantidade de horários sem aula (as chamadas aulas vagas); em grande medida isso acontecia pela falta de profissionais para ocupar os cargos junto aos componentes curriculares.

Conseguí a transferência e cheguei à escola em fevereiro de 2017. A Rede Estadual de Ensino da Paraíba, desde de 2013, possui uma política de premiação para escolas – Escola de Valor²⁷ – e para professores/professoras– Mestres da

²⁷Ver: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2019/fevereiro/diario-oficial-13-02-2019.pdf>. Acesso em: out. 2019.

Educação²⁸ – que desenvolvam projetos de intervenção pedagógica que busquem a diminuição nos índices de evasão escolar, aumento nas taxas de aprovação, além de alcance das metas estaduais e nacionais, expressas no Índice de Desenvolvimento da Educação Paraibana (IDEPB) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), respectivamente.

Naquele ano, a escola escolheu desenvolver um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) abordando as práticas de leitura e a literatura paraibana. A partir dessa definição temática decidi desenvolver uma ação pedagógica que acionasse o saber historiográfico – minha formação básica – por meio da literatura²⁹, com destaque para a obra *Menino de Engenho*, do paraibano José Lins do Rêgo. A literatura deste autor me permitiu problematizar elementos sociais, econômicos e culturais da sociedade brasileira, de fins do século XIX e primeiras décadas do século XX.

Para desenvolver as ações pedagógicas, selecionei a turma do 2º ano do Ensino Médio, uma vez que a temática se alinhava com os conteúdos curriculares previstos no plano de ensino. Todavia, um elemento foi decisivo para a seleção daquela turma: era constituída por 22 estudantes, sendo 18 meninas. Para mim, consistia em uma oportunidade para problematizar questões de gênero, a importância de movimentos sociais como o(s) feminista(s), além de ser propício para debater a violência contra mulheres e outras temáticas.

O próprio edital que regulamentava a premiação estabelecia como critério de seleção e premiação a “interlocução com eixos transversais, por meio de práticas pedagógicas, tais como o enfrentamento e minimização da violência na escola; discussões sobre direitos humanos e diversidade”, permitindo assim a transversalização das questões de gênero e sexualidade no projeto desenvolvido a partir da literatura³⁰.

Planejei um encontro específico para abordar *gênero, desigualdades de gênero, feminismos e violência de gênero*. Os resultados do projeto foram bastante positivos. Os/as estudantes avaliaram as ações como “estimulantes”, por “unir toda a sala no projeto” e se sentirem “envolvidos com os conhecimentos” novos, conforme

²⁸Ver: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2019/fevereiro/diario-oficial-13-02-2019.pdf>. Acesso em: out. 2019.

²⁹ Projeto de intervenção Pedagógica individual – Mestres da Educação: “História ou leitura do tempo: caminhos literários da Paraíba – Memórias, Monumentos e Vivências”, Adjefferson Vieira Alves da Silva, Arquivo Pessoal, 2017.

³⁰Ver: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2019/fevereiro/diario-oficial-13-02-2019.pdf>. Acesso em: 04 de out. 2019.

observações registradas nos relatos de avaliação produzidos por algumas alunas que atuaram no projeto, constantes no relatório final enviado à comissão de avaliação do projeto Mestres da Educação. Tanto o projeto individual quanto o projeto coletivo foram premiados no Mestres da Educação e Escola de Valor, respectivamente.

Depois do encerramento do projeto, já nas férias de janeiro de 2018, algo me chamou atenção. Estava acompanhando a rede social *Facebook*³¹ e me deparei com uma postagem, de uma das alunas integrantes da turma que participou do projeto, na qual se lia: “Não vai ter aula de gênero”³², acompanhada de uma imagem. O contexto já era o das eleições presidenciais de 2018 quando se acirraram as disputas em torno das questões de gênero e as consequentes deturpações do termo.

Não podia deixar passar a oportunidade pedagógica de questionar minha ex-aluna sobre o tema. Então, comentei em sua postagem: “mas nós não tivemos aulas sobre questões de gênero o ano passado inteiro?”. Instantes depois ela me respondeu, afirmando: “o que o senhor fez em sala não era sobre *gênero*”. Naquele momento – tendo em mente que minha aluna professava o cristianismo protestante – percebi que ela se referia a uma concepção de gênero que se espalhava no país sob o sintagma da “Ideologia de Gênero”³³ (JUNQUEIRA, 2018). Ao mesmo passo, compreendia a “difícil sensocomunização” do conceito acadêmico de gênero, como argumentam Maria Eulina Pessoa de Carvalho e Glória Rabay (2015), tomando de empréstimo o termo em Boaventura de Sousa Santos (1999).

Essa experiência me marcou, ela me levou, na esteira das reflexões de Carvalho, a pensar sobre a importância da abordagem da temática das relações de gênero e das sexualidades, quer como “tema gerador” quer “como conteúdo das disciplinas” (CARVALHO, 2014), com a inclusão expressa nas propostas pedagógicas

³¹ De acordo com Zeca Peixoto (2014, p. 221) “O Facebook, é a maior rede social do mundo, foi criado em fevereiro de 2004 pelos programadores estadunidenses Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Eduardo Saverin e Chris Hughes, quatro estudantes da Universidade de Harvard”.

³² Fui em busca da postagem realizada em 2018, mas não a encontrei mais. O que me remete a um debate que travei durante a pesquisa de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Campina Grande (PPGH-UFCG), em que a dimensão das fontes digitais exclusivas como base da pesquisa foi problematizada a partir de sua volatilidade, fragilidade de sua existência quando não salvaguardada. Para mais detalhes sobre essa reflexão, ver: Adjefferson V. A. Silva, 2014.

³³ Nas palavras de Rogério Junqueira (2018, p. 451), “Ideologia de Gênero” constitui “um sintagma neológico”, “um artefato retórico e persuasivo” que tem se espalhado no cenário internacional, a partir de uma “ofensiva reacionária, fundamentalista, de matriz católica” e que toma o debate público. Exemplo disso, em Campina Grande, foi o embate ocorrido em torno do projeto de lei que proibia discussões sobre “Ideologia de Gênero”, mais tarde aprovado e sancionado sob o número 6.950, de 03 de julho de 2018. Retorno a este episódio no Ato 2.

das escolas e nos planos de ensino. Nesse sentido, a cena emerge no contexto deste trabalho como mais um elemento pedagógico que justifica a urgência e importância da pesquisa educacional que toma como objeto de análise currículos com gênero e sexualidade, “currículo de gênero e sexualidade” (MEYER, 2018, p.09), “currículos + gêneros + sexualidades” (PARAÍSO, 2018, p.13).

Esses três episódios-memória evocam cenas frequentes (ou comuns) em casas, escolas, universidades do país, a exemplo do que apontam Paraíso (2016) e D'Ávila e Paraíso (2014). São cenas que sinalizam para a dimensão pedagógica, social e cultural de um constructo humano – Gênero/Sexualidade - presente nas relações interpessoais. Essas cenas surgem, também, como fundamento de construção do problema que se desenha com o avançar destas linhas. O que venho argumentando até aqui nos coloca diante das seguintes questões mobilizadoras de reflexão: Quando e como somos ensinados sobre gênero? Como são produzidas nossas aprendizagens como sujeitos de desejos? O que nos torna preparados/as para refletir e problematizar os gêneros e as sexualidades como instâncias socioculturais? O que torna os conceitos acadêmicos de gênero e sexualidade tão difíceis de apreensão no senso comum?

Cada uma dessas questões pode ser lançada para interpelar as cenas que descrevi anteriormente. Em linhas gerais, três grandes eixos, que já foram anunciados, atravessam as cenas: *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Ao propor investigar a abordagem de gênero e sexualidade nos currículos do Ensino Fundamental, em seus anos finais, um questionamento de relevância pode ser imposto: por quais motivos gênero e sexualidade deveriam ser objeto de abordagem curricular? Para subsidiar essa reflexão apresento, então, alguns dados que nos permitem refletir sobre a sociedade no geral e sobre a Educação, especificamente.

Dados do *Atlas da Violência* do ano de 2020 apontam um total de 4.519 mulheres assassinadas no ano de 2018, uma taxa de 4,3 por 100 mulheres. Ainda, segundo esse levantamento, as notificações de violências contra LGBTQIA+³⁴ subiram 19,8% em relação ao ano anterior. Violência física com 10,9% e violência psicológica com 7,4% registraram os maiores aumentos percentuais (ALVES, 2020).

³⁴Diante das múltiplas possibilidades de designação para a comunidade que borra as fronteiras do padrão heteronormativo, e a vontade de homogeneização, optei pela sigla LGBTQIA+, que indica: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans (gênero, sexuais), Queer, Intersexuais, Assexuados e outros/as, de modo que possa evidenciar o máximo de multiplicidade dos indivíduos não heterossexuais.

Saindo do *Atlas da Violência* (2020) e partindo para a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua (PNAD-Contínua), de Educação, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), e apresentada no primeiro semestre de 2020, é possível observar entre os dados que 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos, de um total de 50 milhões, não completaram o Ensino Médio. Em números gerais, 58,3% são homens e 41,7 mulheres, porém, ao visualizar os dados segundo os motivos do abandono ou de nunca terem frequentado a escola, entre as mulheres, 23,8% afirmam que o motivo foi “por gravidez” e 11,5% porque “tinha de realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas”. Este último dado, quando observado entre os homens, foi de 0,7% (IBGE, 2020, p. 11). Esses dados, a partir das lentes de gênero, mostram como elementos culturais atrelados às questões de gênero – como o cuidado e a saúde reprodutiva – afetam sobretudo as meninas/mulheres.

Se partirmos para uma rápida olhadela sobre a população estudantil LGBTQIA+, é possível acessar a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Escolar (ABGLT, 2016), desenvolvida no Brasil, mas também em outros países latino-americanos, em 2016, que apontou que mais de 70% dos/das estudantes afirmavam ter vivenciado algum tipo de violência verbal em virtude de sua orientação sexual, em um universo populacional da pesquisa de 1.106 estudantes, entre 13 e 21 anos, de todas as regiões do país.

Esses dados, frutos de levantamento de dados e de pesquisas no campo educacional, permitem que cada um/a de nós possa refletir sobre os desafios que atravessam a sociedade brasileira na contemporaneidade e, por conseguinte, os espaços escolares que em um universo microssocial reverberam e, também, potencializam, os desafios históricos e sociais mais amplos de um país tão desigual. Tendo em mente essas informações busco, então, ensaiar um outro movimento de escrita, agora a partir dos resultados do levantamento da produção nacional que aborda as unidades: Currículo, Gênero e Sexualidade, de modo a construir um panorama dessa produção e de como ela se aproxima ou se distancia do problema que sigo apresentando.

É a partir desses três elementos articuladores – Currículos, Gênero e Sexualidade - no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental que passo a demonstrar, no item a seguir, o panorama geral das pesquisas, no Brasil, que articulam esses mesmos elementos no recorte apontado. Para tanto, estabeleço uma pergunta-guia para o levantamento dos trabalhos e discussão: gênero e sexualidade

têm sido abordados nos currículos do Ensino Fundamental? Essa questão enfrento mais adiante a partir do mapeamento da produção nacional.

2.2 Fronteiras de um mapa: as pesquisas sobre Currículos com Gênero e/ou Sexualidade nos anos finais do Ensino Fundamental

Nesse momento do trabalho busco apresentar o percurso que me permitiu estabelecer as fronteiras de um objeto pesquisável. Compreendo que há a constituição de um objeto de pesquisa criado a partir da articulação das unidades analíticas: currículo, gênero e sexualidade. Sigamos.

Tomando a literatura específica do campo dos estudos curriculares (LOPES; MACEDO, 2010, 2011; SACRISTÁN, 2013; SILVA, 2010, 2016, 2017; PARAÍSO; MEYER, 2014; PARAÍSO; CALDEIRA, 2018a), percebo que essas unidades de análise são acionadas em múltiplos arranjos (currículo; currículo e gênero; currículo e sexualidade; currículo, gênero e sexualidade; currículo e outros marcadores). Desse modo, estabeleci, como apontado anteriormente, uma questão orientadora que viabilizasse a produção de uma revisão sistematizada capaz de possibilitar a construção de um objeto específico para/de pesquisa, mas para isso se fazia necessário apresentar o “objeto em estado bruto”, como ‘infamemente’ nos indica Corraza (2016). O objetivo desta ação é “localizar, considerando critérios objetivos de inclusão e exclusão, trabalhos acadêmicos produzidos por determinada área de pesquisa” (MEIRA, 2020, p.06), possibilitando, assim, a apresentação de um panorama do conhecimento de um determinado problema de pesquisa nos limites do recorte estabelecido.

Então, perguntei: *gênero e sexualidade têm sido abordados nas pesquisas do/no campo curricular no/sobre o Ensino Fundamental – anos finais?* A partir desta interrogação passei a pesquisar em alguns repositórios com os seguintes descritores de inclusão: currículo, gênero e sexualidade. Contudo, não me interessava toda e qualquer produção que articulasse estes descritores/categorias. Sendo assim, estabeleci um elemento de exclusão para os trabalhos durante as buscas, a saber, não ter sido desenvolvido sobre/no recorte dos anos finais do Ensino Fundamental – o que *a priori* excluía trabalhos de caráter “teórico”, trabalhos que refletiam sobre

gênero e sexualidade em etapas da educação básica brasileira como “Educação Infantil”, “Ensino Médio”, ou aqueles desenvolvidos junto ao “Ensino Superior”³⁵.

O resultado apresentado abaixo é fruto das buscas realizadas ao longo do mês de março de 2020³⁶ e concentradas nos bancos de dados da: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online*³⁷ (SCIELO) e o Google Scholar. Para esta última os trabalhos foram buscados até a página 5 de cada resultado – uma média de 100 indicações em cada busca.

É importante destacar que o recorte temporal cobriu o intervalo entre os anos de 1998 até o ano de 2020 – este último, ano de realização das buscas. Lancei mão do marco 1998 por ser neste ano que, no Brasil, foi lançado pelo Ministério da Educação o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³⁸, que emergiu no horizonte da escola básica brasileira como “currículo base”, como afirma Marisa

³⁵ Em nosso Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na linha dos Estudos Culturais da Educação (ECE), é possível encontrar alguns exemplos de pesquisas que articulam alguns desses eixos, e de como tais questões atravessam e constituem os espaços educacionais – escolares e não escolares. Todavia, nenhuma das pesquisas realizadas teve como recorte o Ensino Fundamental, em seus anos finais (ou seja, docentes e/ou estudantes atuantes/pertencentes do 6º ao 9º ano), lacuna na qual esta pesquisa se insere e fortalece sua relevância, ao menos como esboço de preenchimento dessa. Destaco algumas pesquisas para fins de demonstração dos trabalhos realizados junto à linha abordando questões sobre Currículo, Gênero e/ou Sexualidade: Mayanne Júlia Tomaz Freitas (2019) investigou, em dissertação de mestrado, as contribuições de mulheres na Computação, uma pesquisa que trilhou memórias, trajetórias, experiências de estudantes do Centro de Informática da Universidade Federal da Paraíba (CI-UFPB). Erica Jaqueline Soares Pinto (2019) investiu em pesquisa de doutoramento que tomou o ensino superior como campo de pesquisa, mais especificamente o curso de Engenharia Civil. Seu trabalho buscou analisar como as relações de gênero condicionam a carreira de mulheres no magistério no ensino superior. Simone Joaquim Cavalcante (2019), também em trabalho de doutoramento, lançou-se em pesquisa que analisou aprendizagens de gênero em espaços não escolares. A autora se debruçou sobre os “saberes e processos educativos não escolares de mulheres negras”. Pesquisa que mergulha em memórias e experiências de vida de mulheres a partir de seus atravessamentos de gênero, raça/etnia e geração. Francisca Jocineide da Costa e Silva (2019), por sua vez, adentra o espaço escolar da educação infantil e problematiza em sua pesquisa de doutoramento a relação escola-família e a produção de identidades de gênero.

³⁶ O levantamento da produção científica concernente à temática foi realizado de modo processual, à medida que fui refinando os elementos ‘objetivos’ da busca, tais como: descritores, elementos de inclusão e exclusão, periodização, bancos de dados. O primeiro levantamento foi realizado em março de 2019. Na ocasião a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com os termos “currículo” + “gênero” + “educação básica”, para os anos de 2014 a 2018, entregou um total de 807 resultados. Um total de 770 trabalhos na área de Educação, 24 em História, 8 em Ensino e 5 em Ciências Biológicas. Dos títulos observados apenas 3 apontavam afinidade imediata com a problemática em tela. Em outubro de 2019 e janeiro de 2020 realizei novos levantamentos, ainda não tão sistematizados. De modo que apenas em março de 2020 consegui ter a ‘clareza/escurecimento’ dos elementos de busca, do fator de exclusão e da periodização que julguei adequados.

³⁷ Biblioteca Eletrônica Científica Online

³⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram um importante marco na política pública educacional quando da abordagem das questões de gênero e sexualidade, constituindo-se em um potente instrumento de inserção e mobilização destas temáticas no cotidiano da escola básica. Fomentou por anos e - apesar da sua revogação a partir de novos documentos da política educacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) - ainda fomenta em alguns espaços escolares a prática pedagógica.

Vorraber Costa (1996). As buscas foram então sequenciadas a partir das combinações: “Currículo + Gênero + Sexualidade”, “Currículo + Gênero”, “Currículo + Sexualidade”³⁹.

Nas buscas realizadas na BDTD foi encontrado um total de 9 trabalhos, sendo 1 para os descritores “Currículo + Gênero + Sexualidade”, 5 trabalhos em “Currículo + Gênero”, e 3 em “Currículo + Sexualidade”. A busca na plataforma *Scielo* resultou em apenas 1 trabalho selecionado nos descritores “Currículo + Gênero”. Cabe informar aos leitores e leitoras que para os descritores “Currículo + Gênero + Sexualidade” foi apresentado um total de 12 trabalhos, assim como foram apresentados 53 trabalhos para os descritos “Currículo + Gênero”; contudo, ao aplicar o fator de exclusão restou apenas 1 trabalho. Ao aplicar o terceiro agrupamento de descritores não obtive nenhum resultado, evidenciando uma latente lacuna quanto às pesquisas nesta etapa da educação básica no tocante às unidades analíticas apontadas acima. Quanto à busca no *Google Scholar* o resultado final também foi a seleção de 1 trabalho para os descritores “Currículo + Gênero + Sexualidade”. Mas cabe dizer que houve um trabalho nos descritores “Currículo + Gênero”, no entanto ele já havia sido selecionado quando das buscas na BDTD.

Sistematizados no **Quadro 1** é possível perceber a geografia nacional das produções. Foram encontradas 5 produções na região Sudeste – sendo 2 em São Paulo, 2 em Minas Gerais e 1 no Rio de Janeiro; 4 produções na região Nordeste – sendo 2 em Pernambuco, 1 em Alagoas e 1 em Sergipe; 1 produção da região Norte – estado do Pará e 1 produção na região Sul – estado do Rio Grande do Sul. É possível observar que 45,5% das produções estão localizadas na região Sudeste, 36,4% estão localizadas na região Nordeste. Somadas, estas duas regiões, produziram 4/5 da produção nacional quanto às questões de gênero e sexualidade nos currículos do Ensino Fundamental anos finais, com base nos resultados produzidos nas buscas. Todavia, *nenhuma* produção realizada no/sobre o estado da Paraíba – quer sobre os sistemas municipais quer sobre o sistema estadual de ensino, o que potencializa a relevância desta pesquisa.

³⁹ Após a apresentação do texto parcial na qualificação e o questionamento sobre a possibilidade de alteração nos resultados de buscas quanto ao uso dos termos singularizados ou pluralizados foi possível constatar, após testes na BDTD, que os resultados não se alteraram quer usando “currículo+gênero+sexualidade” quer “currículos+gêneros+sexualidades”. Neste caso específico apareceu um novo resultado, que se justificou pela data da realização da busca neste trabalho (março de 2020) e a defesa do trabalho (junho de 2020), de todo modo, consistia em um trabalho que não cumpria os elementos de inclusão.

Quadro 1 – Trabalhos que abordam questões de Gênero e/ou Sexualidade nos Currículos do Ensino Fundamental – anos finais

CIDADE DA PESQUISA	NATUREZA DO TRABALHO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR AUTORA	ANO DE PUBLICAÇÃO
Pitangui – Minas Gerais	Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde	Avaliação Dos Conhecimentos E Conteúdos Curriculares Sobre Sexo E Sexualidade De Adolescentes Nas Escolas Públicas De Pitangui-Mg	Alberto Elias Lopes Cançado	2007
Abaetetuba-Pará	Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação	Entre O Laico E O Religioso: As Injunções Do Discurso Sobre Gênero E Sexualidade Em Um Dispositivo Curricular De Normalização Para <i>Aspectos Da Vida Cidadã</i>	Vilma Nonato De Brício	2010
Recife – Pernambuco	Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação	Currículo E Suas Implicações Nas Relações Sociais De Gênero Entre Estudantes Do Ensino Fundamental Da Rede Municipal De Ensino Do Recife – PE	Eleta De Carvalho Freire	2010
Maceió – Alagoas	Tese – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística	O Silenciamento Discursivo De Gênero No Currículo Oculto Do Ensino Da Matemática	Nadia Regina Loureiro de Barros Lima	2011
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro	Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação	Gênero E Currículo: Um Movimento De (Des)Construção	Izabella Marques Corrêa	2013
Belo Horizonte – Minas Gerais	Artigo Científico	Tecnologia De Gênero E A Produção De Sujeitos No Currículo De Aulas Experimentais De Ciências	Lívia de Rezende Cardoso; Marlucy Alves Paraíso	2015
Cordeirópolis – São Paulo	Dissertação – Programa de	Parâmetros Curriculares	Telma Verônica	2015

	Pós-Graduação em Serviço Social	Nacionais E Transversalidade Da Temática Da Sexualidade Juvenil No Ensino Fundamental: A Contribuição Do Serviço Social	Silva Calsavara	
Cidade não identificada – Sergipe	Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação	Escola Religiosa E Produções De Subjetividades: Relações De Gênero E Sexualidade Em Um Currículo Escolar	Cristiano José de Oliveira	2016
Cidade não identificada - São Paulo	Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual	A Educação Sexual No Currículo Da Rede Estadual De Ensino De São Paulo	Érick Roberto Freire de Araújo Silva	2016
Sapucaia do Sul – Rio Grande do Sul	Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História	Gênero E Ensino De História: A Experiência Das Aulas Para Pensar A Construção Do Currículo	Gabriela Schneider	2019
Recife – Pernambuco	Artigo Científico	O Currículo E Suas Implicações Nas Relações Sociais De Gênero Entre Estudantes Do Ensino Fundamental	Eleta de Carvalho Freire	2019

Fonte: Produção da pesquisa (2020)

Os trabalhos encontrados são frutos de criteriosas pesquisas, avaliadas por bancas de ampla experiência e profunda qualificação, de modo que busco apresentar a seguir aquilo que as moveu, bem como seus principais ‘achados’ e seus argumentos.

Alberto Elias Lopes Cançado, em sua dissertação, objetivou “avaliar os conhecimentos sobre sexo e sexualidade” (CANÇADO, 2007, p. 37), na população de estudantes de ambos os gêneros, com idade entre 10 e 15 anos. Ele realizou estudo descritivo em escolas públicas, em 2006, por meio de questionários sobre os “conteúdos curriculares” abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e manuais da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais baseados também nos PCN. Entre os achados ele afirma que “os alunos das séries mais avançadas (7ª e 8ª séries)” – atuais 8º e 9º anos – tiveram melhor desempenho nos questionários”, mas

ressalva que “as questões de sexo e sexualidades apresentaram os piores resultados, tanto por “desconhecimento” quanto “por erros” (CANÇADO, 2007, p. 97). Ao fim, aponta para a necessidade de a escola adotar “novas abordagens para tratar do tema sexo e sexualidade”, de modo que supere “dificuldades em colocar os ensinamentos propostos [pelos PCN] em prática na sala de aula” (CANÇADO, 2007, p. 97).

Por sua vez, Telma Verônica Calsavara, em dissertação de mestrado, investiu sobre o tema da “sexualidade no contexto da implementação dos PCN”, apontando “os pressupostos e as possibilidades de intervenção do Serviço Social na área da Educação”. A autora lança mão de procedimentos qualitativos exploratórios para desenvolvimento de sua pesquisa, entre os quais: “o estudo bibliográfico” (CALSAVARA, 2015, p. 24), “entrevista com roteiro semiestruturado” (CALSAVARA, 2015, p. 25), além de análise documental. Ela rastreia o papel da sexualidade na política educacional e no currículo escolar, com destaque para os PCN. Segundo Calsavara muitos “professores começaram a procurar o Serviço Social com um pedido de socorro” (CALSAVARA, 2015, p. 18), sugerindo certa falta de formação por parte dos/das docentes. Conclui apontando para “o papel crucial” da escola no combate às atitudes discriminatórias, na superação de preconceitos e na mudança de mentalidades, mas observa que “reprodução de preconceitos”, “resistências” quanto à inclusão da temática da sexualidade, “falta de condições de trabalho e interesse dos professores” foram elementos encontrados em sua pesquisa (CALSAVARA, 2015, p.134).

Nadia Regina Loureiro de Barros Lima, em tese de doutorado, buscou “apreender como a posição de sujeito docente repercute na relação das alunas com a matemática”, partindo do pressuposto de haver “uma construção identitária gendrada do saber” (LIMA, 2011, p. 17). Desenvolvida junto a “docentes de matemática do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas de Maceió”, ela defende o argumento, segundo o qual, “a posição de sujeito docente contribui para a manutenção de relações sociais de gênero, próprias da ordem capitalista e patriarcal”. Uma pesquisa que priorizou os aspectos qualitativos, por meio da “produção de textos escritos de docentes de matemática” (LIMA, 2011, p. 94) e sua análise por meio da “Análise de Discurso”. O estudo de Lima foi circunscrito e confirmou “a manutenção, no espaço escolar, de constructos ideológicos que reproduzem silenciosamente a desigualdade de gênero pela via do currículo oculto no ensino/aprendizagem da matemática” (LIMA, 2011, p. 134).

Já Gabriela Schneider (2019, p. 11), em dissertação de mestrado, analisou o “processo de organização curricular [...] para trabalhar a construção do conhecimento histórico do gênero”. Realizada junto a uma turma de 9º ano do fundamental, a autora utiliza técnicas e instrumentos da abordagem qualitativa em pesquisa, tanto os de caráter documental quanto os de caráter etnográfico. Schneider, fundamentando-se na Teoria Feminista e em uma concepção crítica de currículo defende, entre seus argumentos, que o “currículo em ação, ao inserir o gênero como um elemento organizador do conhecimento histórico escolar” colabora para que os e as estudantes possam “desnaturalizar o gênero” (SCHNEIDER, 2019, p. 144). E finaliza apontando os fatores que podem dificultar as ações e que devem ser levados em conta para o efetivo trabalho destas questões em sala de aula.

Érick Roberto Freire de Araújo Silva, em dissertação de mestrado, analisa materiais didáticos sobre sexualidade e as concepções de sexualidade acionadas por docentes da rede estadual de São Paulo no tocante à educação sexual. O autor identifica materiais didáticos distribuídos de forma institucional e que abordam questões de “educação sexual”, ao mesmo passo em que se propõe a “levantar e discutir concepções de professores/as [...] sobre a educação sexual e sobre os materiais didáticos” (SILVA, 2016, p. 31). Uma pesquisa que assumiu um caráter qualitativo, de natureza descritiva, tomando como técnicas de produção de dados a análise bibliográfica-documental e “o levantamento de campo” (SILVA, 2016, p. 63) por meio de “questionário e um formulário”. Ao fim de suas análises o autor constata que “uma parcela importante dos/as professores/as[...] estão comprometidos/as com as demandas da educação sexual” (SILVA, 2016, p. 121), assim como constatou a existência de materiais didáticos sobre sexualidade em quase todas as escolas a que teve acesso. Mas chama atenção para necessidade de observação de um “currículo em ação”, visto que esse não foi objeto de suas reflexões.

Quero chamar atenção de vocês para um fato importante: esses primeiros trabalhos terem sido desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação (PPG) diversos, que não de Educação. Contudo, tomam a escola, seus agentes e/ou seus currículos como objeto de estudo. Faço esta observação pois os argumentos defendidos são ‘solucionados/apresentados’ em chaves próprias aos campos de estudos aos quais estão vinculados. Se olharmos com detalhe, por exemplo, para os estudos de Cançado (2007) e de Casalvara (2015), vamos perceber que no primeiro caso – desenvolvido junto a um programa em Ciência da Saúde – a centralidade do

estudo esteve nos conhecimentos dos adolescentes a respeito da sexualidade em sua dimensão atrelada à saúde, e que no segundo trabalho – desenvolvido junto a um programa em Serviço Social – foi dado destaque à figura do/da Assistente Social e sua atuação quanto à abordagem das questões de sexualidade no espaço escolar, quer junto as/aos estudantes quer junto as/aos docentes. A chave de resposta constituiu um elemento de construção importante, pois as lentes desses campos permitem certos argumentos e direcionam para determinadas questões. Dito isto, sigo com os trabalhos desenvolvidos junto aos PPG em Educação.

Vilma Nonato de Brício, em dissertação de mestrado, problematiza “os discursos sobre gênero e sexualidade produzidos no âmbito [de um] componente curricular do Colégio São Francisco Xavier”, escola administrada pela Igreja Católica em convênio com o Estado. Brício se debruçou sobre documentos institucionais para extrair “enunciados” que permitissem “rastrear os discursos e inquerir as relações saber-poder e de práticas de governo dos sujeitos em relação a gênero e sexualidade”; para tanto, circunscreveu os materiais a partir de “documentos do Colégio São Francisco Xavier e do componente curricular” que enunciavam gênero e sexualidade (BRÍCIO, 2010, p. 42). A análise permitiu à autora identificar linhas de forças que entram em embate no cotidiano de duas escolas, uma laica e outra religiosa, quanto às questões de gênero e sexualidade.

Cristiano José de Oliveira, em dissertação de mestrado, analisa “as produções de subjetividades docentes e discentes em um currículo de escola religiosa, tomando relações de gênero, corpo e sexualidade como categorias analíticas” (OLIVEIRA, 2016, p. 8). Um estudo de caráter qualitativo, em que a pesquisa de campo “foi realizada no Colégio Nossa Senhora, da rede privada, em um município do interior de Sergipe” (OLIVEIRA, 2016, p. 29) – nome fictício da escola. A produção do material empírico constou de: “documentos institucionais” e “entrevistas” com freiras que administravam a escola, além de docentes que lecionavam (OLIVEIRA, 2016, p. 29-30). A partir do material empírico Oliveira afirma que “as questões de gênero e sexualidade [estiveram] presentes no cotidiano do currículo escolar religioso” (OLIVEIRA, 2016, p. 121), assim como constatou nas falas de docentes elementos de “regulação sobre os alunos e alunas no contexto da heterossexualidade”, buscando pautar a ação destes a partir do “discurso religioso”, mas também chamou atenção para as rotas de fugas, quando pôde identificar “escapes dessas normalizações” (OLIVEIRA, 2016, p. 121).

Izabella Marques Corrêa, em dissertação de mestrado, buscou “destacar que sentidos de sexo, gênero e identidades são atribuídos e se mostram na prática curricular” (CORRÊA, 2013, p. 6). O campo de pesquisa foi constituído de uma “escola particular da rede regular de ensino”, da cidade do Rio de Janeiro, com recorte para turmas do “8º e 9º anos”. O material empírico da pesquisa foi composto de análise documental – especificamente do Projeto Político-Pedagógico (PPP) – além de entrevistas semiestruturadas realizadas com parte do corpo docente da referida escola (CORRÊA, 2013, p. 51). Tomando “performatividade” como categoria central para suas análises, Corrêa afirma que “o currículo escolar pode funcionar como dispositivo de poder que se apresenta nas práticas cotidianas, podendo produzir regimes de verdade daquilo que deve ser trabalhado ou não” (CORRÊA, 2013, p. 78).

Já em tese de doutoramento, Eleta de Carvalho Freire objetivou “compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações de gênero entre estudantes do Ensino Fundamental” (FREIRE, 2010, p. 6). Inserida no campo dos Estudos Culturais, ela buscou “identificar e analisar no currículo prescrito elementos implicados na construção das relações sociais de gênero entre os e as estudantes” e, em no segundo momento, “identificar e analisar nas práticas curriculares elementos que contribuam para compreensão dos processos históricos e culturais envolvidos na construção das relações sociais entre os gêneros” (FREIRE, 2010, p. 15). Ao fim de suas análises a autora aponta para “as implicações da proposta curricular como texto que orienta formalmente as práticas curriculares vivenciadas na escola”, mas também “as implicações das práticas curriculares” (FREIRE, 2010, p. 215). Nessa direção, a autora afirma que “o trato com as diferenças culturais no texto curricular se mostra insuficiente para provocar” nos docentes “o comprometimento” com a discussão sobre as relações de gênero (FREIRE, 2010, p. 216). Ela encerra apontando que “o gênero ainda não foi incorporado, quem sabe, nem compreendido, como categoria, na análise dos fenômenos sociais e educativos vivenciados na escola” (FREIRE, 2010, p. 218).

Os trabalhos sintetizados até aqui possuem várias potencialidades, mas também distanciamentos consideráveis em relação à proposta que apresento, exemplo disso são as dissertações de Brício (2010) e Oliveira (2016), que ao investigarem os atravessamentos de um discurso religioso no tocante às questões de gênero e sexualidade presente em escolas públicas com administração religiosa, distanciam-se consideravelmente dos propósitos desta pesquisa. Por sua vez, os trabalhos de Corrêa (2013) e de Freire (2010) são os que mais elementos possibilitam

para pensar minha trajetória, tanto no diálogo que realizam com o campo dos Estudos Culturais, quanto com alguns conceitos-ferramentas com os quais opero ao longo deste relatório de pesquisa.

Contudo, faz-se necessário comentar os dois artigos científicos encontrados ao longo do levantamento. O primeiro é fruto dos resultados da Tese de doutoramento de Eleta de Carvalho Freire (2019), publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. No artigo a autora questiona: “de que forma o currículo escolar, compreendido como espaço de (re)criação e socialização da cultura, está implicado na construção das relações sociais de gênero entre estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental?” (FREIRE, 2019, p. 408). Ela aponta suas escolhas teórico-metodológicas, os sujeitos e condensa os seus dados na seção “as tensões entre os gêneros no ambiente escolar” (FREIRE, 2019, p. 414). Ela conclui o artigo “sinalizando a necessidade de enfrentamento das desigualdades entre os gêneros como um dos elementos a ser incorporado ao currículo como componente da formação dos(as) estudantes” (FREIRE, 2019, p. 419).

E, por fim, Lívia de Rezende Cardoso e Marlucy Alves Paraíso (2015) publicam artigo, produto de pesquisa realizada “em aulas experimentais [de ciências] de uma escola pública de Belo Horizonte”, Minas Gerais, na qual “quatro turmas foram observadas”, somando um total de “106 estudantes observados/as”, além de “duas professoras responsáveis e seis estagiários/as” (PARAÍSO, 2015, p. 156). Nele as autoras objetivaram “analisar as relações de gênero que perpassam o fazer experimental [...] e o que tais relações produzem e instituem” (FREIRE, 2015, p. 155). Argumentam que “o currículo investigado, ao acionar uma tecnologia do gênero, demanda conflituosamente um sujeito híbrido nas aulas experimentais de ciências” (CARDOSO; PARAÍSO, 2015, p. 158). Após analisar como meninos e meninas são posicionados/as ao longo das aulas experimentais de Ciências, elas afirmam que “ao instituir distinções de gênero e sexualidade, o currículo produz saber”, e que “o currículo é muito mais do que uma lista de conteúdos sobre sexualidade, um conjunto de atividades de manuseio que distribui funções” (CARDOSO; PARAÍSO, 2015, p. 174), ele produz efeitos.

Em um primeiro movimento de observação do levantamento, é possível observar o fato de ser nos anos finais do Ensino Fundamental que, do ponto de vista biológico e psicológico, uma série de transformações ocorrem com meninos e meninas. Sobretudo entre os 11 e 14 anos, período que cobre todos os anos finais da

segunda etapa da Educação Básica (obviamente, para os/as estudantes matriculados/as nos anos regulares indicados às suas faixas etárias) e que apesar de todas essas transformações que afetam os corpos, as mentes, as sociabilidades, enfim, a vida, o número de pesquisas que abordam a articulação ora em tela é bastante reduzido.

A BNCC, ao discorrer sobre o “Ensino Fundamental – Anos Finais”, afirma que “os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais” (BRASIL, 2018, p. 60). Na descrição da abrangência e das competências que se pretende desenvolver no Ensino Fundamental no campo das “Ciências da Natureza”, o documento da política curricular nacional afirma que ao terminarem o Ensino Fundamental é esperado que os/as estudantes:

Estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. [...] tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva (BRASIL, 2018, p.327).

Apesar dessa expectativa de aprendizagem esteja descrita sob a guarida das Ciências da Natureza, não é possível desconsiderar que “interpretar as modificações físicas e emocionais” passa, também, pela linguagem, por uma inserção histórico-cultural e geográfica. Nessa perspectiva, o “cuidado integral” de si deve atravessar todos os componentes que integram os currículos. “Nos anos finais”, conforme a BNCC, “são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária” (BRASIL, 2018, p.327). Apesar de ser enunciado no campo das Ciências da Natureza, é possível imaginar uma abordagem que transversalize em todo o currículo, portanto, pesquisas que abordem currículos com gêneros e sexualidade são relevantes, necessárias e urgentes, sobretudo em nosso contexto político-educacional de disputas em torno dessas temáticas, o que não foi possível constatar no levantamento, em termos de volume de produção.

Ao percorrer os resultados dessas pesquisas acredito que tenha ficado ‘claro/escuro’⁴⁰ para mim, e espero que também para vocês, que a lacuna na qual insiro esta pesquisa permaneceu evidente à medida que foram sendo mapeados/rastreados os diversos trabalhos acessados durante esta revisão. De modo que os contornos de um problema – original e urgente – se mostram evidentes à medida que a abordagem das questões de gênero e sexualidade nos currículos do Ensino Fundamental – anos finais - está quase que totalmente ausente na produção acadêmica nacional e, até onde pude rastrear, totalmente ausente no âmbito do estado da Paraíba tendo em vista o mapeamento realizado.

Adicionando a esses elementos o ambiente acirrado de disputas em torno dos significados de gênero e sexualidade, mencionado acima, no atual contexto brasileiro e internacional, conforme apontam Campana e Miskolci (2017), De Moura e Da Costa Salles (2018), Guilherme e Picoli (2018) e Junqueira (2017, 2018), impõe-se uma necessidade ético-política de reflexão e disputa por este espaço do conhecimento que justifica a abordagem e relevância científico-educacional desta investigação. Uma pesquisa que busca preencher um espaço vazio quanto à produção acadêmica que reflete sobre os currículos do Ensino Fundamental, anos finais, na sua intersecção com gêneros e sexualidades se coloca na esteira do que a Proposta Curricular da Paraíba chamou de “luta por reconhecimento da dignidade humana como princípio fundamental e universal” (PARAÍBA, 2018, p.17). Entendendo universal, aqui, como condição de direito que deve alcançar todos e todas.

Segundo Alexandre Anselmo Guilherme e Bruno Antônio Picoli, “na elaboração de um problema qualquer se faz necessário manter o diálogo entre essas duas dimensões”, ou seja, “entre o que se produziu sobre, mas que não dá conta do que se apresenta”. No caso desta tese, as reflexões sobre gênero e sexualidade no contexto da educação básica – especificamente na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental - e “o que se apresenta como um desafio propriamente dito e que precisa ser “enfrentado”, ou seja, aquilo de que se é ignorante” (GUILHERME; PICOLI, 2018, p. 10), que nesta pesquisa consiste na abordagem das questões de gênero e sexualidade nos currículos do Ensino Fundamental, anos finais, em Escolas Cidades Integrais (ECI) situadas no município de Campina Grande – PB.

⁴⁰ Busco borrar os sentidos racistas que alguns termos assumem, tentando, sempre que possível, positivar ambos os pares. Em certa medida esta é uma forma de desnaturalizar algumas expressões que assumimos no cotidiano.

Compreendo que é a partir das marcas que me atravessam como pesquisador, bem como do terreno movediço de disputas em torno dos significados que (con)formam os documentos e práticas curriculares na/da Educação Básica, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba, que insiro o problema desta pesquisa.

Os elementos apresentados até aqui, a partir de episódios-memórias e das experiências que os (con)formam, a lacuna na produção nacional evidenciada com a síntese sistematiza, assim como a ausência de análises no contexto da Rede Estadual de Ensino da Paraíba criam as condições de possibilidades para a análise cuidadosa de alguns elementos que, interconectados, configuram a problemática desta tese, quais sejam:

- ✓ Apesar da ampliação na produção sobre o tema, nas escolas, as relações de gênero e as sexualidades ainda ganham pouca relevância entre professores e professoras.
- ✓ Mesmo em escolas com funcionamento diferenciado, como ocorre nas Escolas Cidadãs Integrais, persiste “um olhar pouco treinado para ver [e abordar] as dimensões de gênero” e as sexualidades no cotidiano escolar (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).
- ✓ Os conhecimentos que constituem os currículos “estão implicados com a construção de sujeitos particulares” (DAL’IGNA; KLEIN; MEYER, 2016), sujeitos de gênero e sexualidade.
- ✓ A linguagem utilizada para abordar as questões de gênero e de sexualidades não são neutras e guardam em si traços socioculturais e históricos, quer nos documentos curriculares quer da prática curricular
- ✓ Os currículos produzem modos de ser meninos e meninas, acionando técnicas que privilegiam um determinado padrão de sujeito em detrimento de outros (DAL’IGNA; KLEIN; MEYER, 2016).

Dessa feita, sigo para o terceiro e último movimento deste Ato, de modo que possa apresentar o desenho final de um objeto próprio: o objetivo geral que mobiliza a pesquisa, assim como os apontamentos das escolhas teóricas, das técnicas e instrumentos para produção dos dados empíricos, bem como a metodologia de análise para o material empírico produzido.

2.3 Abordagens de gênero e sexualidade nos documentos curriculares e na perspectiva de docentes atuantes no Ensino Fundamental anos finais: que se abram os portões

A exclusiva prática intelectual é tranquila. Atribulada, incerta, instável e cambiante é a prática intelectual como política (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 43).

Nas linhas anteriores, busquei traçar um *layout* geral da produção acadêmica que articula currículos, gênero e/ou sexualidade no/sobre o Ensino Fundamental anos finais. Depois de narrar algumas cenas ocorridas no espaço escolar e que me marcaram ao longo da vida, investi na apresentação de uma síntese dos principais argumentos produzidos em pesquisas espalhadas pelo território nacional. Esses movimentos me permitiram, até aqui, estabelecer os contornos de um problema original e relevante para o campo educacional. A partir desse momento quero descer um pouco mais nessa espiral, consolidando aquele que é “meu objeto” (CORAZZA, 2016). Um investimento ético-político de um aprendiz de pesquisador e docente com gênero e sexualidade.

Se realizarem uma rápida busca com os termos “gênero” e/ou “sexualidade” em matérias jornalísticas, perceberão que as pesquisas que tomam gênero e/ou sexualidade no âmbito da educação têm sofrido resistências das mais variadas espécies. Desde aquelas que partem das gestoras/es institucionais que veem na temática a possibilidade de conflito com membros da comunidade por elas/eles liderada – “em nossa comunidade essa temática é delicada”, afirmou uma gestora com quem dialoguei –, até aquelas resistências impostas por força de lei – a exemplo da Lei nº 6.950, de 03 de julho de 2018, de autoria da Câmara Municipal de Campina Grande⁴¹. Por tudo isso, as pesquisas que articulam essas temáticas no campo educacional com vistas à transformação e ao enfrentamento das desigualdades e preconceitos, assumem um compromisso ético-político de construção de uma sociedade mais equânime, menos injusta. Uma prática de pesquisa instável, atravessada por relações de poder e disputas por espaços e definição dos

⁴¹ A lei aprovada na Câmara Municipal de Campina Grande e Sancionada pelo então prefeito Romero Rodrigues (PSD) no ano de 2018 foi julgada inconstitucional pelo pleno do Tribunal de Justiça da Paraíba em março de 2021, após ação movida pelo Partido dos Trabalhadores. Ver: <https://www.tjpb.jus.br/noticia/pleno-do-tjpb-julga-inconstitucional-lei-que-proibe-ideologia-de-genero-em-escolas-de>.

significados. Uma prática intranquila, incerta e movediça, como nos faz perceber o excerto de abertura desta seção.

Toda produção humana, quando pensada em sua historicidade, é ela mesma uma produção social e cultural, inserida em uma rede de significados diretamente vinculados com um tempo e um espaço específicos. Os currículos com gêneros e sexualidades são exemplos dessas produções. Contudo, a produção dos significados não é, nunca, harmônica e simétrica entre os grupos sociais envolvidos. A fabricação dos significados e a imposição “naturalizada” destes efetivam-se em um território agitado de disputas, de lutas, que evidenciam relações (assimétricas) de poder.

Dentro deste panorama de fabricações humanas, entre tantas, emergem os currículos, que são artefatos culturais, histórica e socialmente marcados. Compreendendo artefatos culturais como “processos e produtos que “signifiquem” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 12); em um sentido alargado os artefatos resultam de processos sociais e que guardam em si as marcas e os efeitos das relações de poder que os fabricaram. É nesse espaço de compreensão que apresento os currículos. Os currículos são práticas de representação que inventam sentidos e que têm na escola, em sentido amplo, e no espaço da sala de aula, em particular, como as arenas em que o significado é produzido/disputado/negociado (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Os currículos, como afirmou Silva (2016, p. 27), estão “centralmente envolvido[s] naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O[s] currículo[s] produz[em], o[s] currículo[s] nos produz[em]”.

Nessa direção, busco inserir este trabalho no espaço de experiência de minha atuação profissional e engajamento intelectual em defesa de uma educação pública, de qualidade social e equitativa nas garantias de direitos fundamentais de meninas e meninos, mulheres e homens. Alguns dos episódios-memórias que narrei nas páginas anteriores se conectam neste momento. O trajeto formativo que me trouxe até aqui esteve, até então, vinculado à problematização do saber historiográfico no qual, durante o mestrado, refleti sobre a construção de ‘novos’ territórios de investigação no saber histórico⁴². O ciberespaço como fonte primária de pesquisa histórica, um

⁴²“Subjetividades em Rede: Escrita de si homoafetiva e a construção de novos territórios historiográficos”. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em junho de 2014, sob orientação do Prof. Dr. Celso Gestemeier do Nascimento.

território nem tão novo, mas com grandes dificuldades de aceitação e compreensão entre historiadores/historiadoras.

Na ocasião, investiguei a produção de subjetividades homoafetivas a partir de uma comunidade virtual situada na antiga rede social *Orkut*⁴³. O desfecho da pesquisa coincidiu com minha entrada, como docente, no mundo escolar da educação básica. A produção de novas experiências e novas frentes de lutas me conduziu às reflexões sobre uma das linhas de força que atravessam a Educação, mais especificamente o *Currículo* – quer os macrotextos da política curricular, quer os microtextos da sala de aula (SILVA, 2010) e, a partir desse artefato cultural, pensar sua intersecção/articulação com as questões de *Gênero e Sexualidade*.

Nessa direção, nos últimos anos, tenho buscado desenvolver reflexões teóricas e experimentações em sala de aula com vistas a uma melhor compreensão do fenômeno em tela – ou seja, implicações curriculares com gênero e sexualidade junto à educação básica. Para tanto, meu percurso foi se firmando e se afinando com pontos centrais aos Estudos Culturais da Educação, na medida em que problematizam o currículo como artefato cultural⁴⁴ e, a partir daí, descortinar na textualidade desse artefato as relações de poder nele/por ele engendradas, bem como as relações de poder implicadas na inserção de questões de gênero/sexualidade em práticas curriculares – um exemplo destas experimentações foi o projeto mencionado na cena 3. Reitero, assim, este percurso aos Estudos Culturais por tomar o currículo em sua complexidade situacional, contingente, no interior de contextos históricos, sociais e políticos específicos (RESTREPO, 2012).

Dessa maneira, este objeto – currículos com gêneros e sexualidades - entrecruza saberes diversos – o saber pedagógico, o saber histórico, antropológico, de senso comum e outros – de modo a potencializar as rotas de reflexão e compreensão em sua multidimensionalidade⁴⁵. Esse entrecruzamento de saberes –

⁴³ “O *Orkut* [foi] uma rede social criada em janeiro de 2004. Seu criador, o turco Orkut Büyükkökten, era na época engenheiro da empresa multinacional *Google*. Criada para atender o mercado estadunidense, a rede social ganhou visibilidade no Brasil e na Índia” (SILVA, 2014, p.58). Para mais detalhes e reflexões sobre esta Rede ver: Silva, 2014.

⁴⁴ Como bem apontou Luciano do Amaral Dornelles em suas reflexões, os artefatos culturais não possuem significado fixo e unificado, estes significados “depende[m] do que eles significam em determinado contexto, como o exemplo da palavra pedra, que pode significar desde um marco, até uma escultura passando por subjetivos conceitos de dificuldade” (DORNELLES, 2010, s/n). Ainda sobre a questão, cabe dizer que compreendo artefato como toda e qualquer produção humana, portanto, textos, músicas, filmes, móveis e imóveis, vestuário, entre outras milhares de possibilidades.

⁴⁵ Segundo o dicionário *online* de língua portuguesa a multidimensionalidade consiste da “capacidade de abranger, tratar dos múltiplos aspectos de (algo)”. A partir deste entendimento busco abordar

alguns disciplinares – intenta “usar seus *insights* mais amplamente, mais livremente”, pois, como afirma Johnson (1999, p. 68), essa apropriação ‘livre’ de regras próprias aos campos disciplinares constitui uma característica dos praticantes dos Estudos Culturais.

Busco, assim, transitar em um entre-lugares, sempre que possível longe dos centros, criando e refletindo nas margens. Boaventura de Sousa Santos afirmou em um de seus escritos que “a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis” (SANTOS, 2010, p. 28) Compreendo que as margens são um não-lugar, são móveis e não estão dadas em definitivo, tenho em mente, para essa reflexão, o debate proposto por James Williams (2013) ao definir uma compreensão de “esquerda em política” e associá-la a uma possível compreensão do pós-estruturalismo. Diz Williams (2013): “Se a esquerda em política é definida como uma política para os que estão à margem, para os excluídos e para os que são definidos como inferiores e assim mantidos, então o *pós-estruturalismo é uma política de esquerda*” (p. 20).

Entretanto, há um alerta importante do autor, ao definir a perspectiva pós-estruturalista como um olhar para a margem, “não significa que o pós-estruturalismo [...] não possa lutar por causas”, mas sim “que a razão para lutar por essas causas tem de ser porque elas são corretas num momento particular e dada uma situação particular, e não porque seriam causas dotadas de um bem eterno e absoluto” (WILLIAMS, 2013, p.21). O que Williams nos apresenta, em última instância, é que a reflexão produzida a partir desta perspectiva está engajada em lutas que pensam e problematizam o presente, em suas desigualdades e marginalizações. Segundo o autor, “a luta é por estes direitos agora e não por direitos universais e eternos” (WILLIAMS, 2013, p.21). Nessa direção, o pós-estruturalismo consiste em uma perspectiva que tem como um de seus “denominador[es] comum[ns]” pôr em destaque “os limites do conhecimento” (WILLIAMS, 2013, p. 13). Limite/margem compreendido não em oposição a um centro, antes um limite/margem “positivo por si mesmo” (WILLIAMS, 2013, p. 15). Pelo contexto desta produção e das filiações que ela constrói acredito que esteja justificada a chamada para as margens presente no título.

o objeto “currículos com gêneros e sexualidade” a partir de vários aspectos, ou níveis curriculares (SACRISTÁN, 2013).

Uma filiação aos Estudos Culturais em sua versão pós-estruturalista, entendida como reflexão das margens.

A tudo isso adiciono mais uma das fortes marcas dos Estudos Culturais: sua vocação trans e interdisciplinar. O ato político de 'borrar fronteiras', apropriar-se de instrumental teórico-metodológico diversificado capaz de articular e responder à complexidade da problemática e das variantes envolvidas. Trago para o cerne da cena pedagógica – nos anos finais do Ensino Fundamental - o imbricamento das relações de gênero e a sexualidade, as relações sociais de poder que tensionam as linhas que tecem o currículo, ou seja, o currículo como um constructo histórico e sociocultural que carrega em si as correlações de forças que objetivam a produção dos modos de estar, sentir e pensar o/no mundo.

Visualizar o currículo em sua dimensão inventiva de artefato cultural, atravessado por relações de poder, é assumi-lo e, também, as relações de gênero e sexualidade nele e por ele engendradas, como objeto(s) de estudo relevante(s) no campo dos Estudos Culturais da Educação. Nessa perspectiva, “[...] qualquer coisa que possa ser lida como um texto cultural e que contenha em si mesma um significado simbólico sócio histórico capaz de acionar formações discursivas, pode se converter em um legítimo objeto de estudo” (RÍOS, 2002, p. 247). Como afirma Alícia Ríos, “desde a arte e a literatura, as leis e os manuais de conduta, os esportes, a música, a televisão até as ações sociais e as estruturas do sentir”⁴⁶ (RÍOS, 2002, p. 247).

Portanto, tomo como ponto de partida para reflexão em nosso contexto histórico-educacional a política curricular para o Ensino Fundamental em seus anos finais – materializada na Base Nacional Comum Curricular e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba e, quando necessário, articulando-os aos microtextos curriculares do cotidiano escolar, bem como às possíveis implicações das relações de gênero e das sexualidades tensionadas neles e por meio deles. De forma mais detida, esta investigação se debruça sobre currículos com gênero e sexualidades nos anos finais do Ensino Fundamental pertencentes à Rede estadual de ensino em escolas situadas em Campina Grande-PB.

⁴⁶ “Cualquier cosa que pueda ser leída como un texto cultural, y que contenga en sí misma un significado simbólico socio-histórico capaz de disparar formaciones discursivas, puede convertirse en un legítimo objeto de estudio: desde el arte y la literatura, las leyes y los manuales de conducta, los deportes, la música y la televisión, hasta las actuaciones sociales y las estructuras del sentir” (RÍOS, 2002, p. 247).

A partir dos elementos já apresentados, e como já sinalizado no prólogo, estabeleci a seguinte **questão de pesquisa**: Se e como as relações de gênero e as sexualidades são abordadas nos currículos do Ensino Fundamental nos seus anos finais em Escolas Cidadãs Integrais (ECI) pertencentes à 3ª Gerência Regional de Ensino (GRE) e localizadas em Campina Grande – Paraíba?

Essa questão busca tensionar a naturalização que toma conta dos discursos sobre gênero e sexualidades, naturalização que institui um centro – dito norma(l) – e aquilo que constitui a margem – o anormal/abjeto. Estou chamando de processo de naturalização de gênero e sexualidade a concepção, já presente no senso comum, que visa estabelecer a norma/coerência/estabilidade entre: corpo, genitália, desejo e percepção de si, uma estabilidade que cria a normalização para homem-pênis-hetero-masculino e mulher-vagina-hetero-feminina. Nessa matriz de gênero/sexualidade, qualquer coisa que destoar da norma constitui-se como abjeto/anormal.

Esse movimento de naturalização traz consigo o processo incômodo e desigual de valorização dos elementos comuns à cultura hegemônica que orienta os rumos de nossa sociedade, normatizada pelo ser: homem, branco, hétero, cristão (MISKOLCI, 2005). Aquilo que foge a esse padrão acaba por ser simbolicamente desqualificado. As palavras de ordem em contextos educacionais habitados pela noção de diversidade acabam por ser “respeito e tolerância”.

Quero me deter, por um instante, sobre a temática da diversidade, buscando problematizar o uso do termo. Essa reflexão é fundamental para que se possa compreender o porquê de mais adiante eu assumir o termo diversidade e não diferença (ou processos de diferenciação) no processo analítico das fontes. Anete Abramowicz, Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Cristina da Cruz (2011) produzem uma reflexão que serve como ponto de partida. Em *A diferença e a diversidade na educação*, as autoras analisam “os usos e as concepções que norteiam a utilização do termo diversidade e ou diferença no debate brasileiro” no campo educacional (ABROMOWICZ; RODRIGUES; DA CRUZ, 2011, p. 86). A reflexão se debruça, sobretudo, no ambiente nacional da década de 1990 e a primeira década dos anos 2000 e o que as autoras chamam de “ascensão da diversidade”.

Um dos pontos que destaco do texto é a distinção que é produzida entre diversidade e diferença, apesar de muitas vezes, no contexto educacional, os termos aparecerem de formas intercambiáveis. Contudo, essa indiferença esconde, segundo elas, “as desigualdades, e fundamentalmente as diferenças” (ABROMOWICZ;

RODRIGUES; DA CRUZ, 2011, p. 91). Nessa direção, as autoras afirmam que “sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, vem sob a égide da *tolerância*, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico” (ABROMOWICZ; RODRIGUES; DA CRUZ, 2011, p. 91). Entretanto, uma reflexão que se fixe na dimensão da tolerância consiste, na esteira dos escritos de Silva (2009), em uma perspectiva que tende a neutralizar, *essencializar* questões que envolvem processos de identificação e diferenças. Nessa perspectiva, a diversidade assume uma dimensão universalista, ela emerge como “síntese que totaliza as diferenças, ou seja, as diferenças e as diversidades se configuram como cultura que, por essa via, podem então ser trocadas” (ABROMOWICZ; RODRIGUES; DA CRUZ, 2011, p. 92). Notem que cultura, por essa perspectiva, perde sua dimensão histórica, contextual e assume um caráter de conceito universal.

Por sua vez, na perspectiva que venho apontando, não há sínteses totalizantes, inclusive porque em nosso horizonte de expectativas não há universalizações. Como indicam Abromowicz, Rodrigues e Da Cruz, na perspectiva pós-estruturalista, “a diferença não se apazigua, já que não é função apaziguar, o que a diferença faz é diferir; a cada repetição extrai uma diferença, ou seja, diferenças geram diferenças” (ABROMOWICZ; RODRIGUES; DA CRUZ, 2011, p. 92). Portanto, fica patente que diversidade e diferença assumem posições teóricas distintas; uma, a diversidade, é caracterizada no plano de uma política cultural universalista; a outra, a diferença, assume a posição da singularidade, da contingência das relações de poder. Por tudo isso, neste texto e no transcurso da pesquisa, mobilizo “uma diversidade que funciona no/pelo movimento da diferença, assumindo-a como processo produtivo, como uma operação-ação-movimento que não se faz pelo diverso” (DORNELLES; WENETZ, 2019, p. 235).

Nesse campo de debates sobre a diversidade, Michele Freitas Faria de Vasconcelos e Jeane Félix travam uma reflexão muito profícua ao que estou problematizando nesse momento. Articulando o debate sobre gênero e sexualidade com direitos humanos na educação escolar (2016), as autoras tensionam o “direito à educação como um direito à igualdade e à diferença” (VASCONCELOS; FÉLIX, 2016, p. 260). No texto, Vasconcelos e Felix definem diversidade como sendo “associada aos novos movimentos sociais, especialmente os de cunho identitário” e, nessa direção, “como direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de

reconhecimento na esfera pública e política de grupos socioculturais definidos como ‘minoritários’” (VASCONCELOS; FÉLIX, 2016, p. 262). Esses movimentos sociais, compreendidos como ‘minoritários’, marginais – Movimento negro, de mulheres, LGBTQIA+, indígenas, de pessoas com deficiências, ambientais, entre outros – passam a enfatizar, segundo Vasconcelos e Felix, “que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, sexualidade, idade, entre outros” (VASCONCELOS; FÉLIX, 2016, p. 262). Para os propósitos deste texto, a concepção de diversidade apresentada pelas autoras permite avançar sobre a documentação educacional, em sentido amplo, e observar se e como ela – a diversidade – está sendo acionada.

Ao assumir essa noção de diversidade como unidade analítica, mas rompendo com qualquer pretensão universalista, essencialista, naturalizada ou mesmo tolerante, aponto na direção de um pacto que rompe, ao estilo do proposto por Priscila Dornelles e Ileana Wenzel, “com as lógicas fixas e amistosas da diversidade, como a reunião dos múltiplos e dos diferentes, para pensarmos na potência do trabalho com a diferença como processo” (DORNELLES; WENZEL, 2019, p. 240). Sendo assim, estou operando com uma dimensão da diferença, mas também da identidade, como produções, “como criações sociais e culturais” (SILVA, 2014, p. 76), “resultado de um processo de produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2014, p. 81), como fruto de relações de poder.

Questionar as identidades e as diferenças como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas são levadas a se organizarem, um questionamento que recai sobre o ato de *normalização* de determinadas posições, práticas e significações, que constitui em si um ato de poder. Dessa forma, “a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (SILVA, 2014, p. 83); todavia, assim como a identidade depende da diferença para se construir, a normalidade necessita do processo de construção do *anormal*, ou seja, o outro de si mesmo.

Tomando a questão que mobiliza a pesquisa, outras tantas emergem para nossa reflexão, menos como questionamentos que visam respostas sólidas e muito mais como provocações para que cada um de nós possa pôr em suspensão/suspeição determinados sentidos cristalizados, tais como: Que questionamentos um enfoque pedagógico da diversidade produz sobre o Currículo? Se e como a questão da diversidade de gênero e sexual têm sido

abordadas/problematizadas nos microtextos de reflexão curricular – Projetos Político-Pedagógicos e planos de ensino? Qual o lugar ocupado pela diversidade de gênero e as sexualidades? Questões que emergem como ‘satélites’ em meio à problemática central e que o movimento feminista e a comunidade LGBTQIA+ têm avançado, nas últimas décadas, nestes questionamentos, assim como nas lutas por acesso e equidade de direitos nas várias instâncias da experiência humana – dentre elas a educação.

Nesse sentido, o currículo emerge como um dos artefatos culturais, um dos territórios nos quais a disputa é travada. Nas últimas décadas as lutas dos movimentos sociais – feministas e LGBTQIA+ – têm sido por currículos mais afirmativos das identidades coletivas não hegemônicas, ou seja, das identidades que são postas nas margens, quando não invisibilizadas. Esses grupos identitários pressionam “para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memória, história e culturas” (ARROYO, 2013, p. 11). Como Dal’Igna, Klein e Meyer apontam: “as feminilidades, as masculinidades e as sexualidades não estão, necessariamente, aderidas ao corpo biológico”, assumindo “que, além de múltiplas, ambíguas e instáveis, elas estão acessíveis e dizem respeito a todos nós na contemporaneidade” (DAL’IGNA; KLEIN; MEYER, 2016, p. 481).

Nessa direção, retomo – para reafirmá-lo - como pedra angular desta pesquisa o **objetivo geral**: *analisar, a partir de fontes documentais e da perspectiva de professoras e professores, a abordagem das questões de gênero e sexualidade nos currículos do ensino fundamental, anos finais, em escolas cidadãos integrais situadas no município de Campina Grande – PB*. Para tanto, buscando abordar a questão em sua multidimensionalidade, persigo esse objetivo central a partir de alguns objetivos mais localizados, específicos:

- a. Delinear os campos dos estudos curriculares, de gênero e sexualidade, com destaque para o contexto brasileiro, de modo a articulá-los a partir da perspectiva dos Estudos Culturais e demarcar o lugar em que posiciono a pesquisa e o texto. Condição necessária para pensar como cultura, poder e linguagem são operacionalizadas na compressão do objeto em tela;
- b. Perscrutar elementos que indiquem abertura para a abordagem de gênero e sexualidade em documentos da política curricular, elemento fundamental no

processo de confirmação ou rejeição daquela que é a segunda pista de investigação deste trabalho;

c. Problematizar as representações de gênero e sexualidades acionadas por professores e professoras a partir de entrevistas episódicas.

Ao trilhar este percurso busco implementar uma análise cultural quanto às questões de gênero e sexualidades como organizadoras dos currículos no Ensino Fundamental – anos finais. Desse modo, os elementos do problema pontuados anteriormente, como também a pergunta de pesquisa e objetivo geral que guiam o percurso traçado nos objetivos específicos, me permitem apresentar duas suspeitas, complementares, de trabalho com às quais busco balizar as investigações. A primeira suspeita, ou pista que busco perseguir, é de que os documentos da política curricular- em âmbito nacional e em âmbito estadual –possibilitam a abordagem/problematização das questões de gênero e sexualidades, mesmo que por meio de percursos não explícitos. A segunda pista em que invisto, mesmo que apenas como uma suspeita, supõe que tomando as possibilidades de abordagem/problematização presentes nos documentos curriculares quanto às questões de gênero e sexualidades, espera-se que professoras e professores materializem/abordem/problematizem tais questões, mesmo que tangencialmente.

No próximo Ato, debruço-me sobre os campos dos estudos curriculares, de gênero e sexualidade, para pensar as principais perspectivas presentes nestes campos e posicionar este trabalho a partir da articulação desses campos com os Estudos Culturais da Educação. Passo, pois, a apresentar o segundo Ato desta tese.

3 SEGUNDO ATO “O COMEÇO HISTÓRICO É BAIXO”: ARTICULAÇÕES EM CURRÍCULOS COM GÊNEROS E SEXUALIDADES DESDE A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

“Capitu era Capitu, isto é, uma criatura mui particular, mais mulher do que eu era homem. Se ainda o não disse, aí fica. Se disse, fica também. *Há conceitos que se devem incutir na alma do leitor, à força de repetição*”. **Dom Casmurro**, Machado de Assis, 1994. (Destaque meu).

“Nas Ciências Humanas [...] não havendo, na imensa maioria dos campos, um acordo paradigmático unitário, é sempre necessário explicar onde se está de onde se fala, quais instrumentos se adotam. Isso é tão mais importante na medida que *uma mesma palavra pode assumir – e , de fato assume – sentidos bem diferentes, de paradigma para paradigma, e até mesmo de teoria para teoria, dentro de um mesmo paradigma*” **Paradigmas? Cuidado com eles!**, Alfredo Veiga-Neto, 2002. (Destaque Meus)

Este segundo Ato é atravessado pela dimensão teórica que alicerça o trabalho. Estabeleço as rotas conceituais que permitem traçar as linhas de força dos argumentos construídos em diálogo com as fontes. No primeiro momento, dialogo com a produção do campo dos *Estudos Culturais* para apresentar como compreendo e me movimento pelo campo que sustenta e baliza a pesquisa em sua articulação com o campo da Educação. No segundo momento defino os vínculos específicos com o campo dos *Estudos Curriculares*, historicizando brevemente o campo e apontando o lugar de onde penso/problematizo esse estudo. Por fim, apresento os dois campos satélites, mas não menos importantes, para esta pesquisa, a saber: os *Estudos de Gênero e de Sexualidade*. Apesar de recuperar elementos históricos, não é pretensão buscar as origens de cada campo de estudo, aliás, talvez seja possível encontrar graça nos começos, ou como diz Michel Foucault: “o que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade [...] é a discórdia entre as coisas, é o disparate” (FOUCAULT, 1979, p. 18). Tendo em conta que anunciei no primeiro Ato, mesmo que rapidamente, o que compreendo por currículo, gênero e sexualidade, além de como assumo os Estudos Culturais, pretendo aprofundar a reflexão, ou como Machado de Assis me ensinou, “*há conceitos que se devem incutir na alma do leitor, à força de repetição*” (ASSIS, 1994, p. 30).

3.1 Estudos Culturais e(m) Educação: uma trama teórica/cultural

Os Estudos Culturais (EC) constituem, hoje, um campo de estudos com robusta e relevante produção acadêmica em suas diversas inserções – na Comunicação, na Sociologia, na História, na Educação, entre outras tantas. Os Estudos Culturais são historicizados, apresentados e praticados como campo interdisciplinar, transdisciplinar ou mesmo antidisciplinar, engajado politicamente com as problemáticas locais e contingentes, além de sua força inventiva/experimentalista, não reducionista (RESTREPO, 2012; NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2017; CEVASCO, 2016).

Tem sido uma constante afirmar a múltipla emergência dos Estudos Culturais como análises culturais da sociedade, particularmente dos grupos marginalizados e de seus cotidianos, o que vem sugerindo a impossibilidade quanto à concordância “com qualquer definição essencial ou narrativa única dos Estudos Culturais”, como afirmam Cary Nelson, Paula A. Treichler e Lawrence Grossberg (2017, p. 10). Todavia, busco nesta seção realizar uma pequena viagem pelas tramas que anunciam a emergência deste campo, tomando como ponto de partida a forma desenvolvida, assumida e institucionalizada nas décadas de 1950 e 1960 entre os britânicos. Mas, também produzo apontamentos sobre o desenvolvimento do campo em outras localidades no intuito de ampliar as margens-fronteiras de entrada no campo. Para tanto vou pinçando alguns traços do campo na América Latina e, por fim, seu desenvolvimento e produção no Brasil, sobretudo, em sua inserção no campo educacional na década de 1990 e seu desenvolvimento posterior.

Cabe dizer que essa recuperação histórica, aparentemente digressiva, me permite tensionar o debate sobre cultura e como este se conecta ao problema de pesquisa aqui enfrentado. Em síntese, posso afirmar que, em última instância, a reflexão produzida sobre currículos com gêneros e sexualidades é uma reflexão sobre educação e cultura.

Em se tomando os Estudos Culturais em sua emergência social e histórica entre os britânicos, este campo tem raízes no campo educacional, mais especificamente em aulas noturnas para trabalhadores vinculados à *Workers's Educational Association* (WEA)⁴⁷. Entre os professores dessa associação estão

⁴⁷ Associação Educacional de Trabalhadores.

alguns indivíduos como Raymond Williams, Richard Hoggart e Edward P. Thompson, cujas obras estão entre as consideradas pela tradição como fundadoras de um novo modo de fazer análise cultural, rompendo/reformulando conceituações consagradas na produção acadêmica britânica, sobretudo quanto ao conceito de cultura (CEVASCO, 2016).

Tem sido lugar comum na bibliografia que busca historiar a emergência dos EC apontar *The Use of Literacy* (1957), de Richard Hoggart; *Culture and Society* (1958), de Raymond Williams; e *The Making of the English Working Class*, de Edward P. Thompson, como obras profícuas de uma nova configuração quanto aos modos de analisar os fenômenos sociais. Nas palavras de Maria Elisa Cevasco, retomando reflexões de Stuart Hall quanto a este contexto de novas configurações, “ao ressaltar as questões de cultura, consciência e experiência, e ao enfatizar a importância da ação de grupos e classes na mudança social [...] essas obras configuraram uma quebra com tradição” no tocante à análise do social (CEVASCO, 2016, p. 60).

Obviamente, esta é uma leitura possível, entre outras, da emergência dos EC. Como aponta a própria Cevasco, “os estudos culturais se caracterizam pela polêmica e pela falta de direções consagradas” e, prossegue, “não é de admirar que haja divergências também na narrativa de suas origens” (CEVASCO, 2016, p. 60). Contudo, ao olhar para os momentos de rupturas de um novo fazer analítico, alguns elementos constituem uma constante nas várias narrativas, a exemplo do fato de “os estudos culturais começarem como um empreendimento marginal, desconectado das disciplinas e das universidades consagradas” (CEVASCO, 2016, p. 62). Esse traço foi agudizado pelas relações dos ‘fundadores’ e a WEA, uma organização educacional situada no campo político da nova esquerda nascente na Inglaterra. A WEA tinha entre suas bandeiras de luta a defesa da educação pública, igualitária, construtiva de “valores de uma cultura em comum, em contraposição aos esforços elitistas dos adeptos da cultura de minoria” (CEVASCO, 2016, p. 62).

A inserção de Hoggart, Williams e Thompson, nessas atividades, os colocou diante da exigência de novos modos de ensinar, pois a WEA estava imersa em “um projeto didático cujas palavras-chave são experimentalismo, interdisciplinaridade e envolvimento político” (CEVASCO, 2016, p. 63). Nessa direção, afirma Cevasco, “não é de admirar que surja a necessidade de uma nova forma de organizar essa prática”, e para o caso dos Estudos Culturais nascentes essa nova armação foi teórica.

Dito de outro modo, os EC nascentes vão buscar uma conjugação analítica entre forma/materialidade e a prática/contexto social e histórica do qual é produto e produtor. Para uma melhor compreensão desta conjugação vejam o caso do próprio EC, pois, como afirma Cevasco, “sua forma é a expressão de uma luta por um modo de vida distinto, baseado no princípio da solidariedade”, mas será o lugar de onde partem suas primeiras falas institucionalizadas, ou seja, “uma organização de esquerda de ensino democrático e de luta por uma cultura comum” que, em certa medida, “determina sua forma inicial experimentalista e promulga a interação entre instrutores e alunos” (CEVASCO, 2016, p. 64). Neste ponto, Stuart Hall afirma que o “repensar radicalmente a centralidade do “cultural” e a articulação entre os fatores materiais e culturais ou simbólicos na análise social” constituiu a “referência intelectual a partir do qual os “estudos culturais” se lançaram” (HALL, 1997, p. 32).

Dito isto, é a partir da fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) – em português, Centro de Estudos de Cultura Contemporânea – por Richard Hoggart, junto ao Departamento de inglês da Universidade de Birmingham, que se tem a manifestação/vinculação acadêmica do que passou a tradição acadêmica como Estudos Culturais. Como afirma Cevasco, “a partir de Birmingham e de alunos desses primeiros mestres marcantes, a disciplina foi sendo instituída em diversas universidades dos dois lados do Atlântico” (CEVASCO, 2016, p. 72).

Tendo em conta as inúmeras transformações sociais ocorridas ao longo do século, questões sobre “à produção capitalista, às novas formas de participação política, à ampliação da participação de mulheres no mercado de trabalho ou mesmo aspectos referentes à globalização” (SILVA, 2018, p.07), apontadas por Roberto Rafael Dias da Silva em suas reflexões sobre justiça curricular, possuem em comum a dimensão cultural, ou para utilizar os termos do autor em seu diálogo com Nancy Fraser, essas transformações possuem em comum “a crescente proeminência da cultura” (SILVA, 2018, p.07).

O fato é que a “cultura” assume um lugar de centralidade, seja nas obras dos ‘fundadores’ seja nas análises das questões acima mencionadas, contudo, isso não implica dizer que outras instâncias do fazer humano sejam negligenciadas. Conforme já afirmei tomando de empréstimo argumentos presentes em Cevasco (2016), Restrepo (2015), Hall (1997), a análise cultural desenvolvida nas obras inaugurais, e aprofundada em estudos seguintes a partir de outras articulações teóricas, traz o imbricamento entre “cultura e sociedade”, a “cultura ligada ao domínio político”, a

“cultura como produto de relações de poder”, as relações entre cultura e educação e, mais adiante, o “poder como um exercício” exercido em relações sociais. Tudo isso trazendo a centralidade da cultura na análise dos fenômenos sociais.

Stuart Hall (1997) produz uma potente reflexão sobre a “centralidade da cultura” nos escritos dos praticantes de Estudos Culturais, e como esta centralidade – deslocamento/transformações – nos modos de perceber, refletir, produzir sobre/a cultura faz parte do contexto no qual emergem os EC. O autor analisa esta centralidade em termos de dois aspectos: substantivos e epistemológicos.

No tocante aos aspectos substantivos, Hall afirma que o século XX experimentou uma “revolução cultural”, quer dizer, uma série de transformações culturais em termos “substantivo, empírico e material” (HALL, 1997, p. 17). A “ascensão de novos domínios, instituições e tecnologias”, a cultura “como força de mudança histórica global”, as “transformações culturais no cotidiano” dos indivíduos, assim como “a centralidade da cultura na formação de identidades pessoais e sociais” são aspectos das transformações culturais, em termos substanciais, que ocorreram ao longo do século XX, segundo Hall (1997), e que apontei acima em termos de algumas dessas transformações.

Hall afirma que assim como ocorreu uma série de transformações no mundo e na vida social, essas transformações também foram experimentadas na produção do conhecimento. É nessa direção que ele problematiza os aspectos epistemológicos da “centralidade da cultura”. A segunda metade do século XX viu intensificadas as reflexões quanto ao papel da cultura na constituição e funcionamento da sociedade. Nesse trajeto, a cultura passou a ser tomada/refletida/problematizada como “constitutiva da vida social” (HALL, 1997, p. 27), como produto de um deslocamento na análise social contemporânea. Nos termos de Hall (1997), a centralidade do cultural nesse deslocamento, que instaurou uma “mudança de paradigma”, recebeu o nome de “virada cultural”.

Em termos miúdos, a “virada cultural” pode ser compreendida como um deslocamento da “linguagem” – em sentido amplo – para o centro das reflexões. Nos termos de Hall, consiste em “um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado*” (HALL, 1997, p. 28). Para tanto, é importante que leitores e leitoras estejam atentos e atentas, pois nessa perspectiva a linguagem – e aqui compartilho desta posição – “não é autotransparente, não é fixa, não é

homogênea e, sobretudo, não é neutra” (MEYER, 2014, p. 54). Do mesmo modo, como afirma Veiga-Neto (2000, p. 56), “os significados não existem soltos no mundo”, eles são produtos deste mundo, e como produções mundanas, por assim dizer, são produtos culturais submersos das relações sociais de poder, “ou seja, nessa perspectiva, admite-se que a linguagem se produz, se mantém e se modifica no contexto de lutas e de disputas pelo direito de significar” (MEYER, 2014, p. 54).

Em certa medida os termos dessa reflexão compõem a compreensão de cultura proposta por Clifford Geertz, um conceito “essencialmente semiótico”, segundo o autor, apropriando-se de Max Weber, “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, deste modo, cultura é assumida “como sendo essas teias e sua análise”.

Apontar esse movimento se faz necessário, pois a compreensão do deslocamento produzido no interior das ciências sociais e humanas quanto ao papel da linguagem, e, conseqüentemente, a compreensão da cultura se torna vital para apreender as formulações que estão na base dos Estudos Culturais, e como essas formulações estão inseridas em um contexto que cria as condições de possibilidades para tais transformações. Nesse sentido, a centralidade da cultura pode ser entendida “nas mudanças de paradigma que a “virada cultural” provocou”, ampliando o “peso explicativo que o conceito de cultura carrega, e no seu papel constitutivo ao invés de dependente, na análise social” (HALL, 1997, p. 32).

Em que pese o objeto e foco educacional desta pesquisa apresentar tensionamento, a “centralidade da cultura” alicerça o arcabouço paradigmático das análises por mim produzidas. Sendo assim, opero com cultura – a partir dos Estudos Culturais – como um conceito-ferramenta. Na esteira dos escritos de Nelson, Treichler e Grossberg (2013), assumo cultura “*tanto* como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – *quanto* toda gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias”, entre outras tantas (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2017, p. 14). Portanto, currículos, gêneros e sexualidades são elementos constituídos e constituintes da cultura. Os currículos são, neste texto, conforme já explicitado, artefatos culturais; e se tomando os gêneros e as sexualidades como práticas sociais envoltas de relações de poder e práticas de significação, logo também os tomamos como elementos do cultural.

Seguindo os escritos de Jeane Félix, penso que “é na cultura que se constituem, legitimam, problematizam, contestam e modificam as relações de poder entre os diferentes indivíduos e grupos” (FÉLIX, 2019, p. 21), o que implica em uma das características centrais dos EC, e apontando em vários textos, ou seja: a provisoriedade. A produção do conhecimento no âmbito dos EC se funda na validade contextual e provisória dos estudos (COSTA, 2000; FÉLIX, 2019; NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013; RESTREPO, 2015).

É a partir dessa compreensão de cultura, no interior do campo dos Estudos Culturais, que estabeleço o enlace necessário para pensar a articulação com o campo da Educação, pois, como afirma Hall (1997, p. 40), “o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores - em resumo, a ‘cultura’ - na geração seguinte”. Dito de outra forma, a educação – em seu sentido amplo, consiste no complexo de procedimentos e técnicas pelos quais nos transformamos e somos transformados em sujeitos de uma cultura (MEYER, 2014). Nessa direção, penso, juntamente com Elaine de Jesus Souza, que “a aliança entre os estudos culturais e a educação possibilita novos olhares acerca dos saberes e das múltiplas práticas educativas permeadas por artefatos e produções sociais” (SOUZA, 2018, p. 27), entre os quais os próprios currículos e as aprendizagens de gênero e de sexualidades.

A reflexão sobre cultura cumpre uma função central nesta pesquisa, pois os tensionamentos existentes nos currículos com as temáticas de gênero e sexualidade – muitos dos quais presentes nas entrevistas produzidas – são em última instância, culturais. Contudo, busco aprofundar a recuperação histórica e a reflexão sobre o campo dos Estudos Culturais, agora em diálogo com a produção do campo em sua faceta latino-americana, por identificar ao longo do percurso que algumas nuances precisam ser destacadas, entre as quais a distinção necessária entre “estudos de/sobre cultura” e “Estudos Culturais” bastante discutida entre os praticantes latino-americanos. Esse investimento se deve, sobretudo, pela importância de mostrar a variedade de compreensões sobre o campo e, também, pelo diálogo que estabeleço com autores e autoras que pesquisam no âmbito dos EC desde a América Latina.

Ao pensar o campo dos Estudos Culturais em sua inserção na América Latina – e aqui estou acompanhando a literatura que usa esse termo exclusivamente para os países de língua espanhola – existe uma corrente que busca mostrar que a prática dos EC nessa região ocorreu muito antes da “etiqueta”, buscando construir uma

genealogia que remonta “à tradição ensaísta de fins do século XIX e inícios do século XX” (RESTREPO, 2015, p. 22). Segundo Eduardo Restrepo, uma preocupação parece ser constante em muitos dos escritos sobre o campo dos EC latino-americanos, a saber, “não considerá-los como simples extensão ou cópia mais ou menos diletante dos estudos britânicos dos anos sessenta ou dos estadunidenses de finais dos anos oitenta” (RESTREPO, 2015, p. 22).

Essa posição não vem de uma voz isolada. São muitos os autores e autoras que apontam para este lugar de uma tradição que remonta ao início do século XX, às práticas de estudos sobre cultura na América Latina, entre eles Néstor García Canclini (1997) e Jesus Martín-Barbero (1996), mas também Beatriz Sarlo (1997) e Catharine Wash (2019). Em entrevista, nos idos de 1996, Martín-Barbero afirmara: “nós fazíamos Estudos Culturais há muito tempo. [...] Não comecei a falar de cultura porque chegaram a mim coisas de fora [...] Fazíamos Estudos Culturais muito antes que esta etiqueta aparecesse”⁴⁸ (1996, p. 05).

Contudo, ao observar algumas linhas centrais do campo dos Estudos Culturais, como as apresentadas por Restrepo (2012, 2015) e por Grossberg (2010), levam-me a acompanhar apontamentos importantes realizados por estes autores. Entre os argumentos destaco a necessidade de não confundir “estudos sobre a cultura com Estudos Culturais” (RESTREPO, 2015, p. 23), uma vez que, como alerta Restrepo, não é suficiente que um estudo trate de cultura – em suas múltiplas acepções – para que este se insira no campo dos Estudos Culturais. Nessa direção, “confundir Estudos Culturais com pensamento crítico cultural, com estudos críticos da cultura ou com teorias contemporâneas culturais é um descuido analítico que opera uma violência epistêmica” (RESTREPO, 2015, p. 23). Essa mesma observação é feita por Nelson, Treichler, Grossberg, para quem “Estudos Culturais” e “cultura” não podem ser tomados como sinônimos” (RESTREPO, 2013, p. 21).

O campo dos Estudos Culturais tem sido expandido em toda a América Latina, todavia não é possível ‘expandir’ as fronteiras do campo para autores/as e obras que não estão pensando desde este campo. Tal atitude leva a “um apagamento das heterogeneidades irreduzíveis, subsumidas, assim, em uma etiqueta que só tem sentido no mercado acadêmico globalizado”, cujos critérios para se fazerem

⁴⁸ “Nosotros teníamos estudios culturales desde hace mucho tiempo [...] Yo no empecé a hablar de cultura porque me llegaron cosas de afuera. [...] Nosotros habíamos hecho estudios culturales mucho antes de que esta etiqueta apareciera” (MARTÍN-BARBERO, 1996, p. 05).

compreensíveis partem do contexto estadunidense (RESTREPO, 2015, p. 23). Além disso, não posso deixar passar, acompanhando Restrepo (2015), que o próprio conceito de “‘latino-americano’ não é, em absoluto, uma marca neutra e sem conflitos” (RESTREPO, 2015, p. 24), já que possui sua historicidade e carrega uma multiplicidade de modos de pensar essa latino-americanidade. Contudo, estes apontamentos não implicam dizer que haja uma réplica, tal qual, dos EC em suas versões britânicas e/ou estadunidenses para o contexto da América Latina. Estas pistas podem ser mais bem compreendidas dentro de um contexto de expansão, internacionalização e trocas de experiências, o que “ocorre em um tempo histórico marcado pela existência de significativas relações de poder entre instituições acadêmicas e indivíduos de diferentes áreas do mundo” (MATO, 2019, p. 145).⁴⁹

De todo modo, penso que as considerações de Eduardo Restrepo (2015), e de Daniel Mato (2019), bem como algumas observações realizadas por Marisa Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luís Henrique Sommer (2003), nos permitem uma aproximação com algumas linhas de força de uma cartografia do campo dos EC em sua versão praticada no contexto da América Latina. Como apontam Costa, Silveira e Sommer, “tematicamente os EC da América Latina têm mergulhado nos processos e artefatos culturais de seus povos”, ou, ainda, “na cotidianidade de suas práticas de significação, na contemporaneidade de um tempo entre o global e local se relativizam, se interpelam e se modificam” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 48).

De modo geral, os EC em sua emergência entre os britânicos, assim como sua expansão para os Estados Unidos, para a Austrália, as versões que este campo assume na América Latina, assim como no Brasil guardam entre si a marca de sua dimensão fronteiriça. Os EC atravessam os saberes ‘sem apego’ aos contornos rígidos/sólidos dos corpos disciplinares (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). Deixem-me exemplificar, em outros termos: um problema em História exige daquelas/es que se aventuram no fazer historiográfico que suas questões sejam ‘solucionadas/resolvidas/respondidas’ em chave histórica, isto é, é a chave histórica que fará com que um trabalho em História Cultural não seja confundido com um da Antropologia. Todavia, para o campo dos EC estas exigências disciplinares não estão no centro, este lugar fronteiriço permite que se aproveitem “de quaisquer campos que

⁴⁹ “ocurre en un tiempo histórico marcado por la existencia de significativas relaciones de poder entre instituciones académicas e individuos de diferentes áreas del mundo” (MATO, 2019, p. 145).

forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2017, p. 08).

No Brasil, os EC possuem entrada por vários departamentos – História, Comunicação, Línguas, porém, é sua entrada/imbricamento/articulação com a Educação que quero destacar neste momento. Em texto bastante conhecido entre aquelas e aqueles que se aventuram nessa articulação, Marisa Vorraber Costa, Rosa Maria Hessel Silveira e Maria Lúcia Castagna Wortmann (2015, p. 32) produzem um panorama da “emergência/invenção da articulação entre Educação e Estudos Culturais”. Nesse texto as autoras buscam apresentar o processo de articulação entre os dois campos de produção de conhecimento.

Em “Sobre a emergência e expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil” (COSTA; SILVEIRA; WORTMANN, 2015), as autoras realizam um triplo movimento. De saída, estabelecem o contexto sobre o qual os EC aportam no campo educacional brasileiro. Em seguida, apresentam os processos de institucionalização do campo em meio ao universo acadêmico nacional e suas primeiras articulações. E, por fim, analisam os principais temas desenvolvidos a partir da articulação entre os campos, quer pela ressignificação de objetos e espaços pedagógicos quer pelo desenvolvimento de novos objetos e espaços.

Segundo Costa, Silveira e Wortmann (2015), a entrada dos EC no campo educacional se deu pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em meados da década de 1990. Para elas três movimentos marcam esse contexto inaugural: 1. O seminário que discutia a educação básica durante as comemorações dos 25 anos da Faculdade de Educação da UFRGS; 2. Os seminários curriculares realizados por Tomaz Tadeu da Silva, nos quais as articulações com o *campus* dos EC foram apresentadas, assim como o diálogo com a vertente pós-estruturalista; e, por fim, 3. A produção inicial que articulava EC e Educação, onde elas destacam *Alienígenas na sala de aula*, obra organizada por Tomaz Tadeu da Silva em 1995 [2013].

A emergência dos EC entre nós, brasileiros/as, ocorreu, como apontam as autoras, em meio a uma série de transformações no país. Algumas dessas transformações afetando sobremaneira a educação básica – tais como constituição de uma legislação básica nacional, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, e a instauração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que por muitos anos funcionaram como balizadores de uma

tentativa de currículo comum no país (COSTA, 1996) – é bem verdade que com a construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular os PCN percam sua força orientadora, porém é muito comum ainda vê-los fundamentar as propostas pedagógicas das unidades de ensino, a exemplos de algumas aqui analisadas.

É, pois, nesse contexto que, segundo Costa, Silveira e Wortmann (2015), ocorrem as articulações entre EC e Educação, que se efetivam, no mundo universitário, com a institucionalização por meio de linhas de pesquisas junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em algumas localidades⁵⁰.

Segundo Costa, Silveira e Wortmann (2015, p. 43), “a articulação entre os Estudos Culturais e Educação” assume uma postura de hibridização e transdisciplinaridade, além de contingente e metamórfica. É nesse panorama de hibridizações, contingências e articulações que insiro a reflexão deste trabalho. Mais do que isso, lanço mão de um artefato cultural próprio do campo educacional, os currículos, e busco problematizá-los por meio de conceitos-ferramenta como gênero e sexualidades. Essa articulação, sob a perspectiva dos EC, dá-se por compreender os currículos, as relações de gênero e as sexualidades como campos culturais, “campos sujeitos à disputa e a interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 2016, p. 134). É nesta apreensão do currículo como espaço de disputas, lugar privilegiado de processos de subjetivação, de governo de si e do outro no interior de relações de poder que pretendo refletir na seção seguinte.

3.2 Nas tramas de um campo-artefato: entra em cena o Currículo

As cortinas deste Ato foram abertas com um trecho de Machado de Assis, com destaque para o momento em que, o autor, por meio de Bentinho, afirma: “há conceitos que se devem incutir na alma do leitor, à força de repetição” (ASSIS, 1994, p. 30). Talvez seja oportuno reafirmar a compreensão de cultura como uma instância de disputas, nela “divisões desiguais” são evidenciadas, mas também são

⁵⁰ Nessa direção, é apontada a institucionalização no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, em 1997, por meio da linha “Estudos Culturais em Educação”. Em 2002, é a vez da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) criar um mestrado em Estudos Culturais, com área de concentração em EC. Já em 2007, ocorre a reformulação do PPGE da Universidade Federal da Paraíba, quando a linha de pesquisa “Estudos Culturais e Tecnologias da Informação e Comunicação”, que funcionava desde 2002, é reconfigurada e passa a ser “Estudos Culturais em Educação”. Cabe destacar que as três linhas funcionam sob estes termos até os dias atuais.

contestadas, “é na cultura que se dá a luta pela significação”. Nessa direção, assumo currículo como uma dessas arenas e, mais precisamente, busco apresentar nesta seção os currículos como “textos culturais” e como “um produto social, local onde o significado é negociado, fixado, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada” (COSTA, 2010 p. 138).

Na condição de “textos culturais”, fruto de tensões e disputas no processo de constituição e exercício, os currículos são artefatos culturais que engendram significados e, como problematizou Alfredo Veiga-Neto (2003, p.11), “se as atribuições de significados são [...] uma questão epistemológica e uma questão de poder – e, por isso, uma questão política –, é fácil compreender o quanto tudo isso se torna mais agudo quando se trata de significações no campo da cultura”

Antes de avançar é importante destacar que compreendo texto cultural, na esteira de Marisa Vorraber Costa, como “uma variada e ampla gama de artefatos que nos ‘contam’ coisas [ou que fazemos com que nos contem coisas] sobre si e sobre o contexto em que circulam e em que foram produzidos” (COSTA, 2010, p. 138). Ou, como diria o Historiador Lucien Febvre sobre o trabalho com as fontes, “numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem”⁵¹ (FEBVRE, 1989, p. 249). Pensando no campo da Pedagogia, em seu sentido ampliado, peças teatrais, filmes, fotografias, programas televisivos e radiofônicos, textos literários, músicas, assim como leis, propostas curriculares, livros didáticos, mas também o edifício escolar, *shoppings centers*, praças e museus constituem textos pedagógicos culturais.

Sendo assim, demarco de saída que assumo os currículos como textos culturais que permitem ler, ouvir e visualizar (e, sobretudo, ensinar) coisas sobre si e sobre o contexto histórico, político, sociocultural em que circulam e as contingências de suas produções. Nesse sentido, cabe dedicar um espaço nesta tese e percorrer na história deste artefato como foi sendo construída/disputada sua significação, sua constituição como um campo de pesquisa, lugar de autoridade que permite e interdita falas.

⁵¹ A linguagem sexista está presente no original, e é acompanhada na tradução. A edição original em francês afirma: “D’un mot, avec tout ce qui, étant à l’homme, dépend de l’homme, sert à l’homme, exprime l’homme, signifie la présence, l’activité, les goûts et les façons d’être de l’homme” (FEBVRE, 1992, p. 249).

Apresento, a seguir, elementos que apontam para a emergência, os começos do campo curricular, um diálogo com obras clássicas do campo no Brasil, que rastreiam na literatura nacional e internacional esse percurso. Contudo, faço um alerta: as reflexões apresentadas objetivam pinçar cenas, eventos, autores/autoras-obras em vários momentos, lugares e perspectivas, a fim de traçar um panorama, contornos muitos fugidios de um percurso histórico, mas evidenciando, sempre que possível, o lugar paradigmático de onde compreendo o campo.

Currículo é um conceito-ferramenta que pode ser acionado a partir de variadas perspectivas. No *Dicionário de Educação*, coordenado por Agnès van Zanten (2011), o verbete “currículo” foi escrito sob a perspectiva de uma Sociologia da Educação por Éric Mangez e Georges Liénard, e traz no primeiro momento uma dupla acepção para o termo. Em sentido estrito currículo é apresentado como “conteúdo de ensino” e “a ordem de sua progressão no decorrer do tempo” (MANGEZ; LIÉNARD, 2011, p. 163). Porém, é à sua acepção mais ampla que os autores se dedicam, e que penso ser mais pertinente para esse texto. Segundo eles, o currículo “designa não somente o conteúdo de ensino, como também as formas de seleção, organização [...], e transmissão (métodos pedagógicos, organização do tempo, do espaço e das relações durante as atividades em sala de aula)” (MANGEZ; LIÉNARD, 2011, p. 163).

Segundo o referido verbete, é possível distinguir, pelo menos, duas formas de pensar o currículo a partir da literatura clássica do campo. Uma corrente, a epistêmica, dedica-se a refletir “os limites “internos” ligados à disciplina e o trabalho de transposição didática”; por sua vez, a corrente sociológica, à qual os autores estão vinculados, busca “compreender o currículo na sua interação com as realidades sociais, culturais, políticas que lhe são parcialmente exteriores”, e nessa direção pode ser problematizada e “compreendida quer em nível do campo pedagógico, quer em nível de uma formação social no seu conjunto, ou a níveis intermediários ou locais” (MANGEZ; LIÉNARD, 2011, p. 163).

Essa dimensão pedagógico-social permite que o currículo seja pensado tanto em sua dimensão de artefato pedagógico que atravessa a instância educacional desde suas rotinas administrativo-burocráticas até as experiências do cotidiano escolar, possibilitando visualizar o currículo em sua dimensão de “constructo social”, permitindo que seja analisado como expressão, “ao menos parcialmente”, das configurações “políticas, econômicas, sociais e culturais de sua época” (MANGEZ; LIÉNARD, 2011, p. 164), mas não apenas nessa direção. Se observarmos a redação

final das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010) e a redação final da BNCC (BRASIL, 2018), em suas condições de textos curriculares, será possível relacionar a presença/ausência de termos – a exemplo de gênero, identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual – com as configurações políticas e mesmo culturais de cada contexto da história educacional nacional recente. É possível, também, e é o que pretendo realizar, “prestar igualmente uma atenção particular às realidades locais e ao trabalho de tradução e reinterpretção que realizam os atores locais” (MANGEZ; LIÉNARD, 2011, p. 165).

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) seguem nesta mesma direção ao afirmarem que existe uma variedade de definições para currículo nos estudos do campo. Contudo, segundo as autoras brasileiras, há algo de comum entre tudo que tem sido chamado currículo: “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagens realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. Lopes e Macedo chamam a atenção para uma certa impossibilidade de definir “o que é currículo”. Nessa direção, elas partem da premissa que o que ocorre são “acordos sobre os sentidos” do termo currículo e que tais acordos são “sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

É possível constatar que há aproximações e distanciamentos entre as duas visões apresentadas. O que Mangez e Liénard (2011) apontam como sentido amplo para currículo, Lopes e Macedo apontam como aquilo que constituiria os aspectos comuns das muitas definições. As autoras brasileiras destacam a impossibilidade de uma pintura bem contornada que traga a imagem do currículo, assumindo a premissa dos acordos que demarcam de forma ora flexível ora mais rígida uma concepção de currículo. Todavia, parece-me profícuo enveredar pelas produções que destacam a dimensão do currículo como campo de pesquisa, assim como apontar um percurso histórico do que a tradição delimita como “Teorias do currículo”.

Nessa direção, dialogo com a obra *Currículo – campo, conceito e pesquisa* (MACEDO, 2013), do professor Roberto Sidnei Macedo. Segundo o autor, os estudos curriculares constituem um *campo* próprio: “o estudo do currículo [...] se edificou ao longo de “uma” história, e se configura hoje num tema de estudo específico e num debate especializado” (MACEDO, 2013, p. 13). Para esse autor, “a explicitação reflexiva do campo curricular e da noção de currículo, no sentido de distinguir histórica e epistemologicamente as perspectivas e as práticas, torna-se uma responsabilidade

formativa social e pedagógica incontestável” (MACEDO, 2013, p. 14). Dialogando com a reflexão de Macedo (2013) a respeito da constituição dos estudos curriculares como campo próprio, compartilho com o autor que “o currículo tem um campo historicamente construído, onde se desenvolve o seu argumento e o seu jogo de compreensões” (MACEDO, 2013, p. 22).

Ainda sobre a emergência de um campo próprio, Tomaz Tadeu da Silva, nos idos de 1999, produziu um apanhado histórico sobre a proveniência dos estudos curriculares e a emergência das principais perspectivas do campo em sua obra *Documentos de Identidades – uma introdução às teorias do currículo* (SILVA, 2016). Ao descrever os elementos que contribuíram para “a emergência do currículo como campo de estudos”, Silva afirma que essa esteve possibilitada por “processos tais como a formação de um corpo de especialistas sobre currículo, formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo”, mas também, “a institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo” (SILVA, 2016, p. 21). Nessa direção, o currículo enquanto campo “deve ser compreendido como *lócus* no qual se trava um embate entre atores e/ou instituições em torno de formas de poder específicas que caracterizam a área em questão” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 17).

Lopes e Macedo (2011), Macedo (2013) e Silva (2016) apontam o contexto dos Estados Unidos, em fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, como sendo o local de emergência dos estudos curriculares. Macedo, em seu apanhado histórico sobre o currículo aponta que “o currículo como nós o conhecemos [...] consolidou-se na virada do século XIX para o século XX, em torno de um círculo coerente de saberes, bem como de uma estrutura didática para sua transmissão” (MACEDO, 2013, p. 34). Nessa direção, as professoras Lopes e Macedo descrevem que entre os elementos que criaram as condições de possibilidades para essa emergência esteve a expansão da industrialização naquele país, e com essa expansão “a escola ganha novas responsabilidades”, entre as quais “voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade” (MACEDO, 2011, p.21). Silva, por sua vez, destaca “a institucionalização da educação de massas”, além de fatores como “a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de

estudo científico” (SILVA, 2016, p.22) no processo de constituição do campo curricular.

Na esteira desses apontamentos, é consenso destacar a obra de *The Curriculum* (1918), do estadunidense John Franklin Bobbitt como marco da emergência do currículo como “objeto de estudo” (MACEDO, 2013, p. 34) e “campo” especializado de estudos (SILVA, 2016, p. 22). Lopes e Macedo afirmam que o “eficientismo” que, segundo elas, “pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico” tinha na obra de Bobbitt uma de suas expressões, pois ele defendia “um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

Nesse percurso das obras/autores precursores no campo, além de Bobbitt, é comum destacar o progressista John Dewey, que apesar de ter escrito a obra *The child and the curriculum*, em 1902, Silva (2016, p. 23) afirma que a influência deste “não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbitt na formação do currículo como campo de estudos”. Seria, segundo os escritos de Silva, Ralf Tyler em *Princípios básicos de ensino e currículo*, de 1949, que consolidaria o modelo curricular pensado inicialmente por Bobbitt. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011, p. 25), a obra de Tyler constituiria “a mais duradoura resposta às questões de seleção e organização de experiências/conteúdos educativas/os” produzida pela teoria curricular⁵².

Em se tratando do contexto acadêmico brasileiro, tem se convencionado datar a história do pensamento curricular a partir da década de 1920. No período que se estende de 1920 até meados da década de 1980, o campo curricular brasileiro será marcado pela ‘antropofagia’ de ideias, influenciadas pelas teorias estadunidenses. Em *O pensamento curricular no Brasil* (2010), Lopes e Macedo apresentam como se deu o desenvolvimento do campo curricular no Brasil. Segundo as autoras, com o processo de redemocratização no Brasil, em meados de 1980, após longos anos de ditadura civil-militar, além do declínio do “referencial funcionalista” estadunidense, ganham força no Brasil as “vertentes marxistas”. Nesse contexto, são desenvolvidas as perspectivas “histórico-críticas” e a “pedagogia libertadora”, que rapidamente se

⁵² Em *Documentos de Identidade*, obra de Tomaz Tadeu da Silva (2016), no capítulo intitulado “Das teorias tradicionais às teorias críticas”, assim como em *Teorias do Currículo*, obra de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), no capítulo intitulado “Currículo” as leitoras e leitores encontrarão um percurso detalhado dos principais nomes e vertentes do discurso curricular no mundo e suas influências. Penso que não faria algo melhor que estas autoras e este autor, nem é objeto desta pesquisa historicizar tão longamente esse percurso.

espalharam pelo país com forte influência nos cursos de Pedagogia até os nossos dias.

Em meados da década de 1990, o campo do currículo estará marcado por uma forte hibridização, na qual convivem em nossas terras influências da Nova Sociologia da Educação, de matriz inglesa, enfoques pós-estruturalistas, sobretudo de matriz francesa, além das vertentes já existentes. É importante observar que os trabalhos desenvolvidos já não ocorrem sob a tutela oficial, como ocorria “nos processos oficiais de transferências” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 14), que marcaram as primeiras décadas de desenvolvimento do campo no Brasil.

Ao se debruçarem na análise da produção do campo curricular no Brasil, Lopes e Macedo (2010) tomam como referência grupos/temáticas, alguns atuantes desde meados dos anos 1980⁵³: 1. “Perspectiva pós-estruturalista” capitaneada pelo professor Tomaz Tadeu da Silva vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); 2. *Currículo e Conhecimento em rede*, estudos coordenados pelas professoras Nilda Alves, vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e Regina Leite Garcia, vinculada à Universidade Federal Fluminense (UFF); 3. E, por fim, *História do currículo e constituição do conhecimento escolar*, em funcionamento desde fins dos anos 1980, torna-se uma das principais temáticas desenvolvidas no “Núcleo de Estudos do Currículo” (NEC), sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenado por Antônio Flávio Moreira” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 39).

Não é pretensão minha detalhar cada um desses grupos, os principais trabalhos, e como as lideranças desses grupos mobilizam influências, teóricos, conceitos-ferramentas. Contudo, demarcar como os trabalhos vinculados a esses grupos/temáticas estão atravessados, em sua maioria, pelas reflexões do “currículo como espaço de relações de poder” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 14). Como afirma o professor Roberto Macedo (2013, p. 42), “o currículo passa a ser considerado um texto político, ético, estético, cultural, vivido na tensão das relações de interesse educativo protagonizado pelos diversos atores sociais”.

⁵³ Para estabelecer o recorte de sua pesquisa sobre o pensamento curricular no Brasil, Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo dialogam com o conceito de campo desenvolvido por Pierre Bourdieu, Sociologia (1983). Segundo elas a investigação deveria tomar a produção de “sujeitos investidos de legitimidade de falar sobre currículo”, e que este lugar de autoridade é conferido pela presença em “instituições de ensino”, “agências de fomento”, “fóruns de pesquisadores” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 18). De modo que ao final da apresentação dos critérios de inclusão as autoras chegam a 3 grandes grupos ‘personificados’ em um/uma ou dois/duas autores/autoras.

Destarte, compartilho, com uma pequena ressalva, da compreensão apresentada por Macedo, ao afirmar que “o currículo se constitui num campo, por sua densidade, complexidade e pelo poder que emana, como configurador socioepistemológico significativo das formações” (MACEDO, 2013, p. 45). Apenas não assumo o currículo como lugar do qual algo viria a emanar, exalar, desprender. Busco, antes, assumir a dimensão do “poder que emana” na condição de poder que é produzido e produtor, compreendendo o poder como exercício, de modo que a dimensão do currículo como espaço de exercício de poder, produtor e produto de significações, lugar onde as disputas acontecem.

É fundamental, para este trabalho, uma compreensão do poder como exercício e como prática relacional. Desse modo, opero com a compreensão foucaultiana, segundo a qual, “o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar”, mas antes, “o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 1988, p. 104). O poder não assume uma dimensão substantiva, não é uma propriedade, não é uma qualidade que se possa ter. Ele é antes uma relação. Como afirmou o historiador-filósofo, “o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação” (FOUCAULT, 1979, p. 183).

Entendido como “texto cultural” como “espaço de disputas”, “campo de lutas pela significação”, o currículo em sua configuração relacional, simbólica, socioeconômica é assumido neste texto na condição de artefato sociocultural imerso em relações de poder. E, como tal, constitui “um conjunto de ações que têm por objeto outras ações possíveis, os currículos operam sobre um campo de possibilidades” (CASTRO, 2009, p. 327). O currículo, portanto, como exercício de poder, como artefato que visa estruturar o campo de ação do outro.

Nessa direção, deslocando a reflexão de Michel Foucault sobre as relações de poder, mas não *pari passu*, para uma compreensão de currículo que leve em conta tanto sua dimensão prescritiva, como política curricular, quanto sua dimensão prático-interpretativa no cotidiano dos atores e ‘atrizes’ educacionais, como bem apontou Macedo (2013). Teremos, então, o currículo como artefato social, político, cultural, que tem em seu horizonte de ação “conduzir condutas”.

Como já mencionei, ao tomar os currículos como artefatos, ou seja, como uma fabricação sociocultural, busco operar nas análises que seguem inspirado nos

Estudos Culturais demarcado por sua versão pós-estruturalista, para tanto, aponto as motivações para essa filiação. Como afirma Silva (2016, p. 135), “uma análise da instituição “currículo” inspirada nos Estudos Culturais descreveria [e descreve] o currículo, de modo geral, como o resultado de um processo de construção social”. Aliás, segundo Silva (2016), a demonstração do caráter socioconstruído dos artefatos tem se constituído em um dos elementos ‘unificador’ nas produções inspiradas no campo dos EC.

Mas não apenas o caráter construído do currículo é evidenciado nas análises, como já venho fazendo. Busco, inspirado nos EC, enfatizar “o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção” (SILVA, 2016, p. 135), residindo aqui mais uma das aproximações com a perspectiva pós-estruturalista. Como aponta Silva (2016), a crítica pós-estruturalista do currículo destaca o papel da “linguagem como sistema de significação” fluida, indeterminada e incerta. Uma análise do currículo acostada nas reflexões pós-estruturalistas compreende que a linguagem utilizada para produzir, descrever, prescrever, atualizar, fazer funcionar currículos “não é autotransparente, não é fixa, não é homogênea e, sobretudo, não é neutra” (MEYER, 2014, p. 54).

A ênfase no papel desempenhado pela linguagem na invenção e funcionamento dos currículos implica em assumir, como indica Dagmar Estermann Meyer (2014, p. 54), “que a linguagem se produz, se mantém, e se modifica no contexto de lutas e de disputas pelo direito de significar”. Ainda segundo Meyer, “é com ela, [a linguagem], e nela que se constitui o que é dizível e, portanto, também pensável e compartilhável, em cada época, em cada lugar e em cada cultura” (MEYER, 2014, p. 54).

Apropriando-me de reflexão de Veiga-Neto sobre a linguagem e a(s) cultura(s) diria que, como profissionais da educação, ao analisar currículos, linguagem e cultura(s), “não temos um lugar de fora dela [s e deles] para dela [s e deles] falar; estamos sempre e irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa cultura [e em currículos], de modo que aquilo que dizemos sobre elas [e eles] não está jamais isento delas [/deles] mesmas [/mesmos]” (VEIGA-NETO, 2003, p.14).

Voltando à dimensão construída do currículo, inspirado nos Estudos Culturais, busco problematizar “as diversas formas de conhecimento corporificadas no currículo como o resultado de um processo de construção” (SILVA, 2016, p. 135). Inspirada em Marlucy Paraíso, Elaine de Jesus Souza (2018, p. 30) afirma que “um currículo

trabalha com uma multiplicidade de conhecimentos e perspectivas”, os currículos põem em ação “saberes, práticas e (re)criações que possibilita a construção de novas aprendizagens e desconstrução de verdades e prescrições”. O conhecimento materializado nas linhas e práticas dos currículos é produto de uma rede de significações, significações estas construídas, impostas em meio a lutas de poder (SILVA, 2016).

Neste trabalho, currículo(s) é (são), portanto, lugar(es)-espaço(s) que produz(em) e no(s) qual(is) é (são) produzido(s) sentidos em constantes disputas. Assume(m) as feições das relações, assimétricas, de poder constituinte de determinados contextos sócio-histórico-culturais. Como afirma Silva (2016, p. 150), “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder [...] O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento”.

Como texto cultural, em sua condição de artefato cultural, o currículo é também, neste texto de tese, “um artefato de gênero [e de sexualidade]: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero [e de sexualidade]” (SILVA, 2016, p. 97). A empreitada que se impõe é a de visibilizar e problematizar, nos currículos analisados, “o caráter construído, dinâmico e plural de todas as identidades, sobretudo as sexualidades e os gêneros” (SOUZA, 2018, p. 30), que são as categorias de análise selecionadas para “pensar-com”.

Assim sendo, penso ser profícuo estabelecer as linhas mestras do que entendo, neste texto, por gênero e sexualidade, assim como os modos como esses conceitos-ferramenta são mobilizados, operacionalizados ao longo das análises culturais dos “textos curriculares” e da perspectiva docente, sendo esse o terceiro e último movimento deste ato, anunciado na abertura.

3.3 Em tempos da falácia da “ideologia de gênero” as antagonistas são fortalecidas: Gênero e Sexualidade

Portanto, **currículos + gêneros + sexualidades** juntos podem muito; muito mais do que sabemos; muito mais do que dizemos; muito mais do que temos feito (PARAÍSO, 2018a, p. 13).

Atualmente, uma questão da prática curricular toma o cenário educacional nacional: “*Ideologia de gênero*”. Um sintagma produzido entre (neo)conservadores/as, fundamentalistas e toda sorte de retrógrados/as. Assistimos nos quatro cantos do

país a uma verdadeira disputa político-cultural em torno das questões de gênero e sexualidade no espaço escolar (embora não apenas nele). Não se trata de disputa restrita ao contexto brasileiro, mas também de países da América Latina e Europa. A chamada “*ideologia de gênero*” está conectada às discussões sobre educação sexual, saúde reprodutiva das mulheres, reconhecimento das identidades não heterossexuais, entre outras (CAMPANA; MISKOLCI, 2017).

Não se trata, contudo, de uma questão recente. Alguns pesquisadores e pesquisadoras vêm investigando a genealogia deste “sintagma”: a construção, por grupos fundamentalistas cristãos, de uma (contra)ofensiva político-discursiva aos direitos humanos, às conquistas históricas de mulheres e pessoas LGBTQIA+, ao Estado laico, à liberdade docente, entre outros avanços (CAMPANA; MISKOLCI, 2017; JUNQUEIRA, 2017). O ataque é às leis e políticas públicas que adotem a perspectiva de gênero, voltada a prevenir e coibir a discriminação, a violência de gênero, a violência doméstica, a LGBTfobia.

Para se ter uma ideia do quão próximo de nós está esse debate, como aponte na nota 14, foi aprovada, em julho de 2018, na Câmara Municipal de Campina Grande/PB, e sancionada pelo prefeito, a Lei nº 6.950, de 03 de julho de 2018, que proíbe o ensino de (*ideologia de*) gênero nas escolas municipais, lançando mão do artifício de estar “adequando” a rede municipal de ensino “aos direitos fundamentais declarados no Pacto de San José da Costa Rica”⁵⁴.

Assim, tendo o legislativo municipal adequado o sistema municipal de ensino ao Pacto, mas não apenas a esse, o Artigo 3º, da referida lei, retoma dispositivos legais presentes tanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990), quanto do Pacto de San José (Decreto 678/1992), nos quais são apontados materiais inadequados para ‘consumo’ por crianças e adolescentes. No Artigo em questão são apontados elementos como fotos, gravuras, anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, ou “qualquer objeto ou atividade impróprio para consumo ou execução” por crianças e adolescentes (CAMPINA GRANDE, 2018). É, então, no

⁵⁴ Cabe dizer que, em 1992, o Decreto Nº 678 promulgou a Convenção Americana sobre Direitos Humanos em território brasileiro, também conhecido como Pacto de São José da Costa Rica. Este foi aprovado em 22 de novembro de 1969 pelos países membros da Organização de Estados Americanos (OEA) durante a Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em San José da Costa Rica. Com a promulgação do Decreto nº 678, de 1992, o tratado passou a ter validade no ordenamento jurídico brasileiro. Felipe Alves e Micaela Ferreira discutem a “repercussão do Pacto de San José” no ordenamento jurídico do Brasil. O autor e autora afirmam que “o Pacto visa tutelar, em geral, os direitos fundamentais da pessoa humana, como o direito à vida, à liberdade, à dignidade, à integridade pessoal e moral, à educação, entre outros” (ALVES; FERREIRA, 2018, p. 257).

Artigo 4º que os legisladores/as definem o elemento central da Lei, os materiais considerados impróprios ou inadequados para os/as escolares, esses materiais seriam/serão aqueles que “contenham imagens ou mensagens sexuais com conotação intencionalmente erótica, obscena ou pornográfica, material relacionado à ideologia de gênero” (CAMPINA GRANDE, 2018, p. 2). Mas não apenas esses elementos que, em certa medida, poderiam ser vistos como ‘objetivos’, os/as legisladores/as ampliam para os materiais que “assim vierem a ser considerados pelos pais, pelos curadores ou pelos responsáveis”.

Em uma primeira mirada, todos e todas nós vamos concordar que os/a legisladores/a agiram corretamente, afinal, nós – pesquisadores e pesquisadoras em gênero e sexualidade – também encampamos a defesa de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, aos/às quais deve-se dar proteção. Mas, ao apontar os “materiais” sobre gênero, entre aqueles que devem ser proibidos, em uma listagem que traz, para convencimento de todos e todas, “mensagens sexuais... obscena ou pornográfica”, indica-nos que ou o proponente do projeto de lei não compreende e confunde a produção sobre gênero ou indica uma efetiva vontade de confundir, por meio de artifício linguístico e má-fé.

A produção da lei campinense, é importante destacar, emerge em meio ao contexto eleitoral, proposta por um vereador ligado aos grupos religiosos da cidade e que, naquele ano, concorreu à vaga de deputado estadual assentando sua pauta na defesa da “família tradicional”, inclusive se apresentando como o autor da lei já mencionada. Não é demais destacar, também, que essa pauta esteve na base da campanha do então candidato, hoje presidente, Jair Bolsonaro. Não é irrelevante o fato de o prefeito Romero Rodrigues, hoje no Partido Social Democrático (PSD), ter apoiado a candidatura de Bolsonaro nas eleições daquele ano, nem mesmo o fato de ter conseguido eleger seu irmão para ocupar o cargo de deputado estadual, Moacir Rodrigues, pelo Partido Social Liberal (PSL) – até aquele momento também era o partido do presidente. Essa confluência de eventos são elementos que atravessam o processo analítico, pois são fatores que ajudam a compreender o contexto e os movimentos de ação, acuação e reação de setores da sociedade e, principalmente, como esses eventos ressoam no cotidiano escolar.

Antagonizando esses eventos, a Rede Estadual de Ensino da Paraíba conseguiu vitória importante, também no ano de 2018. O então governador do Estado, Ricardo Vieira Coutinho, do Partido Socialista do Brasil (PSB), encaminhou para a

Assembleia Legislativa o projeto de lei que ficou conhecido como “Escola Livre” e/ou “Escola sem Censura”. A Lei nº 11.230, de 10 de dezembro de 2018, traz em seu Artigo primeiro que “todos os professores, estudantes e funcionários são livres para expressar seus pensamentos e suas opiniões no ambiente escolar das redes pública e privada de ensino da Paraíba”. Localizada no contexto das disputas e controvérsias que assolaram o ano de 2018, essa lei, de iniciativa do poder executivo estadual, buscou proporcionar segurança jurídica às educadoras e educadores atuantes na Rede Estadual de Ensino da Paraíba quanto ao trabalho com questões de diversidade. Àquela altura da aprovação da lei, o atual presidente já se encontrava eleito e sua retórica e prática atrelada às premissas do “movimento escola sem partido” se consolidavam no cenário nacional, incluindo Campina Grande, segunda maior cidade do Estado em economia, importância política e centro educacional.

O exemplo campinense é apenas mais um entre os muitos projetos que têm sido postos em pauta nas câmaras municipais e assembleias legislativas Brasil afora, além dos Projetos de Lei apresentados no Congresso Nacional com o mesmo teor. Em trabalho que buscou “compreender a atuação do Congresso Nacional, a partir das proposições de projetos de lei de deputados/as e senadores/as, especificamente por questões relacionadas a gênero e sexualidade na escola”, Felipe Furini Soares, Gabrielle Chaves e Jeane Félix (2019, p. 97) problematizaram a produção legislativa sobre a temática de gênero e sexualidade na escola a partir de recorte feito em uma pesquisa mais ampla, desenvolvida entre 2016 e 2017, e que objetivou “compreender como as questões de gênero, sexualidade e diversidade circula(va)m em Projetos de Lei (PL) em tramitação nas três esferas do legislativo” (SOARES; CHAVES; FÉLIX, 2019, p. 97).

Um dos elementos que se destaca no texto é a problematização que as autoras e o autor realizam do “escola sem partido” e suas “premissas [...] equivocadas para realizar qualquer tipo de proposição na educação”, tais como “neutralidade do processo educativo”, “defesa desmedida dos direitos dos/das pais/mães e responsáveis sobre a educação dos/das filhas/os”, a “audiência cativa” (SOARES; CHAVES; FÉLIX, 2019, p. 104-105). Premissas que demonstram falta de conhecimento e confusão entre os papéis que cada instituição social, neste caso a escola e a família, desempenha no processo educativo.

O texto também traz a discussão sobre projetos de lei que tramitavam tanto do Senado, em número de seis, quanto da Câmara Federal, em número de nove. Elas e

ele concluem afirmando que “a educação, como processo político, é indissociável da abordagem educativa das questões de gênero e sexualidade”, e que mesmo a análise tendo sido concentrada na produção do legislativo, afirmam que a “discussão ganhou projeção social, tanto pela instauração do medo nas comunidades escolares, como também pela própria elaboração da resistência” diante da permanência da prática machista e LGBTfóbica” nos espaços escolares (SOARES; CHAVES; FÉLIX, 2019, p. 112).

Tais eventos da história política recente permitem observar como as escolas e seus currículos constituem arenas de disputas e relações de poder. Isso, no atual contexto de avanço do (neo)conservadorismo, tem sido alimentado por posturas neoliberais, responsáveis, em grande medida, pela “precarização geral do ensino”, bem como “pelos ataques à escola pública e à profissionalidade docente” (SAVIANI, 2020; CARVALHO, 2020).

Nesse panorama de ataques “reacionários, conservadores, androcêntricos e homofóbicos” (PARAÍSO, 2018a, p. 14), urgem ações, pesquisas e formas diversas de resistir, como afirma Paraíso (2018a, p. 15), “privilegiando apropriações de conhecimento e pensamentos da ciência, da filosofia e da arte em territórios curriculares plurais”. Dessa feita, constitui-se um imperativo a realização de pesquisas (sobretudo educacionais) rigorosas sobre os currículos prescritos e praticados nas escolas do Ensino Fundamental em particular, mas em toda a Educação Básica, de modo geral, problematizando a (in)visibilidade das questões de gênero e sexualidade. Como argumenta Maria Eulina Pessoa de Carvalho, “no campo da educação, o enfoque de gênero [e de sexualidade] no currículo e nas práticas pedagógicas é ainda incipiente” no nosso país (CARVALHO, 2015, p. 102) e, acrescento, no tocante às problematizações sobre os currículos do Ensino Fundamental em seus anos finais, a produção está praticamente ausente como evidenciou o mapeamento apresentado no primeiro Ato.

Não objetivo apresentar quadros imóveis, imagens estáticas sobre os gêneros e as sexualidades. Busco exatamente o efeito inverso: apresentar como os conceitos de gênero e de sexualidade, a partir de pesquisas em campos disciplinares variados, evidenciam o caráter cultural, histórico e mutável das significações atribuídas a esses dois conceitos-ferramenta. Começo, então, problematizando a categoria gênero, por simples arbitrariedade didática.

Gênero. É lugar comum, entre as/os pesquisadoras/es, afirmar a dimensão histórica da emergência e do uso da categoria gênero - mesmo que isso não implique um fácil manejo, nem mesmo sua ‘vulgarização’ nos mais diversos espaços. Nesta tese, vou assumindo gênero a partir de múltiplas facetas e inicio assumindo que compreendo gênero como “os processos por meio dos quais nos tornamos homens e mulheres em meio a relações de poder” (PARAÍSO, 2018b, p. 24), sem negligenciar, contudo, outras dimensões práticas em que a categoria é agenciada. Na esteira de Joan Scott (1995, p. 86), gênero é entendido como “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”, bem como “uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86)⁵⁵, noção aprofundada quando se toma gênero em sua dimensão histórica, produtiva, forjada nas relações sociais. Com base em Michel Foucault - que não abordou gênero especificamente, mas que tem contribuído, com seus escritos, para que outros pesquisadores e pesquisadoras possam fazê-lo – a categoria gênero remete a todas as formas de construção *social* – práticas e representações –, *cultural* – artefatos – e *linguística* – posições de sujeito – implicadas no processo de diferenciação de mulheres e homens no transcurso da história segundo cada contexto-sociedade-cultura. Em linhas gerais essa é a forma como compreendo e operacionalizo o conceito-ferramenta de gênero.

Nesse sentido, penso ser importante apresentar o processo de avanços e recuos no uso do termo gênero e de sua construção como categoria de pensamento. Destaco que os maiores responsáveis pela produção e refinamento constante do conceito-ferramenta são os movimentos e estudos de mulheres e feministas, que têm atuado fortemente no âmbito acadêmico. Há uma ampla produção acadêmica, bastante rigorosa, que tem refletido sobre esse percurso com maior ou menor destaque, tais como Bourque, Conway e Scott (1995), Carvalho e Rabay (2015), Medrado e Lyra (2008), Louro (2007, 2013, 2014), Meyer (2013), Pedro (2005) e Scott (1995).

A historiadora Joana Maria Pedro (2005) realizou um breve ‘inventário’ na produção historiográfica que lança mão da categoria “gênero” como ferramenta analítica, ou aqueles textos que ‘apenas’ problematizam os gêneros na História. Nessa esteira, penso que a professora Joana Pedro realiza um apanhado

⁵⁵ Volto a dialogar com Scott mais adiante, dedicando maior atenção a detalhes de sua definição da categoria gênero.

significativo do desenvolvimento histórico do campo dos estudos de gênero e o processo de construção da categoria gênero a partir de uma leitura histórica do(s) movimento(s) feminista(s). Segundo a autora, os movimentos de mulheres e feministas se desenvolveram em ‘ondas’ (PEDRO, 2005, p. 79). Aliás, essa tem sido uma forma bastante comum de historiar esse percurso.

A primeira onda teve como centro de suas lutas o direito ao voto, materializado na história pelo “Movimento sufragista”, com percalços e vitórias em diferentes momentos do percurso histórico a depender do país (MEYER, 2013). No caso brasileiro essa conquista é firmada na Constituição de 1934, apesar de sua efetividade já estar presente no Código Eleitoral de 1932, por meio do Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932.

A segunda onda, entre os países ocidentais, é comumente localizada entre as décadas de 1960 e 1970. Este momento é caracterizado pela “necessidade de um investimento mais consistente em produção de conhecimento” (MEYER, 2013, p. 14). É, pois, nesse período, que apareceram as primeiras reflexões explicitamente empenhadas em construir gênero como categoria de análise. E, como lembra a professora Dagmar Meyer (2013, p. 15), eram estudos “com diferentes perspectivas teóricas, aliando-se a campos de estudo como a psicanálise, ou incorporando e tensionando a teorização marxista ou, ainda, produzindo paradigmas feministas como a teoria do patriarcado”.⁵⁶

Joan Scott (1995), quando da construção da categoria analítica de gênero, recupera a história do termo e lembra como ele passou a ser utilizado, sobretudo no universo da academia estadunidense, para afirmar certa “neutralidade” em relação à implicação política presente nos termos/categorias “mulher” e “mulheres”. No campo da História, por exemplo, gênero, em muitos estudos, tem sido tomado como sinônimo de “mulheres”. Nessa direção, uma obra nomeada de “estudos de gênero” facilmente é tomada por “estudos de/sobre mulheres”. Entretanto, seguindo os passos de Scott,

⁵⁶ Além dessas duas primeiras ondas mencionadas no texto, a historiografia sobre o movimento social de mulheres/ movimento social feminista aponta ainda a existência de uma terceira e uma quarta ondas. A terceira onda data de fins da década de 1980 e durante a década de 1990 e, entre suas muitas caracterizações, destaca-se a ampliação do conceito de gênero, onde certamente a obra de Judith Butler desse período ganha um grande destaque. O feminismo de quarta onda, por sua vez, é pensado como fruto de uma sociedade conectada com as mídias sociais e a internet, como um todo. O ativismo digital seria uma de suas marcas. Não é objeto deste trabalho historiar o movimento, de modo que sugiro a dissertação de mestrado de Fernanda de Brito Mota Rocha, intitulada “**A quarta onda do movimento feminista: o fenômeno do ativismo digital**”, defendida em 2017 junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

quero deixar marcado que o termo gênero implica, portanto, nesse texto de tese, que “qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro” (SCOTT, 1995, p. 75), assim como as relações entre mulheres e entre homens.

Ao observar esse percurso historicizado é fundamental destacar a dimensão mutável, instável, histórica com que gênero e, também, sexualidade, são pensados e problematizados, pois são “como efeitos de instituições, dos discursos e das práticas, o gênero e a sexualidade guardam a inconstância de tudo o que é histórico e cultural; por isso, às vezes escapam e deslizam” (LOURO, 2016, p. 17).

Em texto da década de 1980, as historiadoras Susan C. Bourque, Jill K. Conway e Joan Scott (1995), retomando as reflexões de Talcott Parsons, cujos trabalhos ‘alimentavam’, ‘moldavam’ os discursos nos anos 1950 e 1960 do século XX, afirmam que esse autor sustentava que “os papéis de gênero têm um fundamento biológico, e que o processo de modernização havia racionalizado a atribuição destes papéis”⁵⁷ com base nas funções econômicas e sexuais (BOURQUE; CONWAY; SCOTT, 1995, p. 21, tradução minha). Todavia, as autoras lembram que, já em meados dos anos 1930, a antropóloga Margareth Mead já “havia apresentado a ideia revolucionária de que os conceitos de gênero eram culturais e não biológicos e que poderiam variar amplamente em contextos diferentes”⁵⁸ (BOURQUE; CONWAY; SCOTT, 1995, p.22). Porém, observações como as de Mead em *Sex and Temperament in three primitive societies* não obtiveram espaço em décadas dominadas pela dimensão biológica nos estudos sobre os comportamentos de mulheres e homens (BOURQUE; CONWAY; SCOTT, 1995).

As autoras nos mostram que só a partir dos anos de 1960 a categoria gênero foi sendo desenvolvida em investigações como “fenômeno cultural”. No entanto, destacam que a categoria não constituía (e ainda não constitui) um consenso. Estudos analisados nas décadas de 1970 e 1980 mostram como os conceitos de gênero variam ao longo do tempo e com eles os lugares sociais e culturais atribuídos a mulheres e homens. É essa variabilidade e mutabilidade da categoria e do fenômeno

⁵⁷ “los papeles de género tienen un fundamento biológico y que el proceso de modernización había logrado racionalizar la asignación de estos papeles” (BOURQUE; CONWAY; SCOTT, 1995, p. 21).

⁵⁸ Mead “había planteado la idea revolucionaria de que los conceptos de género eran culturales y no biológicos y que podían variar ampliamente en entornos diferentes” (BOURQUE; CONWAY; SCOTT, 1995, p. 22).

por elas analisado que devemos ter em mente, pois como afirma Scott (1994, p. 19),⁵⁹ é preciso “examinar gênero concretamente, contextualmente, e considerá-lo um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo”.

É nessa dimensão histórica, contextual, concreta – em que pese o significado assumido no senso comum do termo – que objetivo operacionalizar a categoria, assumindo aqui uma das marcas dos Estudos Culturais em Educação, em que busco me inserir em uma análise fortemente contextualista. Acostado na reflexão de Scott penso que as abordagens de gênero podem ser, para efeitos didáticos, ‘resumidas’ em três posições: 1. Estudos que se empenham em explicar as origens do patriarcado, responsáveis pela construção de um paradigma, como disse Dagmar Meyer (2013); 2. Estudos que se inserem na longa e múltipla tradição marxista – chamo de múltipla, pois é possível encontrar variações nas aproximações/operacionalizações com os termos/conceitos da tradição desde as vertentes mais ortodoxas até aquelas que se localizam em um ‘entre-lugar’; 3. Por fim, os estudos vinculados à perspectiva pós-estruturalista - em sua versão desenvolvida na França – e à perspectiva da Teoria de relação do objeto – como desenvolvida nos Estados Unidos (SCOTT, 1995).

Menciono rapidamente estes percursos para, então, apontar a filiação deste texto com a reflexão de gênero, na esteira pós-estruturalista, produzida por Joan Scott, na medida em que as dimensões históricas, relacionais, fabricadas, mutáveis e atravessadas pelo poder – no sentido de exercício e não de posse -, além da importância da linguagem, estão presentes nas lentes da categoria desenvolvida por Scott. O conceito-ferramenta desenvolvido pela autora é constituído de um núcleo composto de duas proposições, e cada uma dessas proposições possui subconjuntos inter-relacionados, porém distintos. Já trouxe anteriormente o núcleo do conceito, mas o retomo para detalhar o seu desenvolvimento por Scott e como vou inserindo-o nesta pesquisa. Diz Scott: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de *relações sociais* baseadas nas **diferenças percebidas** entre os sexos e (2) o gênero é uma **forma primária de dar significado às relações de poder**” (SCOTT, 1995, p. 86. Destaques meus).

Ao descrever e problematizar os elementos da primeira proposição, Scott vai apresentando passo a passo como os gêneros são invenções sociais construídas a

⁵⁹ Refiro-me aqui ao prefácio da obra *Gender and Politics*, de 1988, traduzido no Brasil em 1994.

partir de “símbolos culturalmente disponíveis” – e que mudam de sociedade para sociedade; como essas representações são dadas a ler/a ver a partir de “conceitos normativos [...] que tentam limitar e conter” os ‘vazamentos’, as burlas, os desvios de interpretações (SCOTT, 1995, p. 86); Scott afirma que a análise deve incluir “uma concepção de política bem como uma referência às instituições”, pois os gêneros são produzidos na família, mas também além. Nesse sentido é preciso analisar as relações ocorridas no mercado de trabalho, na educação, no sistema político, em toda e qualquer instância social. Por fim, o gênero é produzido na identidade subjetiva, nos modos como nos constituímos como sujeitos de gênero (SCOTT, 1995, p. 87), o que, em uma cultura como a nossa, acontece mesmo antes do nascimento, pois somos construídos como sujeitos de gênero ainda no ventre.

Para Scott, a segunda parte do núcleo da categoria por ela desenvolvida faz aparecer a dimensão teórica do gênero, uma vez que a primeira parte do núcleo serve para “clarificar e especificar como se deve pensar o efeito do gênero nas relações sociais e institucionais” (SCOTT, 1995, p. 88), que naquele momento não eram problematizados de maneira sistemática. Nessa direção, a segunda parte pode ser descrita, segundo ela, como “um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 88). É central observar que Scott assume a construção da categoria poder como relacional, como exercício, na direção das reflexões de Michel Foucault, já apontadas. Segundo Scott, “o gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente” (SCOTT, 1995, p. 88).

O argumento de Joan Scott no texto, apoiando-se em algumas pesquisas empíricas – ela cita: Pierre Bourdieu, Gayatri Spivak, Nathalie Davis, Caroline Bynum (SCOTT, 1995) – consiste em que “as linguagens conceituais empregam a diferenciação para estabelecer o significado”, e nessa direção, “a diferença sexual é uma forma primária de dar significado à diferenciação”. É importante destacar que ao se referir ao estabelecimento dos significados, Scott não os toma como fixos, universais, mas antes, na aproximação que as reflexões pós-estruturalistas mantêm no horizonte a permeabilidade dessas significações, ou seja, sua contingência, historicidade.

Sendo assim, o conceito-ferramenta gênero me leva a considerar que “as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e as políticas de uma sociedade são constituídos e atravessados por representações e

pressupostos de feminino e de masculino”, não ficando na constituição dessas representações, esses espaços/discursos também “produzem e/ou ressignificam representações” dos gêneros (MEYER, 2013, p. 18).

É importante que se note, e conseqüentemente se analise, que não apenas os gêneros atravessam e constituem as instituições, os símbolos, as normas, as leis, mas também as sexualidades. Os gêneros e as sexualidades são elementos constituintes das relações sociais. Conforme Louro (2018, p.12), “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... processos fundamentalmente culturais e plurais”, e assim como a perspectiva aqui assumida, “não há nada de “‘natural’ nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza”.

Sexualidade. Como mostrou Michel Foucault (1988), em sua obra clássica para o campo dos estudos das sexualidades, a sexualidade é uma invenção social, tal qual o gênero e, como esse, possui uma história que marca sua produção por meio de inúmeros discursos sobre o sexo. Retomando as palavras do historiador-filósofo, “a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que apreende com dificuldade” (FOUCAULT, 1988, p. 116), para ele esse dispositivo põe em ação “um conjunto decididamente heterogêneo”, que vai de “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis”, passando por “enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”, em outras palavras, uma vasta rede de produção discursiva e não discursiva que é instaurada na conexão destes muitos elementos (FOUCAULT, 2010, p. 244).

Em sua elaboração sobre o dispositivo da sexualidade, Foucault afirma que ele deve ser pensado a partir da “estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências” e de como, a partir disso, “encadeiam-se uns nos outros, segundo algumas estratégias de saber e poder” (FOUCAULT, 1988, p. 117). Nessa direção, compartilho das reflexões de Louro (2018, p. 11) ao afirmar que “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” e, por isso mesmo, é vigiada para que corresponda à materialidade anatomofisiológica ‘evidenciada’ pelo/no corpo desde o nascimento – ou mesmo antes deste, a partir dos avanços tecnológicos da medicina.

Mas, não nos enganemos. A sexualidade é produto de aprendizagens, assim como o gênero, para além das constatações da Biologia – que constitui um saber e

exerce um poder, como outros. Ou, nos termos de Louro, a sexualidade “é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2018, p. 10). Para essa autora, existem no mundo histórico-social “muitas formas de fazer-se mulher ou homem”, e que “as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas (e hoje possivelmente de formas muito mais explícitas do que antes)” (LOURO, 2018, p. 10); enfim, são formas ensinadas e aprendidas, portanto, educativas.

No entanto, essa perspectiva não é consenso, como quase nada o é. Nicole-Claude Mathieu afirma que “na maioria das sociedades, a bipartição do gênero deve estar calcada na bipartição do sexo”, bipartição esta que é “realizada sob a forma normal e normatizada na heterossexualidade. O gênero traduz o sexo”. Nessas sociedades, em que discursos religiosos, conservadores, e, até mesmo, discursos (rasos) da genética são invocados há uma necessidade de “*adequação* entre gênero e sexo, com ênfase neste último” (MATHIEU, 2011, p. 224). Como aponta Mathieu (2011, p. 223), “as sociedades humanas, com uma notável monotonia, *sobrevalorizam* a diferenciação biológica, atribuindo aos dois sexos funções diferentes”, funções essas “divididas, separadas e geralmente hierarquizadas”.

Louro lembra que “é imperativo, então, contrapor-se” à argumentação que evoca “a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual” (LOURO, 2014, p. 25) como justificativa para alguns elementos das “desigualdades sociais”. Acostando-me em Louro (2014, p. 25) diria que nossas pesquisas devem buscar evidenciar “que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente o que é feminino ou masculino”.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, tal como assumida nesta tese, “as identidades de gênero e sexuais [...] admitem e supõem deslizamentos, e dificilmente, podem “encaixar-se” com exclusividade num único registro” (LOURO, 2007, p. 215). Como afirmou Foucault, a sexualidade não deve ser concebida 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, 1988, p. 116).

Recorrendo novamente à Guacira Louro (2018), interessa-me destacar como para esta pesquisadora feminista “antigas certezas” têm sido desestabilizadas com o avanço das “novas tecnologias reprodutivas” que têm possibilitado, por exemplo, que casais possam “congelar o embrião” gerado para um futuro cujas condições

econômicas sejam mais favoráveis (LOURO, 2018). Mas ela também destaca como “adolescentes experimentam, mais cedo, a maternidade e a paternidade” (LOURO, 2018, p11), assim como “uniões afetivas e sexuais estáveis entre sujeitos do mesmo sexo se tornam crescentemente visíveis e rotineiras” (LOURO, 2018, p.11). Todos esses processos, comportamentos, em maior ou menor grau estão nos espaços escolares, como a própria Louro lembra e problematiza, a escola está entre as várias “instâncias sociais” que “exercitam uma pedagogia da sexualidade e de gênero” (LOURO, 2018, p. 31) fazendo funcionar “tecnologias de governo” dos sujeitos que ocupam/vivenciam seus espaços.

Jeffrey Weeks, por sua vez, inspirado nos escritos de Michel Foucault, afirma que a sexualidade “tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico” (WEEKS, 2018, p. 46). É preciso que se encontre compreendido que “nossas definições, convenções, crenças, identidades e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução”, são antes o efeito de relações de poder que os têm modelado (WEEKS, 2018, p. 52).

Nesse contexto, a forma primeira dessas relações de poder, diria Scott (1995), é a mais óbvia dessas relações. Segundo Weeks (2018), essas relações de poder se sustentam “nas relações entre homens e mulheres nas quais a sexualidade feminina tem sido historicamente definida em relação à masculina” (WEEKS, 2018, p. 52), e eu acrescentaria as sexualidades das populações LGBTQIA+.

Como tenho evidenciado ao longo desta tese, em uma perspectiva histórico-cultural para as análises, é necessário não deixar esquecer, ou como diria Machado de Assis (1994) “incutir na alma do leitor [e leitora]” mesmo que a força da repetição – nem sempre desejada – que cada sociedade, em cada época constroem e convencionam categorias, definições, formas para “enquadrar”, literalmente, relações e experiências sociais, afetivas e sexuais. Um mesmo termo pode assim definir experiências distintas, assumir concepções totalmente antagônicas no interior de uma mesma formação histórico-social.

Por tudo isso, assumo – na esteira de Weeks – sexualidade “como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas” (WEEKS, 2018, p. 53). Essa compreensão, de uma sexualidade socialmente construída, permite me voltar “não apenas para os sistemas sociais e culturais que modelam nossa experiência sexual”, com destaque especial para os agenciamentos pedagógicos acionados no contexto

da educação escolar, mas possibilita também me dedicar “às formas através das quais” professores e professoras interpretam e compreendem essa experiência (PARKER, 2018, p. 165). Nessa direção é que me dedico nos Atos 4 e 5 à análise dos “textos curriculares” (SACRISTÁN, 2013) e da perspectiva docente materializada nas entrevistas como elementos que permitem a reflexão da temática tanto no âmbito dos “sistemas sociais e culturais” quanto no âmbito da interpretação e compreensão docente dessa experiência.

Fechando as cortinas deste segundo Ato, pretendo nos Atos seguintes escrutinar as fontes, os dados produzidos tomando, de saída, currículo, gênero e sexualidade como conceitos-ferramenta centrais de minha caixa, espero que repleta de possibilidades. Desse modo, é preciso compreender que estas ferramentas poderão ser utilizadas em contextos já ‘consagrados’, mas também em contextos pouco usuais – se assim necessitar. Espero que as ‘lentes’ aqui acionadas sejam úteis, como bons óculos. Que “a teoria se multiplique e multiplique” (FOUCAULT, 2010, p. 71).

4 TERCEIRO ATO ROTEIRIZANDO O ESPETÁCULO-PESQUISA, OU DE COMO CHEGUEI ATÉ AQUI

A primeira vez que ouvi a professora Inês Teixeira⁶⁰, em sala de aula, foi no segundo semestre de 2018. Tem algo daquele encontro que me afetou bastante e, ao que me parece, tem a ver com a leitura que ela fez de um breve texto do antropólogo Luiz Eduardo Soares, intitulado: “o sentido de uma história depende do ponto a partir do qual começamos a contá-la” (SOARES, 2011). Apesar das poucas burlas que empreendo, o raciocínio – a forma – que ponho em movimento ao longo desta tese segue uma longa tradição de construção do fazer científico, já consagrada no meio acadêmico: formulação de um problema e questão de pesquisa, fundamentação teórica, percurso metodológico – técnicas e instrumentos de produção do material empírico e lentes para análises. Uma tese que se dá sob a tutela de um paradigma cultural (AMORIM; NETO, 2011)⁶¹ que, como apontado alhures, assume uma visão feminista do mundo sob uma perspectiva pós-estruturalista.

Dito isto, nesse momento descrevo as fases que percorri no processo de construção da pesquisa, em síntese, o método. Como apontou Mario Bunge (1980, p. 19), “um método é um procedimento regular, explícito e passível de ser repetido para conseguir-se alguma coisa, seja material ou conceitual”. É nessa direção que tomo a dimensão protocolar do método, ou seja, apontar o passo a passo das decisões, dos procedimentos técnicos e instrumentais para construção do material empírico, mas também os desafios e percalços.

Então, em síntese, neste ato demarco no primeiro momento o enfoque da pesquisa, sigo na delimitação do campo da pesquisa e aponto quem são os sujeitos – colaboradores e colaboradoras. Em seguida aponto as técnicas e instrumentos utilizados para produção/seleção do material empírico – documentos oficiais, a construção e aplicação de questionários *online*, realização de entrevistas episódicas. Por fim, defino a análise cultural como “método de procedimento” analítico próprio ao

⁶⁰ A professora Inês era recém-chegada ao nosso Programa como professora. Nosso primeiro encontro oficial, em uma disciplina, ocorreu quando do convite realizado pela professora Jeane Felix para que ela refletisse, junto com a turma de “Pesquisa em Estudos Culturais em Educação”, sobre “Entrevistas narrativas”. Para o percurso acadêmico da professora Inês ver: <http://lattes.cnpq.br/1047127256639285>

⁶¹ Compartilho de Amorim e Neto a compreensão geral de Paradigma, segundo a qual: “um paradigma nada mais é do que uma estrutura mental – composta por teorias, experiências, métodos e instrumentos – que serve para o pensamento organizar, de determinado modo, a realidade e os seus eventos” (AMORIM; NETO, 2011, p. 347). Para o caso em tela, a perspectiva feminista pós-estruturalista, as lentes de gênero-sexualidade e a análise cultural constituem elementos desse quadro.

campo dos Estudos Culturais e que busco acionar nas análises desenvolvidas nos Atos seguintes (MORAES, 2016, p. 28).

Venho compreendendo, ao longo de todo o trabalho, que a ‘Ciência’ é um campo de poder e que, nesse campo, as trilhas percorridas são rigorosamente avaliadas. A pesquisa constitui, assim, “uma relação social de ‘conversa’ carregada de poder” (HARAWAY, 1995, p. 37), quanto mais nítido, aparentemente limpo e bem-sinalizado for o trajeto, mais firme poderá ser a chancela por pares. Nesse sentido, é preciso afirmar que a pesquisa ora apresentada assume, desde sua formulação inicial, um lugar marcado, interessado e contextual quanto às questões formuladas e localizada quanto aos resultados (HARAWAY, 1995). Apontei essa posição já no prólogo.

Coloco em movimento uma objetividade específica, ou como diz Donna Haraway (1995, p. 21), uma “visão objetiva” porque assume uma “perspectiva parcial” que, na pesquisa, fabrica “modos específicos de ver”, “modos de vida”. O instrumental teórico-metodológico, nessa filiação, traduz “modos” como enxergamos e/ou desejamos a vida. No caso específico desta tese: um modo de ver, sentir e pensar a vida sob lente o mais feminista possível que um professor-pesquisador, homem, cis, negro, gay, nordestino consegue agenciar/experienciar. Dessa forma, as técnicas e os conceitos-ferramenta operacionalizados funcionam como ‘lentes’ para definir/aumentar a nitidez e o colorido da experiência socioeducacional observada.

Ao apontar uma prática de pesquisa localizável, de uma objetividade parcial, visto evidenciar “uma condição *sine qua non* para o rigor de qualquer estudo qualitativo: a subordinação do método a uma perspectiva teórica explícita” (GASTALDO, 2014, p. 11), e no caso em tela “uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (LARROSA, 2011, p. 37) com vistas a analisar a abordagem das questões de gênero e as sexualidades nos currículos do Ensino Fundamental nos anos finais.

Em diálogo com Üwe Flick (2009) afirmo o caráter qualitativo desta pesquisa, sobretudo ao assumir a afirmação deste autor, segundo a qual “a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles[as] que estão sendo estudados[as], tornam-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 25). Assumindo o caráter contextual, localizado e implicado do conhecimento produzido sob a rubrica dos Estudos Culturais, é coerente que se tenha nítida esta postura.

É de Flick, também, que assumo o caráter não unificado quanto aos usos dos métodos e conceitos. Como apontado no segundo Ato há, nesta pesquisa, uma articulação entre os Estudos Curriculares, Estudos Culturais, os Estudos de Gênero e Sexualidade, sendo os últimos apontados por Flick (2009, p. 32) como algumas das escolas que proporcionaram avanços significativos ao campo da pesquisa qualitativa. O que me permite demarcar, a partir da literatura especializada, de forma ainda mais clara/escuro a ‘natureza’ qualitativa da abordagem utilizada. Ainda nessa direção, compartilho da posição de pesquisadoras/es qualitativas/os, segundo a qual é preciso levar “em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados” (FLICK, 2009, p. 24-25). Em outros termos, que a análise de um mesmo objeto pode produzir resultados diferentes a depender das condições de possibilidades a ele conectadas, assim como dos sujeitos, das perspectivas teóricas e das ferramentas acionadas.

Configurando-se como uma pesquisa dos campos social e educacional, em que a cultura possui um lugar de destaque, posso afirmar que a pesquisa qualitativa traz para o primeiro plano a relação entre sujeitos – pesquisador e colaboradoras/es – e não o distanciamento presumido da tradicional relação sujeito-objeto (FLICK, 2013). Na pesquisa qualitativa, o problema é selecionado de forma “intencional de acordo com a [sua] fecundidade”, além de que a produção do material empírico ocorre de forma mais “aberta”, permitindo que sejam analisados interpretativamente (FLICK, 2013, p. 24). Foi com estes elementos em conta que se deu o processo de delimitação do campo de pesquisa e seleção das escolas e sujeitos.

Como apontado no Prólogo, acionei um duplo recorte para tornar exequível a pesquisa, recorte este definido antes mesmo do enfrentamento à Pandemia do Sars-Cov-2 que implicou em outros redimensionamentos.

1. Recorte espaço institucional e geográfico: a pesquisa foi desenvolvida em escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino, especificamente Escolas Cidadãs Integrais (ECI)⁶² com anos finais do Ensino Fundamental em funcionamento desde 2018. Ainda quanto a este recorte, por questões de ‘economia do tempo e do

⁶²Escolas Integrais constituem uma política pública educacional em plena expansão na Rede Estadual de Ensino, com vistas a cumprir a meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2015) de: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos (as) da educação básica”. Escolas Integrais me possibilitariam, em tese, um acesso mais facilitado as/aos docentes colaboradoras/es para pesquisa, tendo em conta que estão submetidos/as ao sistema de trabalho integral, em que entram na unidade escolar às 7h30min e saem por volta das 17h, de segunda à sexta-feira.

acesso', como já mencionado, fiz o recorte geográfico por ECI situadas em Campina Grande, cidade sede da 3ª Gerência Regional de Ensino (GRE)⁶³.

2. Recorte documental-empírico: esse se justificava a partir dos objetivos específicos “b” e “c”, definidos no primeiro Ato. O primeiro deles me conduziu até os documentos da política curricular com o objetivo de “perscrutar elementos” que indicassem “abertura para a abordagem de gênero e sexualidade”, o objetivo “c”, por sua vez, me conduziu a “problematizar as representações de gênero e sexualidades acionadas por professores e professoras”, o que para tal feito se fazia necessária a produção de material empírico que subsidiasse as análises. Em que pese a natureza qualitativa desta pesquisa recorri às técnicas do questionário e da entrevista episódica para essa produção (FLICK, 2009; 2013).

Tendo em conta as duas pistas apontadas no primeiro Ato, procedi na análise da política curricular materializada em documentos oficiais, tais como:

- ✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996);
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução Nº 07 de 2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação);
- ✓ Base Nacional Comum Curricular (2018) instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02 de 2017;
- ✓ Proposta Curricular da Paraíba (2018);
- ✓ Diretrizes Operacionais das escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba instituídas por meio da Portaria Nº 1330/2019 de Dezembro de 2019.

Além dos documentos acima referidos foram selecionados os documentos da interpretação curricular (SACRISTÁN, 2013) produzidos no âmbito das unidades de ensino, especificamente os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das 4 (quatro) ECI que aceitaram, por meio de sua equipe gestora, participar da pesquisa. Esses blocos de fontes me permitiram perseguir a primeira pista/hipótese - que os documentos da política curricular – em âmbito nacional e em âmbito estadual – possibilitam a abordagem/problematização das questões de gênero e sexualidades, mesmo que por meio de percursos alternativos/não explícitos. No segundo movimento analítico de fontes, tem-se a análise da perspectiva de professoras e professores materializada

⁶³ Os 223 municípios que integram a Rede estadual de ensino da Paraíba estão agrupados em 14 Gerências Regionais de Ensino. A cidade de Campina Grande é a sede da 3ª GRE que congrega 41 municípios.

em questionário *online* e entrevistas episódicas que busca evidenciar a abordagem de currículos com gêneros e sexualidades nos anos finais do Ensino Fundamental.

O recorte institucional e geográfico se justificou na medida em que a Rede Estadual possui presença em todos os municípios do estado da Paraíba, o que me permite atestar, como professor desta Rede, que uma orientação pedagógica é repassada para todas as Gerências Regionais de Ensino e destas para as unidades escolares. Ao restringir a pesquisa às ECI, reduzi o universo populacional desta, em termos de unidades escolares, isso porque das 652 escolas estaduais em funcionamento em 2018, 100 funcionavam na modalidade integral⁶⁴.

Em julho de 2019 enviei à 3ª GRE da Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB) requerimento de informações, a fim de obter uma lista com o nome e a localidade de todas as unidades escolares, na modalidade integral, que estivessem em atuação com os anos finais do ensino fundamental desde 2018⁶⁵. O ano de 2018 se justifica pela necessidade de estabelecimento de um marco temporal de funcionamento das escolas de modo a garantir a estabilidade do campo de pesquisa. Acrescento que 2018 foi, também, o início do meu curso de doutorado. Ao receber o retorno do requerimento com as informações constatei que, em 2018, havia 10 ECI com Ensino Fundamental, anos finais, pertencentes à 3ªGRE, sendo 7 unidades situadas em Campina Grande, e outras 3 unidades em três cidades distintas⁶⁶.

Cabe dizer, ainda, que o recorte temporal guarda um elemento político fundamental abordado, em linhas gerais, no segundo Ato, quando mencionei os atos legislativos no âmbito da cidade de Campina Grande (Lei nº 6.950, de 03 de julho de 2018 que trata sobre a proibição da “ideologia de gênero” nos materiais didáticos utilizados no âmbito do sistema municipal de ensino) e do estado da Paraíba (Lei nº 11.230, de 10 de dezembro de 2018 que estabelece a Rede Estadual como espaço de livre debate de ideias pedagógicas plurais, lei chamada de “Escola Livre”). Essas duas Leis, ambas em vigência, afetam diretamente a vida cotidiana das/dos profissionais de educação, além das práticas curriculares de ambos os sistemas de

⁶⁴ Ver: <http://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/jornal-a-uniao/2017/novembro/a-uniao-19-11-2017>. Em 2020, o número de escolas integrais saltou para 229 unidades: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/secretaria-divulga-lista-das-76-escolas-da-rede-estadual-que-serao-cidadas-integrais-em-2020>.

⁶⁵ Ver: Apêndice A – Requerimento de Informações sobre Escolas Cidadãs Integrais (O requerimento possui o título inicial da pesquisa, antes das alterações).

⁶⁶ Ver: Anexo I – Resposta ao Requerimento (Apêndice A)

ensino⁶⁷. Por fim, mas não menos relevante, o fato de ser natural de Campina Grande e atuar como profissional da Rede Estadual nesta cidade, me pareceu, profissional e pessoalmente, importante para o desenvolvimento da pesquisa na referida cidade, decisão que me possibilitou como campo de pesquisa final as 7 ECI apontadas no requerimento de informações.

Quadro 2: Escolas Cidadãs Integrais com Ensino Fundamental, anos finais, desde 2018 situadas em Campina Grande

ECI	ACEITE	CONTATO DE MEDIAÇÃO
Educação⁶⁸	Sim	Diretor
Comunicação	Sim	Coordenador
Geografia	Sim	Diretora
Política	Sim	Coordenadora
Devoção	Não	-
Literatura	Não	-
Magistério	Não	-

Fonte: Produção da pesquisa (2021)

Definidos o campo de pesquisa e as unidades escolares, requeri anuência da Gerência de Ensino para o desenvolvimento da pesquisa junto às escolas, obtendo o aval em fevereiro de 2020⁶⁹. A anuência permitiu o envio do projeto e abertura de processo junto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS/UFPB, ainda no mês de fevereiro de 2020.

O projeto enviado ao CEP foi aprovado e recebeu parecer favorável ao prosseguimento da pesquisa⁷⁰ no mês de fevereiro de 2020. Esta aprovação autorizava o processo de contato e reconhecimento das unidades escolares, assim como a busca ativa por colaboradoras/es já no mês de março (1º semestre de 2020 como previa o cronograma reformulado em 2019). Todavia, a pandemia do SARS-COV-2 (Covid-19) acionou uma série de protocolos sanitários, entre os quais, o

⁶⁷ Não é menos relevante para a escolha do sistema de ensino o fato de a Rede Estadual de Ensino da Paraíba contar, a partir da publicação da Lei nº 11.230, de 10 de dezembro de 2018 – conhecida como Lei da Escola Livre, com um dispositivo legislativo que garante, pelo menos no plano jurídico formal e teórico, a possibilidade de se tratar de tais questões.

⁶⁸ Cada uma das unidades escolares teve seu nome convertido para uma referência anônima com base nos nomes oficiais de cada ECI, de modo que por princípios éticos o sigilo dos dados e depoimentos fosse mantido, cabe dizer que não há juízo de valor na conversão dos nomes oficiais para os nomes adotados nesta pesquisa.

⁶⁹ Ver: Anexo II – Carta de Anuência da 3ª GRE

⁷⁰ Aprovado em 21 de fevereiro de 2020 com o Parecer nº 3.853.433 pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPB.

fechamento das escolas em todo sistema estadual de ensino, dando início às atividades remotas, o que me impossibilitou de estar presencialmente nas escolas, uma vez que estas foram fechadas para atividades presenciais em Março de 2020, mostrando que os caminhos de uma pesquisa podem ser atravessados por diversas situações inesperadas, como de fato aconteceu. O fechamento das unidades de ensino inviabilizou a “observação participante”, uma das estratégias previstas quando do projeto de tese, ao mesmo passo criou dificuldades de acesso às/aos docentes de forma presencial e com mais tempo – um dos elementos objetivos de concentração da pesquisa em ECI⁷¹.

Passado o desafio inicial com a anuência e o CEP, tendo em conta o necessário isolamento físico imposto pela pandemia do Covid-19, que se espalhou e aprofundou ao longo do ano de 2020, me vi impedido de acessar, pessoal e fisicamente, as escolas listadas pela gerência de ensino. Passo a descrever como ocorreu o processo de contato e início da produção do material empírico.

Para iniciar os contatos e superar os ‘entraves’ do isolamento físico, busquei acesso junto às gestoras e gestor de forma digital. Percebi que todas as escolas possuíam/possuem página oficial na rede social *Instagram*⁷², na qual as escolas postam suas ações e interagem com discentes e comunidade escolar, além de demais internautas. Então, enviei mensagem privada aos perfis das 7 escolas solicitando o contato pessoal da gestora ou gestor da unidade escolar informando o teor do meu contato.

⁷¹ Julgo ser importante registrar que outras barreiras de natureza burocrática foram enfrentadas. Destaco o primeiro processo requerendo anuência para acesso ao campo, que se deu em julho de 2019 junto à SEECT-PB, mais especificamente junto à Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica. Inúmeros pedidos de anuência têm esbarrado neste setor. Como se tratava de uma nova gestão, houve a busca por instituir novos protocolos, entre estes a exigência do “certificado de aprovação junto ao CEP” para que pudessem emitir a anuência. O que acabava se tornando um bloqueio, pois entre os documentos listados pelo Comitê de Ética em Pesquisa para avaliação da viabilidade e aprovação do projeto é justamente a Carta de Anuência da instituição que receberá a pesquisa, no vai e vem de e-mails o processo de acesso às escolas ficou travado por 7 meses, tempo valioso para uma pesquisa. Apenas em abril de 2020, o Diário Oficial do Estado, nº 17.099 - Suplemento, trouxe a instituição da “comissão multidisciplinar de avaliação de protocolos de pesquisa e extensão. Como pode ser constatado na periodização dos documentos, recorri a uma unidade administrativa – a 3ª GRE – à qual as escolas estão diretamente subordinadas, mesmo antes da publicação da mencionada Portaria. Considero esse elemento como um ato de protocolo, pois, de partida, assumo como violável a autonomia administrativa e pedagógica das gestoras e gestores para receber e cancelar (ou não) as pesquisas, como lhes outorgou a LDBEN.

⁷² Segundo Carla Demezio et al (2016, p.3) o Instagram constitui uma mídia social *online* que emergiu “[...] em outubro de 2010, criada pelo americano Kevin Systrom e o brasileiro Mike Krieger, seu objetivo centra-se no compartilhamento de fotos e vídeos entre amigos, colegas e familiares”. Ver mais detalhes em: O Instagram como ferramenta de aproximação entre Marca e Consumidor (2016).

Entre os dias 30 de abril e 10 de maio obtive contato com as 7 unidades de ensino, sendo seis delas via *Instagram* e uma via *WhatsApp*⁷³. As escolas Magistério, Devoção e Literatura não retornaram meu contato com indicação de aceite, o que inviabilizou o prosseguimento da pesquisa junto a essas unidades – tendo em conta que o não aceite por parte da equipe gestora constituía elemento de exclusão da pesquisa. Com os contatos em mãos, percebi que apenas uma das unidades era dirigida por um homem. Redigi um pequeno texto de apresentação da pesquisa, do objetivo geral e do perfil do pesquisador. Em 20 de agosto de 2020 enviei mensagem para as gestoras e o gestor, via aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, recebendo retorno e aceite oficial da pesquisa nas ECI Educação, Comunicação, Geografia e Política.

A partir do retorno das mensagens e do aceite ao desenvolvimento da pesquisa passei então ao processo de produção do material empírico em três fases, quais sejam:

Fase 1: consistiu na requisição do Projeto Político-Pedagógico junto às equipes gestoras dessas unidades; esses documentos foram encaminhados via e-mail institucional ou via *WhatsApp*, documentos que me permitiram acesso à informações sócio demográficas das unidades de ensino, além da composição da equipe gestora e docente. Outras informações podem ser extraídas desses documentos de interpretação curricular produzidos, em tese, coletivamente. Nessa fase também devo incluir o acesso aos documentos oficiais da política curricular já mencionados.

Fase 2: deu-se a partir da produção e envio de um questionário *online*, por meio do qual esperava-se ter acesso às/aos docentes e a construção dos perfis daquelas/es que, pelos elementos de inclusão e exclusão, poderiam vir a participar da fase 3. O *link* do questionário foi enviado via *WhatsApp* para membro da equipe gestora que mediava meu contato com todo corpo docente. O questionário foi direcionado a todo corpo docente, pois por experiência é possível que docentes atuem tanto no Ensino Médio quanto na etapa do Ensino Fundamental em seus anos finais, deste modo a seleção daquelas/es atuantes na etapa de interesse ocorreria na fase seguinte.

⁷³ Segundo Juliana Lopes de Almeida Souza, Daniel Costa de Araújo e Diego Alves de Paula, o *WhatsApp* [...] é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS. Para um maior detalhamento ver: Mídia Social *WhatsApp*: Uma Análise Sobre As Interações Sociais (2015).

Fase 3: consistiu na realização de entrevistas episódicas com as/os docentes que aceitaram o convite, em algum dos contatos realizados, para colaborar com a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – sendo a não assinatura deste um critério de exclusão da pesquisa.

Quadro 3: fases de produção do material empírico

SÍNTESE DAS FASES DE PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO		
FASE 1	FASE 2	FASE 3
Acesso aos documentos da Política Curricular (LDB, DCN, BNCC, PCPB) e documentos curriculares das Unidades de Ensino (PPP)	Produção e Aplicação de questionário <i>online</i>	Produção de Entrevistas Episódicas com docentes

Fonte: Produção da Pesquisa (2021)

Como alerta Flick, os atores e ‘atrizes’ sociais, colaboradoras/es da construção (coletiva) da pesquisa qualitativa “são selecionadas segundo sua relevância para o tópico da pesquisa” (FLICK, 2013, p. 62). Estas/es colaboradoras/es não são ‘meros objetos’ de um percurso de pesquisa, não constituem apenas uma parte “do processo de conhecimento para os pesquisadores”, são antes, como afirma Flick, parte do “processo de conhecimento, aprendizagem e mudança para os dois lados” (FLICK, 2013, p. 19).

Ao lançar mão do termo colaboradora/colaborador busco me afastar de uma perspectiva que pensa a produção do conhecimento na relação “sujeito-objeto”, em que um dos polos exerce poder de comando, direção, constituindo-se em um polo ativo e, do outro lado, um polo que “sofre a ação”, que é guiado, conduzido. Aqui, tenho em mente a reflexão da professora Rosa Maria Hessel Silveira que problematiza “os jogos de poder e controle nas situações de entrevista” (SILVEIRA, 2002, p. 125). Silveira chama a atenção para uma ampliação das posições nas situações de entrevista buscando romper com a semântica “consagrada” no Ocidente para este encontro, sem desconsiderar as relações de poder em constante tensão no encontro. Segundo Silveira, “o uso do sufixo –or em *entrevistador* (indicativo de agente) e do particípio passado *entrevistado*, sempre indicando “quem sofre a ação”, [...] etiqueta (ainda que não de forma definitiva) os papéis que a dupla envolvida deveria assumir” (SILVEIRA, 2002, p. 125, grifos da autora).

O objeto desta pesquisa – abordagens de gênero e sexualidade nos currículos do Ensino Fundamental, anos finais -, em que pesem as exigências de rigor e

densidade analítica de um texto de tese, impõe que a temática seja abordada em várias frentes, logo que se produza material empírico que permita a problematização a partir de múltiplos pontos – quer a frente documental que possibilita e fundamenta a abordagem quer a frente empírica advinda de questionário e entrevistas para acesso à perspectiva docente.

Como apontei anteriormente, a produção do material empírico ocorreu em três fases. Elas possibilitaram a produção de **quatro blocos de fontes**: 1. Fontes normativas oficiais; 2. Fontes de interpretação curricular pela comunidade escolar (SACRISTÁN, 2013); 3. Fonte de caracterização e seleção objetiva de colaboradores/as para fase 3; 4. Perspectiva docente sobre currículos com gêneros e sexualidades.

Quadro 4: Organização do material empírico produzido

SÍNTESE DOS BLOCOS DE FONTES		
Organização dos blocos	Espécie	Tipo
Bloco I	Fontes normativas oficiais;	Decretos Diretrizes Leis Portarias
Bloco II	Fontes de interpretação curricular pela comunidade escolar;	Projeto Político Pedagógico
Bloco III	Fonte de caracterização e seleção objetiva de colaboradores/as para fase de entrevistas;	Questionário
Bloco IV	Perspectiva docente sobre currículos com gêneros e sexualidades;	Entrevistas

Fonte: Produção da Pesquisa (2021)

O primeiro bloco de fonte documental⁷⁴ é constituído de forma central pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Proposta Curricular do Estado da Paraíba

⁷⁴ Compreendo documento como todo registro de toda e qualquer informação independente da natureza do suporte; deste modo, todo o material empírico produzido ao longo da pesquisa – quer por mim quer por colaboradoras/es – assume esse caráter de fonte documental. Ver: Marilena Leite Paes, (2004). Para esta pesquisa “fonte documental” e “material empírico” é assumido de modo intercambiável.

(PCPB), mas não restrito a estas, pois acessei ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, as Diretrizes Operacionais da Rede de Ensino do Estado da Paraíba, além de evocar a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação. Essas fontes emergem da Política Pública Curricular como ação oficial/normativa de Estado. Elas cumprem a função de plano geral do debate sobre a temática em cena, são do âmbito do “plano proposto”, ou como aponta Sacristán (2013, p.26) de “Projeto de Educação”. De modo que são mapeadas sob a perspectiva da abordagem possibilitada às escolas e docentes quanto à temática da diversidade⁷⁵ – de gênero e sexual.

O segundo bloco de fontes é constituído pelos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das unidades de ensino que aceitaram participar/colaborar com a pesquisa. Essas fontes são produzidas a partir da interpretação da comunidade escolar – gestão, docentes, pais/mães/responsáveis e discentes – sobre si mesma, sobre o processo de ensino-aprendizagem que deve dirigir o percurso escolar, tudo isso em diálogo com a política curricular, seus fundamentos e normativas. Esses documentos se conectam ao primeiro bloco em sua condição de “texto curricular” (SACRISTÁN, 2013, p. 26).

Devo me deter um instante para refletir sobre a utilização destas fontes e os procedimentos de análise. Como visto, parte da pesquisa possui caráter documental. Sobretudo na busca em analisar se e como as questões de gênero e sexualidade são abordadas nos documentos das políticas curriculares, nos documentos de interpretação dessas políticas – atravessados pela construção coletiva da comunidade escolar, como deve ser o PPP. Portanto, nessa fase da pesquisa, materializada no Quarto Ato, lanço mão da análise cultural de base documental como método de procedimento. Em linhas gerais, esse procedimento toma os documentos como fonte de informação, definindo unidades de análise, que podem ser *a priori* como podem ser fruto do envolvimento com o documento. A tradição historiográfica e arquivista categoriza os vários documentos a partir de princípios fundamentais, que incluem proveniência, gênero, ordem original, natureza da informação, entre outras (PAES, 2004).

⁷⁵ Como problematizado em Atos anteriores a Diversidade, como unidade analítica, emerge no horizonte da pesquisa em sua condição de termo sensocomunizado no âmbito educacional, mas é acionado de modo tensionado, rasurado com a pretensão universalista que possa conter.

O que realizo com estas fontes é uma análise cultural⁷⁶, buscando vislumbrar regularidades, mas também aquilo que foge, que escapa, como escapa e em que circunstâncias. As fontes (material empírico) são caracterizadas nas diversas fases da pesquisa, como apontado anteriormente, a partir de sua proveniência, ou seja, é uma fonte da política curricular? É uma fonte da rotina pedagógica escolar? Em certa medida, tomando o conceito de documento, afirmado anteriormente, a pesquisa é atravessada de ponta a ponta por esta dimensão procedimental, mas, não exclusivamente. É nesse distanciamento dos procedimentos próprios às fontes documentais escritas que os blocos três e quatro se situam.

O terceiro bloco de fontes é resultado de questionário *online* enviado às/aos docentes das escolas colaboradoras por meio da equipe gestora. Este questionário cumpriu a função de selecionar de forma ‘objetiva’, porém interessada, as colaboradoras/es para a fase 3 da pesquisa. Isso porque o instrumento produzido me permitiu identificar que docentes atuam/atuavam no Ensino Fundamental anos finais, além de quais docentes sinalizaram abordar questões de diversidade – de gênero e sexual – em suas aulas.

O quarto bloco de fontes é fruto das entrevistas episódicas (FLICK, 2009). O material empírico produto desses encontros compõe a fase 3. Nesta fase, o trabalho se deu apenas com docentes atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e que aceitaram um dos convites realizados. Foram entrevistas *online* utilizando a ferramenta *Google Meet* para realização e gravação de cada uma das 5 entrevistas – todas/os com o TCLE⁷⁷ assinado, condição *sine qua non* do processo.

A produção de material empírico na pesquisa social pode ocorrer, segundo Üwe Flick (2013), a partir de três prismas principais: inquirindo pessoas – questionários, entrevistas -, por meio da observação dos fenômenos, e/ou analisando documentos. Neste trabalho de tese, como já demonstrado, tanto inquiri pessoas quanto analisei fontes documentais. Tendo em conta que as fontes produzidas nos blocos três e quatro acionaram técnicas e instrumentos consagrados na pesquisa qualitativa, se faz necessário explicitar teórica e descritivamente essas técnicas e apontar os principais achados, no caso do questionário, e o perfil das colaboradoras e colaboradores, no caso das entrevistas-episódicas.

⁷⁶ Logo adiante me detenho na reflexão sobre os procedimentos de análise.

⁷⁷ O termo elaborado se encontra ao fim do trabalho, Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Questionário. O questionário utilizado para a produção de material empírico tem como finalidade “receber respostas comparáveis” de todas as/os docentes atuantes nas quatro escolas que aceitaram colaborar com esta pesquisa. Nesse sentido, o questionário emerge no horizonte desta pesquisa de modo a usá-lo como “uma possibilidade potente para identificação de possíveis participantes” (DORNELLES, 2013, p. 65), mesmo que a utilização deste não se limite a esta seleção. Desse modo, como apontou Dornelles em sua tese, os questionários emergiram como possibilidade de uma “seleção interessada”, por meio dos quais foi possível identificar docentes que, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental, reconheçam a importância da abordagem de temáticas da diversidade.

O questionário⁷⁸ foi construído a partir da plataforma do *Google Forms* e encaminhado pelo *WhatsApp* para as equipes gestoras de cada uma das escolas participantes da pesquisa. A utilização do questionário *online* trouxe a potencialidade de facilitar o acesso e a responsividade das/os participantes. Se levarmos em conta o contexto educacional atual, em que as/os docentes estão imersas/os em atividades remotas com auxílio da internet, o questionário *online* constitui um elemento comum ao cotidiano dessas/es profissionais, mesmo que fragilidades instrumentais e de acesso sejam constatadas. Mas, por outro lado, pode constituir mais um elemento de estresse em meio à sobrecarga de trabalho e no alargamento das relações tempo-espço de trabalho, um cuidado a que procurei estar atento, tanto na formulação quanto no acompanhamento do tempo de chegada das respostas. A leitura das respostas obtidas via questionário me permitiu identificar que docentes atuavam/atuam no Ensino Fundamental anos finais, quais afirmaram abordar questões de diversidade – de gênero e sexual, em qual das escolas atuam, além de contatá-las/los para a fase seguinte, das entrevistas.

O instrumento foi enviado às escolas em 15 de agosto de 2020. Ao final do período em que esteve aberto para receber respostas obtive 98 respondentes. Destes, 3 não marcaram o “aceite” para a utilização das informações obtidas, dos 95 restantes 22 não atuavam em turmas do Ensino Fundamental anos finais. Sendo assim, 73 docentes cumpriam os requisitos estabelecidos para a participação na pesquisa. Esses professores e professoras estão distribuídos pelas 4 ECI, sendo: 20 da ECI Comunicação, 22 da ECI Educação, 21 da ECI Geografia, 10 da ECI Política. Os

⁷⁸ Uma versão do questionário se encontra no Apêndice D.

quadros a seguir trazem os dados quanto à raça, gênero, orientação sexual e religião professada segundo a auto declaração das/os respondentes:

Quadro 5: Dados quanto à Raça

RAÇA	AUTODECLARADAS/OS
amarela/o	01
branca/o	23
parda/o	38
preta/o	08
Outro	03

Fonte: produção da pesquisa (2021)

Quadro 6: Dados quanto ao Sexo/Gênero⁷⁹

SEXO/GÊNERO	AUTODECLARADAS/OS
Feminino	40
Masculino	33
prefiro não dizer	-

Fonte: produção da pesquisa (2021)

Quadro 7: Dados quanto à Orientação Sexual

ORIENTAÇÃO SEXUAL	AUTODECLARADAS/OS
Bissexual	04
Gay	04
Heterossexual	64
Lésbica	-
Outro	01

Fonte: produção da pesquisa (2021)

Quadro 8: Dados quanto à Religião

RELIGIÃO	AUTODECLARADAS/OS
Cristão Católico/a – Praticante	26
Cristão Católico/a – Não Praticante	13
Cristão Evangélico/a – Praticante	11
Cristão Evangélico/a – Não Praticante	01
Matriz Africana (Candomblé/Umbanda/ Outras)	02
Judaica	-
Espírita	04
Outra	16

Fonte: produção da pesquisa (2021)

⁷⁹ Cabe dizer que utilizo a categoria sociológica de Sexo tal como ela aparece no Censo realizado pelo IBGE.

É possível constatar que mulheres, pardos/as, cristãos e heterossexuais constituem maioria nestes espaços. Das professoras e professores respondentes e elegíveis para fase seguinte, 66 afirmam que a temática dos Direitos Humanos esteve presente em sua formação, 5 afirmam que “não têm certeza” e 2 afirmaram que não tiveram a temática presente em sua formação. Ao serem questionada/os se temas relacionados aos Direitos Humanos, tais como: igualdade étnico-racial, enfrentamento às violências de gênero, homo-lesbo-transfobia deveriam ser abordados na escola, das/dos respondentes elegíveis 71 afirmaram que sim, 1 não soube opinar e 1 afirmou que a temática não deve ser abordada na escola.

Ao perguntar se ele/ela se “sente preparado(a) para trabalhar com temas que envolvem Diversidade - cultural, étnico-racial, de gênero e sexual? Por quê?” obtive 16 respostas negativas, 5 afirmaram que “mais ou menos”, apontando que seria necessária uma complementação formativa, 1 afirmou que sim para “diversidade”, mas que “não se sentia à vontade” para abordar questões de gênero e sexualidade, 49 afirmaram “se sentir preparado/a” para abordar os temas que envolvem diversidade, todavia nem todos/as justificam a posição, 1 afirmou apenas “afinidade”, tornando sua resposta inconclusiva.

A partir dos *e-mails* ‘coletados’ dos/as respondentes ao questionário e tendo em conta os elementos inclusão e exclusão para a participação na terceira e última fase foi enviado e-mail convite para as/os 73 professoras/es elegíveis para realização de entrevistas episódicas. Aqui vale uma pausa para refletir sobre os desafios para seguir para fase seguinte. Apesar de obter 98 respondentes, dos quais 73 elegíveis, só consegui entrevistar 5 docentes e com uma particularidade, a “professora 3”⁸⁰ é do meu círculo de convivência, o que tornou possível contatá-la para além do convite via *e-mail*. Ao realizar a entrevista com esta professora foi possível iniciar o contato com a “professora 4”, que aceitou o convite pela sugestão da colega de trabalho e, como ela mesma afirma na entrevista, por já ter passado pela experiência da realização de pesquisa de doutoramento e conhecer as dificuldades da produção de material empírico. Por fim, a “professora 5” foi contatada via *WhatsApp* com a mediação do

⁸⁰ Decidi fazer menção a cada uma das entrevistadas e entrevistado a partir da ordem de realização das entrevistas, mantendo o anonimato de suas declarações e, ao mesmo passo, evitando a criação de nomes fictícios.

gestor da ECI Educação. O “Professor 1” a “Professora 2” responderam ao *e-mail* convite.

Não posso desconsiderar o contexto pandêmico atual, são – nesse momento – 20 meses de distanciamento físico, as escolas públicas na Paraíba seguem em regime especial de ensino, ou seja, seguem as atividades remotas, diante das telas para realização de aulas, reuniões de planejamento e outras atividades. Ser convidada/o para mais uma atividade remota, diante de tela, talvez não seja algo atrativo, sem contar que receber mensagem via *e-mail*, *WhatsApp* ou qualquer outra rede social de um desconhecido não desperte tanta empatia de participação quanto um convite presencial pelos corredores das escolas. Mas, também, não é possível desconsiderar que talvez haja, nesse gesto de ignorar mais um convite para ‘arrancar’ informações de docentes sobre o cotidiano escolar, um descontentamento com as práticas de pesquisas que em alguns momentos não dão retorno dos resultados às comunidades investigadas/colaboradoras. Por fim, não é de menos importância que a resistência tenha relação com a temática da pesquisa, pois apesar de buscar meios de abordar as equipes gestoras e os/as docentes anunciando “currículo e diversidade”, os objetivos da pesquisa deixavam evidente a reflexão sobre “currículos com gêneros e sexualidades”, o que em um contexto de acirramentos no campo dos significados e importância pedagógica da abordagem das temáticas (particularmente em um município que possui uma lei municipal que inviabiliza a abordagem pedagógica dos temas abordados pela pesquisa) era esperada alguma resistência para falar. Além disso, como as entrevistas já me permitem afirmar, o “medo” e o “receio” de abordar essas temáticas já estão entranhados entre docentes, reflexão à qual retornarei no Quinto Ato. Sigo, pois, para as entrevistas.

Entrevistas episódicas. Como já apontado, a terceira fase consistia na realização de entrevistas. Partindo da minha experiência com a temática, assim como em conversas com colegas nos últimos 10 (dez) anos, a abordagem sobre gênero e sexualidade ocorre de forma episódica para alguns/algumas, ou são ações individuais de docentes que estudam e abordam as temáticas de forma constante em seus planos de ensino.

Por essas razões, decidi lançar mão da entrevista episódica (FLICK, 2013) como técnica na produção do material empírico desta fase. Como afirma Üwe Flick, “a entrevista episódica parte da suposição de que as experiências dos indivíduos sobre certa área ou questão estão armazenadas nas formas de conhecimento

narrativo-episódico e semântico” (FLICK, 2013, p. 117). Como as/os docentes participantes foram selecionadas/os a partir de suas respostas ao questionário, as entrevistas episódicas emergem como forma de “permitir que [...] o entrevistado [entrevistada] apresente experiências de forma geral ou comparativa, e ao mesmo tempo relate situações e episódios relevantes” (FLICK, 2013, p. 118). Desse modo, planejei a realização de entrevistas *online* síncronas pela plataforma *Google Meet* utilizando, para tanto, o formato semiestruturado a partir do roteiro pré-definido⁸¹.

Tendo recebido o retorno do questionário *online* procedi, como dito anteriormente, na identificação dos/das docentes elegíveis a participarem da fase de entrevistas. As entrevistas ocorreram nos meses de Abril (3 entrevistas) e Julho (3 entrevistas). Uma das entrevistas de abril aconteceu por meio de um contato realizado pela própria professora, via *WhatsApp*, se dispondo a participar. A entrevista foi realizada em 12 de Abril, mas infelizmente constatei, pelo questionário, que a professora não atuava, naquele momento, em/com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, o que tornou a utilização da entrevista inviável para os parâmetros desta pesquisa. Contudo, embora não seja utilizada como material de análise, essa entrevista será utilizada para fins de ampliação da reflexão para todo o contexto da Educação Básica.

Sendo assim, ao fim da terceira fase, eu passei a dispor de 5 entrevistas realizadas com docentes atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental em Escolas Cidadãs Integrais. Com o objetivo ético de manter o anonimato das colaboradoras e do colaborador decidi mencioná-las/lo como “professor/a x”, sendo o “x” a indicação numérica da ordem das entrevistas. Abaixo trago dois quadros (Quadro 9 e 10) que ajudam a visualizar elementos sócio formativos de cada um/a do/as colaborador/as:

Quadro 9: Informações sócio profissionais do/as entrevistado/as

IDENTIFICAÇÃO	ECI	IDADE	COR RAÇA	SEXO	ORIENTAÇÃO SEXUAL	RELIGIÃO
PROFESSOR 1	Comunicação	Entre 40 e 49	Pardo	Masculino	Heterossexual	Cristão - Católico (praticante)
PROFESSORA 2	Educação	Entre 40 e 49	Parda	Feminino	Heterossexual	Outra
PROFESSORA 3	Geografia	Entre 30 e 39	Preta	Feminino	Heterossexual	Cristã Católica (Não praticante)

⁸¹ Ver: Apêndice C – Roteiro de Entrevista.

PROFESSORA 4	Geografia	Entre 30 e 39	Preta	Feminino	Heterossexual	Cristã - Católica (praticante)
PROFESSORA 5	Educação	Entre 40 e 49	Branca	Feminino	Heterossexual	Cristã - Católica (praticante)

Fonte: Produção da pesquisa (2021)

Quadro 10: Informações da atuação profissional

GRANDE ÁREA DE FORMAÇÃO	COMPONENTE CURRICULAR QUE LECIONA	ANO DE SUA FORMAÇÃO	GRAU DE FORMAÇÃO ATUAL	TEMPO NO MAGISTÉRIO	CONDIÇÃO DE TRABALHO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO
Ciências Humanas	Geografia	2004	Especialização	Até 10 anos	Professor Efetivo
Ciências Humanas	Polivalente/ Sala de AEE ⁸²	2016	Especialização em andamento	Até 10 anos	Professora Prestadora de Serviços
Ciências Humanas	Filosofia/ Ensino Religioso	2009	Mestrado em andamento	Até 10 anos	Professora Efetiva
Ciências Humanas	Sociologia	2009	Doutorado	Até 10 anos	Professora Efetiva
Ciências Naturais	Ciências/ Projeto de Vida	2010	Licenciatura	Até 10 anos	Professora Prestadora de Serviços

Fonte: Produção da pesquisa (2021)

As informações descritas nos Quadros 9 e 10 constituem elementos importantes para o processo analítico, pois alguns desses elementos são estruturantes dos modos de ver e pensar o mundo. Observem que o material empírico analisado nos próximos Atos são frutos da visão de mundo de 4 mulheres e 1 homem, que estão entre 30 e 49 anos, 4 entre elas e ele se formaram quando as políticas públicas de valorização e inclusão da diversidade eram ampliadas no país, todas elas e ele estão atuando na Educação Básica há quase 10 anos, são pretas e parda/o em

⁸² Atendimento Educacional Especializado. Segundo as Diretrizes operacionais para o atendimento especializado na Educação Básica, no portal do Ministério da Educação, reforça o papel do/a docente que atua nesses espaços. “O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Ver: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192

sua maioria, além de serem em sua totalidade heterossexuais e na maioria cristãs/cristão. Não posso deixar escapar que duas delas não possuem estabilidade no serviço público, estando vulneráveis às mudanças dos ventos e apoio político. É na direção de ampliar e aprofundar uma visão analítica cultural do material produzido que passo a descrever de modo reflexivo o que estou tomando por “Análise Cultural”.

Análise Cultural: Desmontar os “ditos e escritos”. Separar em unidades de semelhança. Bricolar, articular, remontar (PARAISO, 2014). Essas ações emergem como condições de possibilidade para fazer funcionar a “tentativa de entender, de alguma forma, como entendemos entendimentos diferentes dos nossos” (GEERTZ, 1997, p. 12). Afinal, agora como leitor-pesquisador, meu olhar se introduz no mundo dos/das autores/as-colaboradores/as, nos ‘textos’ lá encontrados/produzidos, inventando “outra coisa que não aquilo que era a ‘intenção’ deles” (CERTEAU, 1994, p. 264-265).

Para fazer funcionar essa maquinaria analítica – essa conjunção de ferramentas que envolve: teoria(s), método(s), fonte(s) e uma certa dose de nós mesmos, decidi colocar em cena uma “análise cultural” do material empírico produzido, compreendendo esta, ancorado nas palavras de Ana Luiza Coiro-Moraes (2016, p. 29), como um “método de procedimento, que se dirige às categorias analíticas de pesquisa”.

Nessa direção, as análises culturais, como afirma Maria Lúcia Castagna Wortman (2002, p. 76), “fazem incursões a teorizações e metodologias de muitas áreas de conhecimento e, muitas vezes, [...] isentando seus praticantes da obrigatoriedade de localizar os estudos que conduzem, exclusivamente, em uma delas”. Apesar desse ‘quase salvo-conduto’ ofertado para acionar as prateleiras do conhecimento e das práticas de pesquisa das várias disciplinas, busco em minhas análises concentrar-me nos ensinamentos analíticos experimentados no campo da educação (WORTMAN, 2002; SILVEIRA; MEYER; FÉLIX, 2019), e no campo da história (SCOTT, 1990; 1994; 1995). É esse lugar de travessia, de atravessamento, de rasura das fronteiras, de entre-lugares que me insiro, como professor-historiador, professor-pesquisador, como analista cultural.

É com esta característica híbrida, heterogênea, impura que desejo operar. Uma prática analítica presente nos Estudos Culturais e que possibilita dar visibilidade “a aspectos e relações não referidas em análises tradicionais” (WORTMAN, 2002, p. 76). A escolha por este procedimento analítico segue de perto ensinamentos do campo

dos EC, pois, como apontam Nelson, Treichler e Grossberg (2017, p. 9) “a escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto”. Nesta pesquisa, foi exatamente o contexto - da guerra cultural na educação em torno da “ideologia de gênero”, da importância e necessidade das questões de diversidade nas relações escolares - que possibilitou a produção dos questionamentos e reflexões ora em movimento.

Mas, o que vem a ser, afinal, um exercício de análise cultural? Catharina da Cunha Silveira, Dagmar Meyer e Jeane Félix (2019), em produção recente, possibilitam, em minha leitura, a melhor construção para definir a empreitada. Segundo as autoras, a análise cultural consiste em “um procedimento de análise linguística, no qual a relação intrínseca entre cultura, linguagem e poder está em foco” (SILVEIRA; MEYER; FÉLIX, 2019, p. 426), e não se deve compreender o “linguístico” utilizado pelas autoras como um procedimento analítico exclusivo ao campo das Letras - em seus aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos. O movimento analítico operacionalizado se dedica às relações sociais que a linguagem – escrita, visual, audiovisual - como manifestação cultural atravessada/marcada por poder permite evidenciar. Cabe lembrar que, nos Atos anteriores, chamei atenção para esta relação e sua importância no campo dos EC.

Ao apontar gênero e sexualidade como categorias de análise, como produto e produtoras de relações de poder; ao apontar a dimensão pedagógica, aprendida nas relações cotidianas; ao apontar a linguagem, em seu sentido ampliado, ou seja, como “campo produtivo e conflituoso em que se dá a luta pela significação” (SILVEIRA; MEYER; FÉLIX, 2019, p. 426); ao apontar os currículos como textos culturais (COSTA, 2010), espaços de disputa que visam estabelecer uma significação em detrimento de outra (SILVA, 2016), tendo em conta todos esses apontamentos fica evidente que os caminhos desta pesquisa têm sido conduzidos em direção à operacionalização de uma análise cultural do material empírico.

Coiro-Moraes afirma que “para situar a análise cultural na prática investigativa, antes de tudo, cabe estabelecer a premissa na genealogia da palavra cultura, que vai do sentido de algo a ser cultivado ao significado antropológico” (COIRO-MORAES, 2016, p. 31) – discussão empreendida no Segundo Ato. Ainda segundo essa autora, a análise cultural é caracterizada por ser “política”, por ser “conjuntural”, contextual (COIRO-MORAES, 2016). Mas é de seu caráter político, contextual, que faço destaque para esta pesquisa. Uma metodologia de análise que assume de partida o

pressuposto da implicação, com a temática, com o fazer pesquisa, com a análise do processo pedagógico e que não objetiva produzir universais, antes se dedica a uma análise contextual, contingente.

Portanto, a análise cultural emerge neste texto de tese como “um procedimento político e conjuntural que [me] permite [...] analisar textos e documentos de diversos tipos como artefatos culturais” (SILVEIRA; MEYER; FÉLIX, 2019, p. 426), como fontes produzidas em determinado contexto histórico, social, político e cultural. E como isto é feito? Busco, nos Atos que se seguem, descrever e problematizar a linguagem por meio da qual os “textos culturais” – documentos, leis, decretos, normativas, entrevistas– acionam definições, estratégias de configuração e significados sobre diversidade (de gênero, sexual), ou em outros termos, procuro “descrever e discutir as condições de possibilidade que permitem que determinadas “coisas” sejam enunciadas e entrem no domínio da significação” (SILVEIRA; MEYER; FÉLIX, 2019, p. 426).

Desse modo, as análises que seguem assumem o compromisso de “examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder” (NELSON; TREICHLER; GROSSBER, 2017, p. 11), evidenciando o modo como os ‘textos’ culturais, já apontados, constroem versões do mundo social e educacional, assim como o modo como esses ‘textos’ “posicionam os indivíduos nas relações de poder” (WORTMAN, 2002, p. 85).

Ampliando o argumento que apresentei na abertura do Primeiro Ato, nos Atos Quatro e Cinco, ao longo das reflexões e excertos, busco demonstrar como os documentos da política curricular, em seus diversos âmbitos, e a perspectiva docente materializada nas entrevistas me permitem argumentar que a abordagem/problematização das questões dos gêneros e das sexualidades está fundamentada na Legislação Educacional Brasileira ao consignar “a dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 1988)⁸³, o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (LDB, 1996), o “direito à diferença” (DCN, 2010), o respeito e a promoção “dos direitos humanos” (BNCC, 2018), o incentivo ao exercício da “empatia, o diálogo, a resolução de conflitos [...] sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018), assim como uma Educação em Direitos Humanos que toma por princípio “reconhecer e respeitar as diversidades (de gênero, orientação sexual,

⁸³ Faço uma burla as normas de referência apenas na apresentação do argumento de tese, de modo a indicar diretamente cada um dos documentos legais utilizados.

socioeconômica, religiosa, cultural, étnico-racial, territorial, físico-individual, geracional e de opção política)” (PARAÍBA, 2021) e, conjuntamente a estes fundamentos legais, que há uma disposição de professores e professoras em abordar à temática da diversidade (de gêneros e orientações sexuais), sobretudo quando demandados e provocados pelos/as discentes, contudo se mostram receosos/temerosos com o ambiente de vigilância política, ideológica e moral que se instalou no país há anos, com destaque especial na Educação, e que só tem se aprofundado.

5 QUARTO ATO - CURRÍCULOS E DIVERSIDADE: OLHARES SOBRE OS DOCUMENTOS EM CENA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste Quarto Ato, apresento uma verticalização sobre o material empírico produzido ao longo das 3 (três) fases da pesquisa anunciados anteriormente. De forma mais detida me dedico à análise das fontes de caráter documental, tanto aquelas de produção oficial do Estado brasileiro quanto daquelas que foram produzidas a partir da interpretação docente e da comunidade escolar. Realizo, assim, um triplo movimento neste Ato: início com uma reflexão que busca estabelecer o ‘cenário’ no qual as análises vão se desenvolver, apresentando uma compressão da Educação como um “direito social”, para a partir disso problematizar a importância de “políticas públicas curriculares” que visem a promoção da igualdade e o enfrentamento das múltiplas desigualdades. No segundo movimento, me aproprio das indicações metodológicas de Scott (1990) e de provocações de Vianna (2011) para mergulhar na análise de documentos da Política Educacional Nacional e paraibana a fim de perscrutar a presença das temáticas de gênero e sexualidade como constituintes do currículo no Ensino Fundamental. Por fim, busco analisar o Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino participantes da pesquisa em sua condição de documentos curriculares do âmbito da interpretação escolar (SACRISTÁN, 2013). Ao término do Ato, espero ficar demonstrado que “os documentos da política curricular – em âmbitos Nacional e Estadual – possibilitam a abordagem/problematização das questões de gênero e sexualidade” nos Currículos do Ensino Fundamental.

5.1 Direitos sociais, Política Pública Curricular e Gênero-Sexualidade: conexões em cena

“Os indivíduos não nascem com direitos, estes são fenômenos sociais, demandas que surgem social e historicamente” (VIANNA, 2011, p. 129). [...] o caminho já percorrido pelas políticas públicas indica que está em curso um processo de desenvolvimento de políticas de igualdade, do qual não se prevê retrocesso, ainda que obstáculos possam ser identificados (VIANNA, 2011, p. 192).

Não é objeto de reflexão neste texto enfrentar a tensão existente no campo do Direito entre as correntes do “racionalismo jusnaturalista”, “utilitarista”, “historicista”

nem o “contratualismo”⁸⁴. Quero tão somente chamar a atenção para a dimensão histórica, social e cultural, com avanços e retrocessos, permanências e rupturas que caracteriza a construção, luta e consolidação dos direitos – “civis, políticos e sociais” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 354), me dedicando por um instante a este último.

Os direitos sociais, entre os quais está o direito à Educação – mas vale dizer que também estão o direito ao trabalho, à assistência, à saúde, assim como o direito à “liberdade da miséria e do medo” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 354) – são “fenômenos sociais”, como apontou Claudia Vianna em um dos artigos que compõem sua tese de Livre Docência (2011). Como destaca Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 354), “os direitos sociais [...] implicam, por seu lado, um comportamento ativo por parte do Estado ao garantir aos cidadãos uma situação de certeza”. Uma rápida leitura na Resolução nº 7, de dezembro de 2010, que “fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos” (BRASIL, 2010), é possível encontrar o Estado brasileiro afirmando no Artigo 5º (quinto) da referida resolução que “o direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior” das Diretrizes então aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica. Mas não apenas isso, o mesmo Artigo afirma que “[...] a educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos e sociais e o **direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social**” (BRASIL, 2010, p. 01 destaque meu).

Em que pese o objeto de estudo desta tese, a saber: a interseção de currículos com gêneros e sexualidades nos anos finais do Ensino Fundamental, é importante destacar que no contexto brasileiro das últimas duas décadas a luta pela inclusão das temáticas de gênero e sexualidade (como direito à diferença) nos currículos da educação como forma de enfrentamento das desigualdades e das violências que recaem sobre mulheres e pessoas LGBTQIA+ demonstra como esse processo é marcado por avanços, desafios, mas também retrocessos.

Quando da construção de sua tese de Livre Docência, Vianna destacava que as políticas públicas no campo educacional experienciavam “um processo de desenvolvimento das políticas de igualdade” e que, naquele momento, não se previa

⁸⁴ Sugiro uma rápida leitura nos mencionados verbetes presentes no Dicionário de Política, Norberto Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998).

“retrocessos, ainda que obstáculos” pudessem ser identificados (VIANNA, 2011, p. 192). Uma série de eventos posteriores à tese de Livre Docência de Vianna acabaram por frustrar, se posso dizer assim, a esperançosa expectativa da autora.

Para efeito de memória histórica destaco alguns obstáculos e retrocessos que atravessaram governos dos variados espectros políticos, desde o governo progressista⁸⁵ da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016), o governo do presidente (usurpador)⁸⁶ Michel Temer (2016-2018), até chegarmos no atual governo de extrema direita do presidente (negacionista)⁸⁷ Jair Bolsonaro.

Com a presidenta Dilma Rousseff, destaco dois episódios que exemplificam obstáculos e retrocessos no campo da Política Pública Educacional: o primeiro deles, e que já fiz uso dele anteriormente, ocorreu em 2011 e diz respeito à cartilha que deveria ser distribuída como parte do Programa Brasil sem Homofobia no tocante à Educação e nomeado de Escola sem Homofobia, e que por ordem da Presidenta acabou sendo suspensa. Setores conservadores e fundamentalistas Cristãos utilizaram uma cartilha produzida pelo Ministério da Saúde voltada para o público adulto, especificamente profissionais do sexo e caminhoneiros, e que foi alardeada como sendo um material do Ministério da Educação a ser distribuído nas escolas públicas para crianças. O que foi desmentido à época, mas que pouco mudou o destino do material. O ex-Ministro da Educação, Fernando Haddad, comentou em artigo esse episódio e que julgo ser importante uma lida no relato⁸⁸. O segundo episódio, esse com consequências mais duradouras e prejudiciais à Educação e as Políticas de Igualdade, diz respeito ao processo de construção e redação do Plano

⁸⁵ Apesar de alguns desacordos quanto à política econômica implementada em alguns momentos do governo da Presidenta Dilma, sobretudo quando ‘acuada’ pela oposição golpista liderada pelo então Senador Aécio Neves, compreendo que o todo de seu mandato assumiu uma pauta progressista quanto aos costumes, políticas sociais e educacionais.

⁸⁶ Michel Temer assumiu à Presidência após o Golpe de Estado disferido contra Dilma Rousseff. O então vice-presidente atuou pessoalmente para ‘angariar’ os votos necessários ao impeachment, que em minha compreensão tratou-se de um Golpe, portanto, a Presidência foi assumida por um “usurpador”! Esta é a posição do cidadão-pesquisador. Há que se posicionar e assumir um lugar na História.

⁸⁷ Vivenciamos uma das maiores pandemias do mundo moderno, em que pese a velocidade com que se espalhou e as medidas de biossegurança tomadas. Enquanto o mundo se recolhia em seus lares – pelo menos aqueles e aquelas que podiam ficar isolados fisicamente do mundo externo – e à ciência corria para encontrar uma vacina eficaz contra o vírus SARS-COV-2 (Covid 19), o Presidente brasileiro insistia em medidas contrárias, estimulando e produzindo ele mesmo aglomerações, indicando o uso de medicamentos que se comprovou ineficazes no tratamento da infecção, assim como fez chacota das vítimas. Por tudo isso, e muito mais, compreendo que as posições do presidente o qualificam como um típico negacionista da ciência e das medidas de biossegurança então sugeridas por entidades como a Organização das Nações Unidas (OMS).

⁸⁸ Ver: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/vivi-na-pele-o-que-aprendi-nos-livros/>

Nacional de Educação (PNE). A Comissão Especial da Câmara dos Deputados, em Abril de 2014, votou o texto-base do PNE e aprovou o destaque realizado por membros da bancada Evangélica que retirava do Plano o trecho em que se lia “são diretrizes do PNE a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, fazendo a redação retornar ao que havia sido definido no Senado Federal, ou seja, “erradicação de todas as formas de discriminação”⁸⁹. Por 15 votos a 11 o *Lobby* conservador conseguiu retirar da redação do texto final aquela que seria uma diretriz expressa de combate às desigualdades de gênero e sexuais que persistem em nossa educação⁹⁰.

Durante o governo do presidente (usurpador) Michel Temer, após longo processo de construção com audiências públicas, abertura de processo digital para consultas públicas, em 2017, já consolidado o Golpe parlamentar-jurídico-midiático⁹¹, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular foi encaminhada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) desconsiderando boa parte dos debates ocorridos ao longo das versões anteriores e ainda suprimiu do texto final da Base temas relacionados à gênero e orientação sexual⁹². Redação que foi acatada pelo CNE e materializada na Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017⁹³.

Com a chegada à Presidência da República de Jair M. Bolsonaro temos um ambiente de instabilidade quanto à permanência de inúmeras conquistas nos direitos sociais ligados à educação e às políticas de igualdade. Poderia apontar aqui inúmeros exemplos, mas vou me restringir àquele que considero o mais simbólico entre os retrocessos produzidos pelo atual (des)governo: a extinção da SECADI. Já em sua

⁸⁹ Para acompanhar o transcurso da tramitação do PNE, iniciado em 2010, ver o portal da Câmara: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>

⁹⁰ Matérias jornalísticas da época ajudam a identificar os principais nomes desse grupo de “conservadores” que infligiram essa derrota à luta contra as desigualdades educacionais, ver: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2014/04/lobby-conservador-retira-igualdade-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-5214/> e, também, Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/comissao-da-camara-aprova-texto-base-do-pne-e-retira-questao-de-genero>.

⁹¹ Assumo que o impeachment infligido à presidenta Dilma Rousseff se configurou como um Golpe parlamentar-jurídico-midiático à luz dos fatos narrados e apresentados ao longo do processo e, sobretudo, da defesa apresentada pela própria presidenta após quase 13 horas de inquirição no Senado. Para compreensão da ideia ver o curso “o golpe de 2016 e o futuro da democracia”: <https://www.ufrgs.br/cursogolpelitoral/>.

⁹² Matéria jornalística apontando reações da comunidade política e educacional sobre o tema [https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC,em%20alguns%20trechos%20do%20documento](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC,em%20alguns%20trechos%20do%20documento).

⁹³ Para uma melhor visualização do processo histórico de construção, homologação e implementação da BNCC ver: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

primeira semana de governo, o Presidente, por meio do Ministério da Educação e seu Ministro, extinguiu as secretarias de Articulação com os Sistemas de Ensino e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Visitando à página da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é possível encontrar os vários propósitos para os quais a SECADI fora criada, entre os quais o principal deles era “contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental”⁹⁴. Ora, tal objetivo se coadunava com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, sobretudo com o Artigo 5º (quinto), já referido. Desse modo, a extinção dessa Secretaria assume um lugar estratégico na política governamental atual, evidenciando que o que deveria ser uma política de Estado, ou seja, a consolidação de direitos sociais que visam o enfrentamento das desigualdades e violências – de gênero, sexuais, étnicas, entre outras – que no espaço da escola assumem um caráter de violência curricular, acaba por ser partidarizada e ceder a grupos obscurantistas.

A retirada de termos e temáticas dos documentos, normas e leis, a extinção de órgãos da estrutura governamental do Estado, assim como cancelamento de materiais que visavam ampliar a Política Pública de Igualdade constitui, para pensar com Flávio Carvalho⁹⁵, em um “método”, “estratégias discursivas e não-discursivas” que acionam “práticas de subtrair [termos/temáticas], de esquecer, de instituir [a exemplo do sintagma da ‘Ideologia de Gênero’], de ensinar” com vistas a um objetivo (CARVALHO, 2019, p.34). Para Carvalho, essas estratégias constituem uma “Pedagogia do Esquecimento”, ou seja, “estratégias e procedimentos de utilização de nossa potência de esquecimento em vista de construir conhecimentos, constituir ou formar sujeitos, elaborar discursos e articular ações políticas” (CARVALHO, 2011, p. 34).

Os rápidos exemplos apresentados aqui ajudam a pensar e alertar para o acionamento de práticas de apagamento, silenciamento e invisibilização assentadas em argumentos, como os apresentados pelo Ministério da Educação, de que apenas se trata de “ajustes finais de editoração/redação”, ou retirada de “redundâncias”.

⁹⁴<https://www.ufrgs.br/renafor/about/sobre-a-secadi/> Direcionar para as informações no site da UFRGS busca suprir a ausência das informações na página do MEC.

⁹⁵ Uma proposta de pesquisa ainda em curso e que o autor apresenta as linhas mestras da proposta em Carvalho (2019).

Como alertou à época o Fórum Nacional de Educação⁹⁶, em nota publicada por sua coordenação em 10 de abril de 2017,

O posicionamento do MEC, ao suprimir conceitos e temáticas fundamentais para a promoção dos Direitos Humanos e valorização das diversidades, em um país marcado pelo machismo, pela homofobia e a misoginia, ignora o fato de que nas instituições educativas e fora delas pessoas são marginalizadas e vítimas de preconceito e violência e, por consequência, abandonam a vida escolar e/ou têm tolhidas inúmeras de oportunidades de vida.(BRASIL, 2017).

Ao chamar a atenção para esse processo histórico que temos acompanhado, nas últimas décadas, de ataques aos Direitos Sociais conquistados e ampliados desde a Constituição Federal de 1988, como aponta Vianna (2011), assim como para as estratégias de esquecimento acionadas e que são possíveis de rastreamento e identificação, como pretende Carvalho (2019), quero destacar o papel da linguagem e a importância de observar e analisar a utilização que é feita dessa. Cabe destacar que, aqui, me refiro especificamente a escrita, visto que essa é a forma utilizada na materialização de normativas e leis educacionais que formam o corpus de estudo nesta seção.

Como asseverou Vianna (2011, p.150), “sabemos que em nossa sociedade, o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação tem no masculino genérico a forma utilizada para expressar ideias, sentimentos e referências a outras pessoas”, e que essa linguagem materializada na escrita ‘masculinista’ como ‘norma’ não é e nunca foi neutra. E, nesse sentido, compartilho com Vianna que “a linguagem enquanto sistema de significação é expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico” (VIANNA, 2011, p. 150).

Nunca é demais lembrar que a linguagem constitui um elemento de “manutenção do poder” (RIBEIRO, 2017). Já apontei em Atos anteriores uma compreensão de linguagem e da importância desta nas análises que movimento ao longo deste trabalho e, inclusive, como um dos elementos que interconectado a outros constitui a problemática desta tese. Como dito anteriormente, a linguagem “não é autotransparente, não é fixa, não é homogênea e, sobretudo, não é neutra” (MEYER, 2014, p. 54). Por tudo isso, a análise da linguagem em documentos da política pública

⁹⁶ Para acompanhar todo o teor da nota ver: <https://www.anped.org.br/news/nota-do-fne-sobre-bncc-10-de-abril>

educacional/curricular permite um ponto de partida na busca por compreender como estão organizadas as instituições, no caso em tela, na busca por compreender como a Educação, como uma das instâncias fundamentais da sociedade, aciona e produz diferenciações com base no gênero e na sexualidade.

Antes de avançar, cabe apontar, mesmo que de forma simples e rápida, o que estou compreendendo por Política Pública. Em linhas de fácil compreensão, as Políticas Públicas podem ser definidas como “a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público” (SEBRAE, 2008, p. 05). A professora Maria das Graças Rua, buscando explicar a noção de Política Pública a partir da diferenciação existente no inglês entre “politics” e “policy”, afirma que a Política Pública (policy) consiste na “formulação de propostas, tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas, tendo como foco temas que afetam a coletividade, mobilizando interesses e conflitos” (RUA, 2014, p.17). Nessa acepção, documentos como a LDBEN, DCN, PNE, BNCC, PCPB são todos instrumentos legais da Política Pública Educacional, alguns deles evidentemente documentos da Política Pública Curricular.

O professor Everaldo Santos Melazzo (2010) produz um texto esclarecedor/escurecedor sobre o conceito de Políticas Públicas, no qual apresenta a variabilidade com a qual o conceito é materializado na tradição do campo de estudos, relativamente recente. Após resumir os principais elementos que compõem o conceito e como este aparece em obras clássicas, o autor sintetiza o conceito de Políticas Públicas como sendo o “conjuntos de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos, envolvendo procedimentos formais, informais e técnicos que expressam relações de poder”. Melazzo prossegue afirmando que as Políticas Públicas “se destinam à resolução de conflitos quanto a direitos de grupos e segmentos sociais ou como o espaço em que são disputadas diferentes concepções a respeito da formulação e implementação de direitos sociais” (MELAZZO, 2010, p. 19), o que se adequa à reflexão que apresento ao permitir a conexão do feixe direitos sociais-educação-políticas públicas.

Afunilando a reflexão sobre políticas públicas (educacionais) para os documentos nos quais me debruço neste Ato se faz necessário apontar, também, uma compreensão de política (pública) curricular. Para este fim eu recorro à formulação de Antônio Flávio Barbosa Moreira (2012), amparado em José Augusto Pacheco, que

apontam a política curricular “como a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo, como uma ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade, [...] sendo implementada por diferentes tipos de instrumentos” (MOREIRA, 2012, p. 181). Entre os muitos instrumentos que podem e que de fato materializam a política curricular, destaca-se: “leis, decretos-lei, portarias, circulares, ofícios, textos de apoio e documentos da escola” (MOREIRA, 2012, p. 182).

Dito isto, objetivo de forma mais focada em perscrutar elementos que indiquem abertura para a abordagem de gênero e sexualidade em documentos da política pública curricular. Para tanto, me detenho centralmente, mas não exclusivamente, em 2 documentos normativos da Política Curricular e que estão interconectados: 1. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 2. A Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCPB), ambas para o Ensino Fundamental.

Ao me lançar no rastreamento dos elementos que possibilitem a abordagem de gênero e sexualidade nos documentos que balizam a prática docente no espaço escolar, com destaque aqui para os anos finais do Ensino Fundamental, estou recorrendo a reflexão produzida por Joan Scott (1990) sobre gênero como categoria analítica. É conhecida a organização em dois núcleos do conceito de Gênero desenvolvido por Joan Scott (1990) e operacionalizado em inúmeras pesquisas que abordam as questões de gênero, nos mais diversos campos do conhecimento. Ele, o conceito, aponta elementos a serem observados no tecido social quando da operacionalização de uma análise de gênero, e acrescento de sexualidade, como experiência histórico-social. Contudo, a reflexão de Scott (1990) possibilita outras trilhas que antecedem, e/ou mesmo sucedem, o duplo núcleo do conceito por ela desenvolvido.

Scott (1990), ao definir sua categoria de Gênero, afirma que ele possui duas partes, dois núcleos conectados e “diversos subconjuntos”, que mesmo fazendo parte de um todo, devem ser “analiticamente diferenciados”. A primeira proposição/núcleo afirma que, como apontei no Ato II, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1990, p. 86). Há neste núcleo 4 elementos inter-relacionados e que busco sintetizá-los assim: I – “Símbolos culturalmente disponíveis”; II – “Conceitos normativos que expressam interpretações” desses símbolos; III – “uma concepção de política e referências às instituições e às organizações sociais”; IV – “Identidade subjetiva”. São então quatro aspectos do gênero e que fazem parte da constituição da primeira proposição/núcleo.

É no terceiro elemento do núcleo um que me concentro neste Ato. Isso porque apesar de Scott afirmar que “a primeira parte da definição” é “composta desses quatro elementos”, e mesmo afirmando que “nenhum dentre eles podem operar sem os outros”, ela também nos alerta para a evidência de que “eles não operam simultaneamente, como se fossem um simples reflexo um do outro” (SCOTT, 1990, p. 88). Como já havia alertado Vianna (2012, p.139), “o gênero enquanto um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais está presente nas mais varia das esferas, níveis e modalidades de ensino”, e nesse sentido, a análise de documentos das “políticas públicas educacionais nesta perspectiva pode se tornar um precioso aporte para a percepção das desigualdades de gênero”.

Sendo assim, na sessão seguinte eu busco evidências ao longo da BNCC e da PCPB para o Ensino Fundamental que permitam afirmar que apesar de uma “Pedagogia do Esquecimento” (CARVALHO, 2019) que tem sido mobilizada, sobretudo nos últimos anos, no tocante às políticas de igualdade que tratam sobre gêneros e sexualidades. Contudo, apesar disso há, ainda, brechas e pistas que permitem às professoras e professores do Ensino Fundamental, nos seus anos finais, abordarem a temática em seus contextos de docência.

5.2 Diversidade de gêneros e sexuais: olhares sobre BNCC E PCPB

O enfrentamento às múltiplas violências não permite um dia de descanso. Todos os dias há relatos de violência – de gênero, sexuais, raciais, capacitistas, entre tantas outras. As redes sociais têm possibilitado o acesso a narrativas perturbadoras. E um contexto de pandemia, como este que estamos vivenciando desde 2020, tem mostrado que não é necessário a presença material de um corpo no espaço escolar para que estas violências ocorram.

Em uma reunião *online*, realizada no dia 15 de junho de 2021, com pais e mães de discentes de uma escola estadual, aqui na Paraíba, uma mãe utilizou a caixa de mensagem para dizer que tinha “5 filhos que estudam” naquela escola. A continuação da mensagem dizia que eram “2 meninas, 2 meninos e um gay”. Certamente está dito de forma implícita, por aquela mãe, que os/as demais são heterossexuais.

Nesse mesmo dia, em uma rede social, me deparei com o relato de uma jovem que afirmava que seu irmão tinha passado por um episódio de constrangimento e violência verbal no grupo *online* de sua escola⁹⁷.

Veamos o episódio em suas linhas gerais: um menino de 11 anos, segundo o relato, aluno do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental – como é possível constatar nas imagens do relato – propõe abordar o “mês LGBT” como temática de trabalho. A mensagem foi enviada no grupo às “18h38”, a primeira manifestação ocorreu às 20h00. Uma mãe de aluno afirmou que “essa mensagem acima [é] um absurdo”. Há uma sequência de mensagens não divulgadas e chega-se à mensagem da diretora da escola. Ela escreve: “Quem é [você] por favor? Retire seu comentário, por favor. Muito obrigada. Diretora”. Segundo o relato da irmã, reproduzido na página da Mídia Ninja – página de jornalismo alternativo – uma funcionária, “que se diz coordenadora da escola”, ligou para o número da criança à noite, por volta das 20h30, “acabando com ele”. A irmã ao chegar em casa a criança estava ao telefone e chorando por tudo que ouvia da “coordenadora”, ela pegou o telefone e falou com a funcionária. Segundo o relato foi aberto um Boletim de Ocorrência *online* pelo episódio.

Busquei visualizar os principais comentários sobre este episódio na página da rede social do Mídia Ninja e, entre eles, achei um que merece ser reproduzido, para os fins da reflexão que empreendo. Diz a mensagem da mulher:

As escolas e os educadores não estão preparados para acolher a criança LGBT e nem a criança que é educada a aceitar e acolher os LGBT independente de ser ou não (como esse garoto). É despreparada para informar, para lidar com situações, e por isso tantas crianças e adolescentes ficam à mercê de preconceito. É inadmissível. Precisamos preparar os “educadores”. Infelizmente muitos pais são conservadores e não entendem, mas a escola precisa de preparo e discurso para saber orientar até os pais.⁹⁸

No primeiro episódio, a continuidade da caixa de mensagem mostra que não houve intervenção educativa de nenhum/a docente nem da equipe gestora sobre a manifestação da mãe que criava – na verdade utilizava uma diferenciação já posta no cotidiano - três categorias identificatórias para seus filhos/filhas. Uma evidentemente ‘distintiva’ de uma possível não naturalidade – o gay. No segundo episódio, temos uma proposta de abordar a temática de gênero e sexualidade partindo de um aluno

⁹⁷ Link para acesso às imagens com o relato: <https://www.instagram.com/p/CQHEMCThX-O/>

⁹⁸ Arquivo Pessoal, Imagem 7. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CQHEMCThX-O/>

dos anos finais do Ensino Fundamental – o que sugere que entre discentes há a vontade em abordar e aprofundar as reflexões sobre a temática, mas que, no caso em questão, se viu silenciado por uma adulta, mãe de outro aluno, e em seguida pela figura máxima de autoridade da escola, a diretora. Há violência nessas experiências, há violência curricular, há desconhecimento – quer de pais e mães, quer de profissionais da educação – assim como há um “não estou preparada” que tem a ver com conservadorismo, com fundamentalismo religioso, e mesmo desinteresse com a temática – tal qual a cena que relatei no primeiro Ato.

Assim como apontei a necessidade de provocar a instabilidade na gramática, tirar do conforto a gramática normativa que cristaliza o masculino universal como regra, é preciso também provocar à instabilidade no hétero pensamento (WITTING, 1992) que rege os dois episódios narrados aqui. Em linhas gerais.

[...] o pensamento hétero produz uma interpretação totalizante da história, da realidade social, da cultura, da linguagem e simultaneamente de todos os fenômenos subjetivos. Posso apenas sublinhar o caráter opressivo de que se reveste o pensamento hétero na sua tendência para imediatamente universalizar a sua produção de conceitos em leis gerais que se reclamam de ser aplicáveis a todas as sociedades, a todas as épocas, a todos os indivíduos. (WITTING, 1992, p. 09).

Em que pese a cotidianidade e repetição, com que episódios como os que acabo de descrever ocorrem nos espaços escolares (e fora deles) se faz necessário que voltemos para as propostas e indicações temáticas presentes na política pública curricular que deve alcançar unidades escolares, públicas e privadas, indistintamente. É preciso tornar o olhar docente mais sensível, é preciso fazer com que a “dignidade da pessoa humana”, princípio constitucional descrito no Artigo 1º, inciso III (BRASIL, 1988) seja seguido à risca nos espaços escolares. E não deixar esquecer que “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, assim como “respeito à liberdade e apreço à tolerância” são princípios fundantes do ensino no Brasil definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 3º, incisos III e IV (BRASIL, 1996).

Recorrendo uma vez mais aos escritos de Claudia Vianna chamo a atenção para o destaque que ela faz, nos resultados de suas pesquisas, para a evidência de que “nas escolas as relações de gênero [e acrescento as sexualidades] também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo

dos cursos de formação docente”. Segundo ela, “ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero [e de sexualidade] no dia a dia escolar”. O silêncio constatado na caixa de mensagens, por parte das professoras e professores, quando da mensagem enviada pela mãe do aluno demonstra isso. No entendimento de Vianna, isso ocorre “talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades”, além do fato de que esses temas são “pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional” (VIANNA, 2011, p. 145).

Ao me debruçar sobre alguns instrumentos da Política Pública Curricular, na acepção de Moreira (2012), busco destacar o papel que esses instrumentos – BNCC e a PCPB, especificamente – possuem no processo de reversão de práticas discriminatórias no contexto escolar contra meninos e meninas (VIANNA, 20211). Mesmo que seja levado a concordar com Vianna (2011, p. 168) que “a escola e as [os] profissionais da educação estão pouco preparadas para lidar com a diversidade [...]”, assim como “nossos gestores [/gestoras] e formuladores [/formuladoras] de políticas”, é fundamental que estudos busquem identificar, evidenciar, problematizar e fazer circular as brechas, as rotas de fugas e trilhas que professores e professoras, no seu fazer cotidiano, possam se apropriar e acionar essas temáticas fundamentadas nos instrumentos – leis, decretos-lei, normativas – de modo a fazer valer uma educação plural, alicerçada no respeito e na diversidade, mas também uma prática docente que se veja protegida, ao menos no plano legal, da sanha fundamentalista e dos delírios de grupos (neo) conservadores agarrados à sintagmas como o da ideologia de gênero.

Contudo, mesmo que compartilhe dos elementos que fundamentam o argumento de Vianna (2011) quanto ao ‘pouco preparo’ que persiste no contexto da formação docente, não é possível negligenciar que, embora não se sintam preparados/as para abordar questões de gênero e sexualidade, os/as professores/as precisam estar preparados para lidar com violências que ocorrem nos seus espaços de atuação profissional, além dos espaços físicos da unidade de ensino – salas, corredores, pátios – há também os espaços virtuais da ação pedagógica, entre os quais os grupos de *WhatsApp* – como o episódio narrado acima deixa ver.

Seguindo quero começar a reflexão com um documento de 2010 e que ainda vigora nos sistemas educacionais em nosso país: as Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCN) para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que foram consolidadas por meio da Resolução Nº 07 de 2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Este documento, em certa medida, traz o ‘espírito de seu tempo’, no que diz respeito ao contexto de progressivos avanços nas políticas de igualdade, na esteira das reflexões de Vianna (2011).

O texto das DCN traz de forma expressa uma compreensão de currículo, na resolução, em seu artigo 9º (nono), o currículo do Ensino Fundamental é entendido como.

Constituído pelas **experiências escolares** que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, **buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados** e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, 2010, p. 03. Destaques meus).

A resolução assume uma concepção de Currículo que não se limita à seleção de conteúdos e temáticas, ou seja, “os conhecimentos historicamente acumulados”, ela amplia sua concepção de modo a permitir a articulação entre “conhecimentos” e as “vivências e saberes dos alunos” e alunas. Nas DCN para o Ensino Fundamental, currículo é tudo que as “experiências escolares” de docentes, discentes, funcionárias/os e comunidade escolar abarcam. Essa é uma compreensão importante, pois a partir dela é possível fundamentar e abordar as demandas que discentes apresentam a partir de suas “experiências”.

Para que os Sistemas, Redes e Unidades de Ensino possam efetivar seus currículos, a Resolução deixa expresso o que está compreendido por “experiências escolares”, de modo que o trabalho docente possa ser conduzido de modo fundamentado e amparado na Política Pública Educacional Nacional. Em seu parágrafo segundo o Artigo 9º (nono) define “experiências escolares”. Segundo a Resolução:

As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola. (BRASIL, 2010, p.03. Destaques meus).

No próximo Ato pretendo explorar, com mais profundidade, a partir da perspectiva docente como as questões de gênero e sexualidade emergem nas “experiências escolares”, na esteira da compreensão apontada nas DCN. Em outras palavras, pretendo observar, se e como os gêneros e as sexualidades emergem quer na “parte explícita do currículo” quer de “forma implícita”, constituindo elementos socialmente relevantes do processo de aprendizagem.

Os Artigos 12 (doze), 13 (treze), 14 (catorze) e 15 (quinze) das DCN fazem menção ao “Currículo da Base Nacional Comum do Ensino Fundamental”, apontando os componentes curriculares obrigatórios, mas também apontando a importância da “parte diversificada”. É evidente que a menção feita na Resolução tem relação direta com os elementos jurídicos de uma Base já definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, que já apontava para a constituição de uma Base Nacional Comum, documento que só veio a ser materializado na transição dos anos de 2017 e 2018. Passo a me dedicar ao texto da Base Nacional Comum Curricular, mas volto a recorrer ao texto das DCN. Cabe destacar que no texto da LDBEN, além da proposta de uma Base Nacional Comum também está expressa a necessidade da construção de uma base diversificada, a ser construída a partir da incorporação de elementos importantes local e contextualmente.

O texto da Base Nacional Comum Curricular, logo em sua abertura, evidencia sua condição de instrumento da política pública curricular ao afirmar que ela “é um documento de caráter **normativo** que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que **todos os alunos** devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 07. Destaques meus). Mais adiante, o documento é taxativo ao afirmar que “a BNCC integra a política nacional da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.08). Ainda nessa abertura o documento normativo afirma que ele se direciona “exclusivamente à educação escolar” e que “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à **construção de uma sociedade justa**, democrática e **inclusiva**” (BRASIL, 2018, p. 07. Destaques meus).

Não é possível pensar em uma “sociedade justa” e “inclusiva” quando a própria linguagem utilizada pelo documento evidencia um apagamento da diversidade humana, lançando mão do masculino genérico para se referir à alunos e alunas que deverão acessar “aprendizagens essenciais”. Como apontei no primeiro Ato, ao dialogar com Félix e Vasconcelos, “os sujeitos de direitos são também diversos em

raça, etnia, credo, gênero, sexualidade, idade, entre outros” (VASCONCELOS; FÉLIX, 2016, p. 262). Nesse sentido, não é aceitável nem desejável que um documento de alcance nacional e que será/é vivenciado em todos os espaços escolares se limite à uma regra gramatical, histórica e culturalmente localizada, que se filia a uma lógica masculinista que, inclusive, já vinha sendo questionada em vários documentos de Políticas Públicas lançados nos últimos anos. Ou seja, é um retrocesso no âmbito das próprias políticas educacionais.

Nomear, tirar do “lugar do silêncio acomodado” (PARAÍSO, 2018, p. 25), evidenciar, por meio da linguagem, a diversidade, como promoção e valorização das diferenças é um ato político com efeitos no cotidiano, na busca por tornar todas as vidas “possíveis de serem “vivas” (PARAÍSO, 2018, p. 25), dignas de existência e nomeação, isso porque “a história tem mostrado que a invisibilidade mata” (RIBEIRO, 2017, p. 43). Portanto, pesquisas que tomam como centro de reflexão currículos com gêneros e sexualidades assumem o rigor que toda pesquisa ‘científica’ exige, mas também que o material empírico produzido, analisado e socializado constitui uma luta para tornar ‘vivíveis’ todas as formas de existência. Isso é necessário, principalmente, em um contexto como o nosso, no qual “as estratégias de poder vinculadas ao *slogan* “ideologia de gênero”, que buscam intimidar, coibir e impedir qualquer trabalho na escola com os temas de gênero e sexualidade”, tal como proposto pelo aluno no grupo *online* da escola, “estão contribuindo exatamente para aumentar o número de *vidas não vivíveis*” (PARAÍSO, 2018, p. 24). Nessa disputa em torno das questões de gênero e sexualidade, que também é uma disputa linguística, cabe sinalizar a importância da marcação da linguagem não-sexista como uma estratégia de resistência importante no atual contexto das políticas públicas em nosso país.

Voltando à BNCC, chama a atenção que, mesmo constituindo-se em um instrumento materializado da Política Pública Curricular Nacional, ela não traga de forma explícita uma compreensão de Currículo. Em certa medida essa ‘ausência’ se justifica pela multiplicidade de pensamentos e linhas de força que foram se aglutinando ao longo de sua construção e, também, passa por uma certa naturalização do currículo como matriz curricular, responsável por estruturar os componentes curriculares e conteúdos que devem ser abordados pelas escolas.

Por sua vez, o documento das DCN, como mostrado anteriormente, traz uma compreensão explícita de currículo para o Ensino Fundamental e quando voltamos os olhos para a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCPB) é possível constatar

que o documento prioriza “objetos de conhecimentos e conteúdos, alinhados a BNCC” (PARAÍBA, 2018, p.15), mas, diferentemente desta, assume uma concepção de currículo. Segundo o documento “a Proposta Curricular do Estado da Paraíba [...] está referenciada em uma noção de currículo que considera a relevância dos contextos pessoal, social, cultural e político dos sujeitos em suas aprendizagens na escola”, formulação que se assemelha à definição das DCN. Vale destacar que essa postura aberta à experiência e aos contextos dialoga com os pressupostos dos Estudos Culturais com os quais tenho operado ao longo do trabalho.

Mais adiante, o documento da política curricular paraibana afirma que assume o currículo “não só como decisões educativas institucionalizadas que devem ser concretizadas na escola, mas também como um campo de disputas e escolhas, que revela compromissos sociais e políticos e que envolve a construção de subjetividades e identidades” (PARAÍBA, 2018, p.15). As escolhas teóricas, a redação implicada que a Proposta Curricular do Estado da Paraíba assume muito, no contexto de sua produção, pressupostos defendidos pelos agentes públicos que geriam à época os rumos da construção dessa política pública.

Como apontei no Segundo Ato, o Governo Estadual vinha, desde o golpe parlamentar-jurídico-midiático contra a presidenta Dilma Rousseff, se posicionando contra muitas das decisões tomadas na administração do presidente (usurpador) Michel Temer, o que ajuda em parte a compreender alguns elementos fortes que aparecem na redação da PCPB. A proposta curricular, recuperando o histórico de lutas em busca da instauração e ampliação dos Direitos Humanos, passando pela Conferência de Viena em 1993 e pela Conferência de Istambul em 1996, afirma que “apesar dos avanços em relação ao reconhecimento dos direitos humanos, a situação política internacional mostra como esses avanços não estão garantidos” (PARAÍBA, 2018, p. 16).

Colocando-se contra retrocessos que se materializavam naquele contexto, a exemplo da ‘limpeza’ realizada pelo MEC no texto da BNCC, o documento da política curricular paraibana se mostra firme ao dizer que “defender o sujeito de direitos é **uma opção política que baliza toda a proposta curricular**” (PARAÍBA, 2018, p. 17. Destaque meu). Tal afirmação foi redigida no contexto de problematização, no interior da proposta curricular, do “sujeito de direitos” como “fruto de uma conquista realizada na luta pelo reconhecimento da **dignidade humana como princípio fundamental**” (PARAÍBA, 2018, p. 17. Destaque meu).

A defesa do princípio constitucional fundamental da “dignidade humana” como uma “opção política” materializada na PCPB possibilita que esta afirme que “os sujeitos são diversos e deverão ser compreendidos assim nos diferentes espaços em que forem pensadas propostas e práticas pedagógicas nas instituições educacionais do estado da Paraíba” (PARAÍBA, 2018, p. 16). Desta forma, a proposta encaminha como orientação expressa à todas as escolas de seu sistema que “desde o Projeto Político Pedagógico das escolas até a sua materialização no cotidiano” devem compreender que elas são constituídas por “sujeitos diversos e de direitos” e que estes “ocupam lugares e espaços, **com seus corpos, suas culturas, suas práticas sociais e devem, por isto, ser “validados” por toda a comunidade escolar**” (PARAÍBA, 2018, p.16. Destaque meu).

Ao fundamentar e orientar que a Rede estadual de ensino deve conduzir suas ações pedagógicas – desde a formulação do PPP - a partir de uma compreensão de diversidade de sujeitos e a ‘validação’ dessa diversidade no interior da comunidade escolar o Sistema estadual de ensino criou as condições de possibilidade de uma maior inserção da temática no processo educativo, apesar das possíveis resistências. Contudo, é evidente que esse processo, para que ocorra de ampliada, necessita de um amparo formativo mais intensificado por parte da administração estatal – em que pese sua ação sobre a Educação pública. Ao mesmo passo, esse processo depende de uma maior consolidação da profissionalidade docente, consolidação que pode ser facilitada pela estruturação do modelo implementado nas ECI – que possibilita ação de formação continuada, planejamento e intensidade do contato do corpo docente.⁹⁹

Voltando à fundamentação teórica da proposta curricular paraibana, não é irrelevante dizer que a coleção “Indagações sobre o currículo” (2007), produzida sob encomenda da Secretaria de Educação Básica, atravessa as reflexões da proposta. Nessa direção, apoiada nas reflexões de Vera Maria Candau e Antônio Flávio Barbosa Moreira, a proposta “sinaliza como currículo as diferentes experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades das crianças e adolescentes **paraibanos**” (PARAÍBA, 2018, p. 15. Destaque meu). Em que pese essa dimensão alargada do conceito para compreender o currículo como “as diferentes experiências escolares”, nos mesmos moldes que a definição das DNC, a redação ainda se dobra

⁹⁹ Mais adiante, no quinto Ato, retomo a reflexão entorno da “profissionalidade docente”. GORZONI; DAVIS, 2017

para a maquinaria masculinista que rege à gramática normativa colocando todas as adolescentes paraibanas subsumidas no plural masculino “paraibanos”.

Uma das rotas mais firmes para abordar as questões de gênero e as sexualidades no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da BNCC, está na Educação para os Direitos Humanos. Ao abordar os “fundamentos pedagógicos”, a Base traz no primeiro momento o “foco no desenvolvimento de competências”, conceito que é definido no documento normativo em diálogo com a LDBEN¹⁰⁰. Chamo a atenção para essa reflexão no interior do texto normativo para mostrar que, ao apontar que as competências, dialoga com “Educação para os Direitos Humanos” (2012) e com a “Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas”. Desse modo, o texto da BNCC abre o espaço e fundamenta a inclusão da abordagem da temática de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

Não é demais dizer que a Base já aponta o amplo conhecimento do Estado brasileiro e da Sociedade quanto às desigualdades. O texto afirma que “o Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais” e que também “são amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, **sexo** e condição socioeconômica de suas famílias” (BRASIL, 2018, p.15. Destaque meu). É, ainda, a própria Base em sua sessão sobre “**igualdade, diversidade e equidade**” (BRASIL, 2018, p. 15. Destaque meu) que afirma que “o planejamento do trabalho escolar deve levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades”.

Para demonstrar uma, das muitas desigualdades que violentam à educação nacional, faço uma pequena digressão. Recentemente me lancei, junto com minha orientadora, Jeane Félix, a ler os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de

¹⁰⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pertence ao contexto de Reformas Educacionais da décadas de 1990 e, assim como a Base Nacional Comum Curricular, inseriu a noção de competências de modo “adequar o sistema de ensino às novas demandas oriundas dos processos de trabalho” (DO PROENÇA-LOPES; DE ASSIS ZAREMBA, 2013, p.287). O termo “competências” já ‘habita’ o senso comum e o cotidiano educacional brasileiro há algumas décadas, enfatizando “os processos cognitivos, tais como: *aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser*” (DO PROENÇA-LOPES; DE ASSIS ZAREMBA, 2013, p.295. Destaques do original). Segundo Do Proença-Lopes e De Assis Zaremba, recuperando crítica de Celso João Ferreti a esta noção, afirmam que “trata-se de um conceito que pode ser entendido no âmbito da Sociologia do trabalho e da educação, preconizando a adequação da educação à nova organização do trabalho” (DO PROENÇA-LOPES; DE ASSIS ZAREMBA, 2013, p. 294). Outra reflexão potente a respeito da inserção da noção de competência no âmbito da Política Pública educacional foi produzido por Guilherme Augusto Rezende Lemos e Elizabeth Fernandes de Macedo em “A inacabável competência socioemocional” (2019). Faço esses apontamentos gerais apenas para indicar que mesmo conhecendo as linhas de força do debate e as críticas à perspectiva não é objeto deste trabalho dedicar um maior investimento nessa questão.

Domicílio Contínua (PNAD Contínua), especificamente no tocante à educação, a fim de sustentar o argumento central de que apesar dos avanços na escolarização de meninas/mulheres nas últimas três décadas no Brasil, persistem as desigualdades educacionais no tocante ao recorte de gênero, sobretudo quando observamos os índices infranacionais por região e destacamos o Nordeste brasileiro (SILVA; FÉLIX, 2020).

Ao realizar uma leitura sobre os dados produzidos e apresentados no relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre Educação, em 2020, com destaque para Região Nordeste em comparação infranacional com outras regiões do Brasil, foi possível identificar alguns elementos culturais quanto ao fator gênero quando dos motivos apontados para o abandono escolar. Entre os homens, neste quesito, destacou-se a necessidade de trabalhar (50%), seguido de “não ter interesse em estudar” (29,2%) e “tinha que fazer tarefas domésticas ou cuidar de pessoas” (0,4%). Entre as mulheres: 23,8% deixou a escola por motivo de trabalho, 24,1% porque não tinha interesse, mas 23,8% abandonou os estudos porque engravidou e 11,5% porque tinha que fazer tarefas domésticas ou cuidar de pessoas (SILVA; FÉLIX, 2020).

Lido a partir do conceito-ferramenta de gênero é possível afirmar que estamos diante de um dos principais fatores da desigualdade de gênero na Educação. Recorrendo à Scott (1995) e Meyer (2013) é possível observar como as relações de poder presentes entre os gêneros, assim como as representações de gênero produzidas para estes, são exercidas e materializadas em situações como essas, em que os tradicionais papéis de gênero são acionados para definir quem deixará a escola para se responsabilizar pelo cuidado com os/as filhos/as, as atividades domésticas, entre outras.

Separando os dados por região é possível visualizar essas desigualdades de forma ainda mais evidente, enquanto na região Sul o abandono se deu por questões de trabalho para 48,3% no Nordeste o índice ficou em 34,1%. Mas, quando o motivo foi gravidez ou afazeres domésticos, as taxas se sobressaem no Nordeste, onde 11,4% das mulheres abandonaram por gravidez e 6,2% por motivo de afazeres domésticos, quase que o dobro do aferido no Sul, onde os índices são 6,4% e 3,3%, respectivamente (IBGE, 2020, p. 11).

É possível, portanto, perceber que as motivações variam por sexo-gênero, mas ao mesmo passo se evidencia que elementos culturais fundamentados na diferença

entre os sexos-gêneros pesam com maior força sobre as mulheres, já que elas são as que abandonam os estudos por gravidez e tarefas domésticas e de cuidado. E observando os dados de modo infranacional se constata como os números mais elevados no Nordeste está atravessado por outros elementos culturais e socioeconômicos que marcam a região, ainda hoje (SILVA; FÉLIX, 2020).

O rápido exemplo que acabo de apresentar se conecta ao proposto na “competência 7” presente na BNCC, a qual propõe a mobilização de argumentos “com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias [...] **que respeitem e promovam os direitos humanos**” (BRASIL, 2018, p. 09. Destaque meu). Quando pensado sob a perspectiva da abordagem da temática de gênero, sexualidade e múltiplas violências que atravessam a experiência humana a partir desses marcadores, dados como os apresentados no Atlas da Violência, na PNAD Continua do IBGE, além de dados da pesquisa nacional de violência LGBT, funcionam como instrumentos mobilizadores da ‘negociação’ no seio da comunidade escolar para incluir e debater as temáticas. Ao mesmo passo, esses dados funcionam como instrumental para que meninos e meninas, homens e mulheres nos espaços escolares adquiram as competências definidas na Base em diálogo direto com a realidade socialmente construída e vivenciada por eles e elas.

Escolher abordar gênero e sexualidade como temáticas político-sociais, assim como elemento constitutivo de uma Educação em Direitos Humanos emerge como uma prática educativa fundamentada nos próprios documentos normativos da política curricular, seja a Política Curricular Nacional materializada na BNCC seja a Política Curricular Estadual da Paraíba presente na Proposta Curricular. Não é demais lembrar que as DCN, já nos idos de 2010, traz no Artigo 16 (dezesseis) apontamentos sobre a possibilidade de abordar “temas abrangentes e contemporâneos” nos diversos “componentes curriculares”. No texto das DCN:

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, **a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana** em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. **Temas como** saúde, **sexualidade e gênero**, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e **diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da**

parte diversificada do currículo. (BRASIL, 2010, p. 05. Destaques meus).

Fica evidente que a BNCC retoma o núcleo deste artigo, quando em sua introdução, como já apontei no Primeiro Ato, afirma que caberá aos sistemas e redes de ensino **“incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana** em escala local, regional e global (BRASIL, 2018, p. 19. Destaque Meu). Contudo, fazendo um comparativo dos contextos de produção de ambos os documentos, as DCN em 2010 e a BNCC em 2017/2018, é possível vislumbrar como uma política conservadora e fundamentalista alimentada por movimentos como o Escola sem partido e sua atualização no *slogan/sintagma* da Ideologia de Gênero interferiram nas políticas de igualdade, sobretudo em questões relativas aos gêneros e às sexualidades.

Ao comparar os dois documentos fica patente que a BNCC suprimiu apontamentos de possíveis temas a serem abordados nos currículos escolares, pois as DCN deixam expressos os temas que a política curricular daquele momento entendia como necessários a “permeiar o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo”, entre os quais apontam: **“Temas como saúde, sexualidade e gênero**, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes” e outros (BRASIL, 2010, p. 05. Destaque meu).

No caso da Base, olhando para as Competências 8 e 9, é possível considerá-las como complementares quanto à possibilidade de desenvolvimento de ações e temáticas que abordem a Educação em sexualidade, equidade de gênero e respeito à diversidade – tal como a compreendemos neste trabalho. Na competência 8, a BNCC afirma como objetivo de aprendizagem “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, **compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p.10. Destaque meu), competência que é expandida e complementada pela seguinte, quando é proposto

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

Abordar questões de gênero e sexualidade no contexto dos espaços escolares é incentivar alunas e alunos a “exercitar a empatia” para com as sexualidades diversas, a promover o respeito a si, ao outro e “aos direitos humanos”, buscando problematizar no cotidiano escolar os mais variados conteúdos, temáticas e ações pedagógicas “sem preconceitos de qualquer natureza”. É bem verdade que, aqui, esperava-se que o documento nomeasse esses preconceitos, indo além da referência genérica presente em “de qualquer natureza”. Essa postura genérica invisibiliza preconceitos de gênero, sexuais, raciais, além de outros, tão presentes no espaço escolar e fora dele. Essa postura abre margem para que docentes e equipes pedagógicas ignorem e/ou cedam às estratégias de defensores do “Escola Sem Partido” e do *slogan* da “Ideologia de Gênero”. No âmbito escolar, essas invisibilidades, assim como o receio de abordá-las pedagogicamente cedendo às pressões sociais, assumem a condição de uma “violência curricular”, contribuindo para que fenômenos como homo/lesbo/transfobia, machismo e preconceitos associados a gênero e sexualidade se materializem também em seu espaço.

No contexto do estado da Paraíba, as Diretrizes Operacionais redigidas e distribuídas anualmente junto às escolas para balizar a atualização de seus Projeto Político Pedagógico, formulação de seus Planos de Intervenção Pedagógica, assim como os Editais que balizam a construção dos Projetos de Intervenção Docente apontam a necessidade de ações pedagógicas que enfrentem essas desigualdades. Nesse quesito, a proposta curricular do estado da Paraíba como principal documento normativo para a organização dos currículos no estado afirma, como apontado anteriormente, que a diversidade de sujeitos deve estar presente “nos diferentes espaços em que forem pensadas propostas e práticas pedagógicas nas instituições educacionais no estado da Paraíba” (PARAÍBA, 2018, p. 16). Em outros termos, os Projeto Político Pedagógico, os Planos de Intervenção Pedagógica anual, assim como qualquer documento da rotina pedagógica escolar deve contemplar os “sujeitos diversos e de direitos que ocupam” esses espaços “com seus corpos, suas culturas e práticas” (PARAÍBA, 2018, p. 16).

Nos editais do “Prêmio Mestres da Educação”, ação proposta pelo Governo do Estado há quase uma década, há entre os “critérios de seleção” que o Projeto faça “interlocução com eixos transversais, por meio de práticas pedagógicas”, tais como o **“enfrentamento e minimização da violência na escola; discussões sobre direitos humanos e diversidade”**, assim como “atitudes direcionadas a promoção do

protagonismo juvenil e da sustentabilidade, inclusão digital e de pessoas com deficiência; atividades artísticas, esportivas e de cultura corporal do movimento, entre outros” (Destaques meus)¹⁰¹. É no contexto dessa fundamentação que o projeto desenvolvido no ano de 2017 e que narrei no Primeiro Ato abordando a temática de gênero se insere.

Ainda no contexto das normativas e orientações pedagógicas do Estado da Paraíba, o referido documento orientador do ano letivo mencionado anteriormente, “Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Unidades de Educação da Rede Pública Estadual”, publicado anualmente, traz no item “Dos temas transversais”, orientações às escolas quanto à abordagem de várias temáticas, entre elas: “Da Educação étnico-racial”, “Da Educação em Direitos Humanos”, “Da Educação ambiental”. Ao definir, em diálogo com Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos”, o documento endereçado às escolas – gestoras/es, professoras/es e profissionais da educação – afirma que a Educação em Direitos Humanos deve ocorrer tomando como “princípio reconhecer e respeitar as **diversidades (de gênero, de orientação sexual, socioeconômica, religiosa, cultural, étnico-racial, territorial, físico-individual, geracional e de opção política)**” (PARAÍBA, 2021, p. 68. Destaque meu).

Ao visibilizar de forma categórica as diversidades, o documento que orienta os trabalhos das unidades de educação da Rede pública estadual, em que pese sua consonância com o que determina a proposta curricular do estado, e indo além da dimensão genérica presente na BNCC, materializa anualmente a responsabilização das unidades escolares. Assim, equipe gestora, professores e professoras, são interpelados/as a agirem pelo compromisso ético-político, além do cumprimento de princípio constitucional, princípios da lei infraconstitucional que regem a educação nacional, competências de aprendizagens presentes na BNCC e já mencionados todos anteriormente.

Ao afirmar que o documento estadual aponta as diretrizes do trabalho escolar materializa a responsabilização de todos e todas que fazem a educação estadual, sobretudo professoras e professores, quanto à abordagem das diversidades – de gênero, de orientação sexual, racial e outras – tenho em mente, ainda, como elemento

¹⁰¹ Edital Mestres da Educação 2020, Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1ZwiZGRx2CIWHYFUH71e_5rLA9QNiqqKa/view

de fundamentação dessa posição, o que diz as DCN em seu artigo 6º (sexto), quando define que os sistemas de ensino e as escolas adotarão princípios orientadores, entre os quais o princípio “Ético”. Segundo este o Ensino Fundamental deverá ser orientado por princípios éticos de:

De justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de **respeito à dignidade da pessoa humana** e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para **combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação**. (BRASIL, 2010. Destaques meus).

Retomando o documento da BNCC, em sua reflexão sobre a Base e os Currículos, esta afirma que

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a **abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana** em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p. 19. Destaque meu).

Portanto, não me parece razoável que tantos documentos apontem para necessidade e importância de que essas temáticas sejam abordadas no contexto do Ensino Fundamental e que a temática siga sendo produto de raras abordagens, sobretudo reduzidas “a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo” quando muito (SANTOMÉ, 2013, p. 167), ou seja, assumindo o caráter “turístico” apontado por Furjo Torres Santomé.

Na esteira do que vem sendo apontado e problematizado até este ponto e tomando alguns elementos presentes nos documentos da política curricular nacional, a exemplo das reflexões já apresentadas, é que foi possível a pergunta norteadora da pesquisa definida no Primeiro Ato, a saber: “se e como as relações de gênero e as sexualidades são abordadas nos currículos do Ensino Fundamental nos seus anos finais em Escolas Cidadãs Integrais (ECI) pertencentes à 3ª Gerência Regional de Ensino (GRE) e localizadas em Campina Grande – Paraíba?”.

Afinal, em tempos obscurantistas, negacionistas, de discriminações cada vez mais praticadas ‘à luz do dia’ e registradas por câmeras, de expansão de movimentos (neo)conservadores e fundamentalistas a exemplo do Movimento Escola sem partido e da falácia da “ideologia de gênero”, investigar e refletir sobre essas temáticas no contexto da escola pública brasileira assume o lugar, como expresso na BNCC, de

“tema contemporâneo que afeta a vida humana” em múltiplas escalas. Uma temática que se fundamenta, inclusive legal e normativamente, em elementos da “Educação em Direitos Humanos” e “Diversidade cultural”.

Por tudo isso, acredito estar convencido de que professoras, professores e equipes gestoras possuem o desafio cotidiano e a urgência de construir e fazer funcionar nos espaços escolares currículos que desconstruam lugares comuns, discursos hegemônicos que legitimam opressões, reforçam preconceitos (de gênero, de orientação sexual, racial e outros) e sustentam desigualdades. É preciso romper com a “tradição”, também presente no contexto brasileiro, “na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os *únicos possíveis*, os *únicos pensáveis*” (SANTOMÉ, 2013, p. 157). É preciso que a escola – e aqui compreendendo escola como os sujeitos que a compõem em sua multiplicidade de ideias, concepções de mundo e práticas culturais – busque refletir sobre a urgência e importância pedagógica de incluir de modo explícito “conteúdos culturais”, entre os quais as relações de gênero e as orientações sexuais.

Para que esses temas sejam abordados com a menor tensão possível se faz necessário que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades de ensino tragam em sua formulação esta previsão. A Lei 9.394/1996, em seu Artigo 12, ao definir as incumbências dos estabelecimentos de ensino, afirma no inciso I que essas unidades de ensino deverão “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996) e argumento que estas devem incorporar as chamadas temáticas da diversidade. Nessa direção, na seção seguinte, busco mergulhar nas propostas pedagógicas das 4 (quatro) ECI que aceitaram participar da pesquisa e que enviaram seus PPP, na fase I de produção do material empírico, de modo a perscrutar se e como as questões de gênero e sexualidade estão presentes nestes documento do cotidiano escolar.

5.3 Diversidade de gêneros e sexuais: entrem em cena os Projeto Político Pedagógico

Como aponte na roteirização metodológica que conduziu o processo investigativo, o segundo bloco de fontes - fase I - está composto pelos Projeto Político Pedagógico (PPP), fontes construídas no cotidiano das unidades de ensino a partir do trabalho interpretativo realizado pela comunidade escolar – gestão, docentes, pais/mães/responsáveis e discentes – sobre si mesma, sobre sua constituição socioeconômica e cultural, sobre sua compreensão de mundo, de sociedade,

cidadania e sobre o processo de ensino-aprendizagem. O PPP é o documento que deve dirigir o percurso escolar, além de operacionalizar seus anseios e objetivos, tudo isso em diálogo com a política curricular, seus fundamentos e normativas. Esses documentos se conectam ao primeiro bloco – Fase I - em sua condição de “texto curricular” (SACRISTÁN, 2013, p. 26).

Ao longo do processo de doutoramento, realizei dois estágios supervisionados no componente curricular: “Currículo e Trabalho Pedagógico” do curso de graduação em Pedagogia da UFPB. Em uma das atividades de campo planejada pela preceptora (que também é minha orientadora) os/as discentes deveriam produzir uma ‘pesquisa’ sobre a realização e funcionamento do planejamento escolar e conhecer um pouco mais do PPP das unidades de ensino selecionadas por eles/elas. Uma das falas mais comuns da atividade, quando eles e elas pediam a alguém da escola para consultar o PPP, é que “o PPP é um documento vivo! Ele está em constante revisão e atualização”, motivo pelo qual a maioria das graduandas e graduandos acabavam não tendo acesso ao documento.

É bem verdade que o PPP possui um caráter inacabado, em sua condição de documento coletivo, contextual, flexível e atualizável, porém como documento público deve estar acessível a todos e todas da comunidade escolar. O PPP assume uma condição de plano integral da instituição escolar. Celso dos Santos Vasconcelos afirma que o PPP pode ser compreendido como “a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar” (VASCONCELOS, 2014, p. 169). Nessa concepção a condição processual, inacabada e atualizável do projeto está presente. O autor segue afirmando ainda que o PPP é “um instrumento teórico-metodológico para a **intervenção e mudança da realidade**. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste **processo de transformação**” (VASCONCELOS, 2014, p. 169. Destaques meus). Fica patente que o PPP, nessa perspectiva, assume a condição de instrumento de transformação da comunidade escolar que o concebe. Ele é uma produção coletiva, participativa e que visa a “intervenção” planejada. Nessa direção, o PPP emerge no contexto das unidades de ensino com o desejo e a busca por efetivar uma concepção de sociedade e educação que é fruto da “pluralidade de ideias e concepções pedagógicas”, assim como da diversidade de gêneros, credos, raças, orientações sexuais e posições políticas que constituem e animam a comunidade escolar.

Essa dimensão do desejo e da busca está presente na própria etimologia do termo projeto, indica Ilma Passos Alencastro Veiga (2005), há em sua origem o sentido de “lançar para diante”. Segundo a autora, “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível” (VEIGA, 2005, p. 12). Além de sua intencionalidade pedagógica, razão primeira do PPP, ele também assume um caráter político, pois como afirma Veiga, “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos” (VEIGA, 2005, p.13).

Tendo em conta essa reflexão sobre planejamento e PPP, as Diretrizes Operacionais das escolas da Rede Estadual de ensino da Paraíba (PARAÍBA, 2020) ao apontar as ações que devem¹⁰² ser desenvolvidas no planejamento das unidades de ensino, em seu item “2.3 – Do planejamento pedagógico”, afirma que a gestão/equipe pedagógica deve

preparar os materiais e documentos necessários para que os professores realizem o planejamento (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação, Diretrizes Operacionais, Base Nacional Comum Curricular, Proposta Curricular Estadual, Regimento Interno Oficial das Escolas do Estado da Paraíba, Regimento Interno Escolar, ementas dos componentes curriculares, metas de desempenho da escola, atualização do PP e PIP, entre outras) (PARAÍBA, 2020, p. 31. Destaques meus).

Nesse trecho do documento é possível destacar que, por determinação da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia (SEECT), todas as unidades escolares devem disponibilizar no início do ano letivo a legislação, conforme indicada anteriormente. Nesse sentido, posso inferir que muitos dos documentos curriculares aqui tratados e destacados ao longo da pesquisa são divulgados e acessíveis às/aos docentes; ao mesmo passo, é possível inferir que o corpo docente participa da “atualização do PP” (projeto pedagógico).

Levando em consideração essas indicações, é possível afirmar que os apontamentos realizados nesta pesquisa quanto à possibilidade de abordagem das questões que envolvem a diversidade nos documentos analisados devem/deveriam –

¹⁰² Essas orientações são reiteradas todos os anos, com alguns poucos ajustes, a exemplo do calendário de matrículas, de aula, organização do planejamento por área de conhecimento, além de inclusão ou retirada de alguns projetos e programas da própria Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia (SEECT).

em tese – ser de conhecimento docente. Contudo, como lembra Vianna (2011), é necessário que o nosso olhar docente atuante no Ensino Fundamental, aqui em destaque os anos finais, esteja treinado, sensível e aguçado para abordar e problematizar essas temáticas. No próximo Ato busco explorar, a partir de uma analítica cultural, a perspectiva docente materializada nas entrevistas, mas antes disso passo, então, a explorar os PPP, na busca de captar em suas tramas as concepções de educação, de currículo e de diversidade que movimenta cada uma das comunidades escolares.

Quadro 11: Dados histórico demográficos e educacionais das ECI

IDENTIFICAÇÃO	FUNDAÇÃO DA ESCOLA	IMPLEMENTAÇÃO DA ECI	ZONA DA CIDADE	OFERTA DE ENSINO
ECI Comunicação	1977	2018	Leste	Ens. Fundamental e Ens. Médio Integral; Educação de Jovens e Adultos; Ens. Médio regular
ECI Educação	2000	2018	Oeste	Ens. Fundamental e Ens. Médio Integral; Educação de Jovens e Adultos
ECI Geografia	1961	2018	Oeste	Ens. Fundamental e Ens. Médio Integral; Educação de Jovens e Adultos
ECI Política	1994	2015	Leste	Ens. Fundamental e Ens. Médio Integral Técnico; Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Produção da Pesquisa (2021)

Quadro 12: Composição educacional

IDENTIFICAÇÃO	Nº SALAS DE AULA	DE DE E DISCENTES ATENDIDOS	QUANTIDADE DE DOCENTES ATUANTES
ECI Comunicação	19	758	59
ECI Educação	12	623	38
ECI Geografia	19	576	*103
ECI Política	19	590	**104

Fonte: Produção da Pesquisa (2021)

Nos quadros 11 e 12, produzidos a partir dos Projeto Político Pedagógico das ECI Comunicação, Educação, Geografia e Política, é possível construir algumas imagens sobre as unidades de ensino. Uma primeira é que são unidades de grande porte, sendo a menor delas a ECI Educação com 12 salas de aula, além de laboratórios, salas administrativas e espaços de vivência como refeitório e quadra poliesportiva. Uma segunda, de grande importância social, diz respeito ao atendimento à comunidade por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino prevista na LDBEN e que emerge no contexto social de muitas cidades do país como elemento de enfrentamento de desigualdades. As quatro unidades estão localizadas em bairros populares da cidade de Campina Grande-PB, cujo atendimento se dá majoritariamente da população de baixa renda, marcadamente vulnerável.

Ao me debruçar sobre os documentos ficou evidente a linguagem ‘masculinista’, mesmo que três das quatro unidades tenham mulheres à frente da gestão escolar, indicando que a generificação que atravessa as instituições escolares está enraizada na estrutura e que, por isso, é necessário investir também na formação das temáticas da diversidade com os/as profissionais da escola. Em trechos em que

¹⁰³ Os dados apresentados não são claros/escuros, pois é indicado o número de docentes por ano de ensino (6º ano, 7º ano, assim por diante até o 3º ano do Ensino Médio), o total de respondentes no questionário foram 21.

¹⁰⁴ O PPP desta unidade não traz o dado. Na fase de produção do questionário um total 11 docentes responderam, porém nem todos os componentes curriculares estão contemplados. O que faz inferir um número muito maior de docentes.

apontam suas justificativas e/ou objetivos de construção de seus PPP as ECI escrevem¹⁰⁵:

“ [...] este projeto visa tornar satisfatório o nível de ensino-aprendizagem da [ECI COMUNICAÇÃO], valorizando a formação continuada **dos professores**, bem como a construção de responsabilidades e a renovação do **interesse do aluno** pela educação escolar, partindo das atividades e ações cotidianas educativas ”

Fonte: Projeto Político-Pedagógico – ECI COMUNICAÇÃO, (2020). Destaques meus.

“ [...] o grupo gestor, juntamente com os professores, pais, alunos e comunidade, elaboraram o Projeto Político Pedagógico da [ECI EDUCAÇÃO], em que o resultado de todo o trabalho seria um documento que viesse avaliar, discutir e aprofundar todo o sistema educacional da escola ”

Fonte: Projeto Político-Pedagógico – ECI EDUCAÇÃO (2020). Destaques meus.

“ [...] A cada ano a **equipe de professores, funcionários e gestores** reavaliam as práticas pedagógicas, oportunidade de usar uma ferramenta muito importante para o crescimento do conhecimento acadêmico da Comunidade Escolar, que é o PDCA – Planejar, Executar, Avaliar e Ajustar, e no que for necessário será acrescentado ou diminuído de acordo com a aprendizagem **do estudante**, elaborando um projeto de intervenção pedagógica ”

Fonte: Projeto Político-Pedagógico – ECI GEOGRAFIA (2020). Destaques meus.

“ [...] foi elaborado um projeto político pedagógico cujo objetivo é atender a curto, médio e longo prazo as diversidades da comunidade escolar, [...] O ponto de partida será conscientizar as famílias da responsabilidade na educação de **seus filhos**, minimizando os problemas de **relacionamento interpessoal entre alunos, professores e funcionários**, elevando a autoestima de **todos**, objetivando um clima de tranquilidade, despertando em **todos** a conscientização da necessidade de se conservar o ambiente escolar e sua sociabilidade, com uma metodologia que possa garantir o acesso e a permanência do **educando**, capacitando-o para que participe efetivamente de modo consciente e responsável ”

Fonte: Projeto Político-Pedagógico – ECI POLÍTICA, (2020). Destaques meus.

Os exemplos trazidos aqui, são apenas algumas amostras do que encontramos ao longo dos quatros com excertos dos documentos. A presença reiterada de uma escrita sexista, ‘masculinista’, em que impera uma regra gramatical que pode e deve ser desafiada de modo a visibilizar a existência e atuação dos gêneros nos espaços socioeducacionais. Este deve ser um compromisso ético-político dos espaços e

¹⁰⁵ Por sugestão da banca de defesa os excertos com falas docentes e trechos dos PPP serão apresentados no corpo do texto em fonte Arial, tamanho 11, centralizada com aspas duplas destacadas em tamanho maior (utilizo fonte Arial, tamanho 72). Essa burla as normas foi um modo de fugir ao enquadramento das falas docentes, algo que tenho buscado desde o início desse texto.

documentos escolares, pois a invisibilidade e o silenciamento constituem técnicas produtoras de desigualdades.

Ao longo da análise fui buscando observar como os documentos da política educacional – leis, normas, diretrizes, resoluções – eram convocados para fundamentar argumentos em defesa de uma escola democrática, inclusiva e diversa, ao mesmo passo como a temática da diversidade era assumida nos PPP. No tocante às indicações de uso e diálogo com os documentos da política curricular, destaco alguns trechos de modo a articulá-los com a discussão apresentada:

“ Na busca pelo alcance da **inserção desta instituição de Ensino nos apontamentos legais pela LDB 9394/96, no que se refere a uma educação na perspectiva da inclusão e da diversidade**, a filosofia aqui adotada é aquela que contempla **a escola como um espaço para todos com a presença marcante da heterogeneidade que revela princípios, atitudes, culturas e formação diferenciadas**, criando as relações interpessoais que tanto enriquecem e contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem e aquisição de cultura entre professores e alunos.”

Fonte: Projeto Político-Pedagógico – ECI EDUCAÇÃO, 2020. Destaques meus.

“ Proporcionar uma educação de qualidade à comunidade escolar, **garantindo os pressupostos legais da Constituição Federal do Brasil/88, art. 205, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, art. 2º, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, a Carta dos Direitos Humanos do Brasil.**”

Fonte: Projeto Político-Pedagógico – ECI GEOGRAFIA, (2020). Destaques meus.

“ O projeto político pedagógico dessa unidade foi elaborado não apenas para atender a uma fundamentação legal da lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), conforme dispõe o seu artigo 9º, 23, 26, 27, 28, 32 e 36 que propõe que cada unidade escolar da Federação dos Estados e dos Municípios elabore um projeto político pedagógico de acordo com as normas disciplinadoras que regem a educação em nível do Ministério da Educação, **fundamentado nos princípios, decretos, leis e portarias**, nas Secretarias da Educação e Cultura dos Estados e Municípios, mas **que se fundamente na realidade da comunidade escolar procurando adequar as peculiaridades da comunidade à fundamentação legal.**”

Fonte: Projeto Político-Pedagógico – ECI POLÍTICA, 2020. Destaques meus.

Como é possível observar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é o principal documento legal convocado pelas unidades de ensino para fundamentar suas reflexões na tessitura de um projeto político-pedagógico que se propõe a construir uma “educação na perspectiva da inclusão e da diversidade”, mas também

uma educação que garanta “os pressupostos legais da Constituição Federal do Brasil”. É interessante destacar que alguns dos documentos estão longamente fundamentados na legislação e na teoria educacional, apesar de algumas contradições. Contudo, a ECI Política busca destacar que o PPP não foi apenas uma exigência legal, o projeto político-pedagógico da unidade buscou, segundo a redação, se fundamentar “na realidade da comunidade escolar procurando adequar as peculiaridades da comunidade à fundamentação legal”. É bem verdade que esse movimento entre “realidade da comunidade” e “fundamentação legal” é um processo de ajustes que nem sempre é fácil, mesmo que desejável.

Levando em consideração todas as respostas permitidas para uso no questionário aplicado na Fase II, como apontando na roteirização, quando perguntadas/os sobre o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas obtive o retorno de um total de 98 respondentes, entre os/as quais: 89 afirmaram que o PPP era “construído coletivamente”, 06 afirmaram que era fruto de uma “equipe específica” e 03 afirmaram “não saber”, pois eram recém chegados/as em suas unidades de ensino. Curiosamente, pelo menos uma/uma respondente de cada escola afirmou que o projeto era fruto de uma equipe específica, em certa medida uma resposta que destoava das demais obtidas. Uma ampla maioria afirmou que seus processos foram coletivos, envolvendo todos os segmentos participantes da comunidade escolar. Mas, em que pese o foco desta pesquisa, é importante dizer que as/os docentes participaram da produção do PPP, sendo este, em certa medida, o fruto de ideia de sociedade e educação que eles e elas desejam/objetivam/buscam. Nessa direção, destaco trechos dos projetos nos quais as “comunidades escolares” abordaram e refletiram sobre a temática da diversidade e sua suposta/possível/desejável inserção no contexto escolar.

“[...]desenvolve entre seus alunos vários aspectos, entre estes o **incentivo aos princípios de convivência democrática** mostrando a todos a importância de se atuar na vida social e cultural da comunidade; **a não discriminação das minorias, levando-se em consideração os diálogos para mediar os conflitos de preconceitos sociais, de raça, cor ou sexo**; a valorização das expressões artísticas e culturais; a valorização do meio ambiente em todos os seus aspectos”

Fonte: Projeto Político-Pedagógico – ECI COMUNICAÇÃO (2020). (Destaques meus)

“[...] Quanto à questão da diversidade, o objetivo é promover situações variadas em que o convívio na sala de aula e nos espaços distintos da Escola possa despertar nos alunos, professores, funcionários e comunidade em geral o respeito pelas diferenças”

Fonte: Projeto Político-Pedagógico – ECI EDUCAÇÃO, 2020. (Destaques meus)

“ Observa-se na nossa realidade que 90% dos que acompanham a vida escolar dos(as) filhos(as) são mães ”

Fonte: Projeto Político-Pedagógico – ECI POLÍTICA, 2020. (Destaques meus)

Apesar de não ter um maior desenvolvimento no documento da ECI Política é importante destacar este olhar que chama a atenção da comunidade para a constatação de que a vida escolar de meninos e meninas é acompanhada por suas mães, um elemento de gênero que aponta para à responsabilização quase que exclusiva que as mulheres/mães assumem socialmente na vida escolar. Cabe destacar que essa evidência apresentada por esta ECI é uma impressão geral percebida/sentida no cotidiano das escolas espalhadas por todo o país.

A ECI Educação, por sua vez, demonstra ter uma atenção planejada para a questão da diversidade, uma vez que em sua proposta político-pedagógica é possível encontrar um “objetivo” definido quanto à abordagem/reflexão da temática. Assume a posição de “promover situações” para que a questão seja debatida “na sala de aula e nos espaços distintos da escola” com vistas ao “respeito pelas diferenças”. Esta mesma posição aparece no contexto da ECI Comunicação, mas no caso desta unidade de ensino, a temática aparece sob rubrica da “convivência democrática” que incentiva “a não discriminação das minorias, levando-se em consideração os diálogos para mediar os conflitos de preconceitos sociais, de raça, cor ou sexo”.

Não há de modo escrito no PPP da ECI Geografia, nada que indique uma abordagem direta da temática, contudo, para meu contentamento, havia no documento uma imagem/fotografia inserida ao fim do item 3 (três) “Diagnóstico”. Não há uma legenda indicando período nem contexto da atividade e por falta de autorização para uso da imagem não posso inseri-la aqui. Por isso, passo a descrever a imagem: ao que parece são 13 (treze alunos/as) acompanhadas/os por 3(três) docentes – duas professoras e um professor. Há duas duplas agachadas segurando dois cartazes. No cartaz da direita, todo colorido, há a sigla “LGBT” seguida de uma explicação sobre ela. No cartaz da esquerda há um título que diz “Cores da bandeira LGBT e seu significado”. Em pé há vários discentes e as/o docentes – penso eu –

segurando pequenas bandeiras do movimento LGBTQIA+ feitas à mão. Na parede, por trás de todos e todas, há mais 3 (três) cartazes da temática. É possível notar que as carteiras da sala estão em círculo. Tendo em conta esta imagem, a temática evidentemente expressa nos cartazes e a presença de, pelo menos, 3 (três) docentes no acompanhamento da atividade é possível inferir que nesta unidade de ensino a temática também está presente e é abordada/refletida em atividades educativas com os/as discentes. E neste caso específico não é do nível do “lançar para adiante”, do “projeto”, é uma ação já materializada e que apresenta os produtos gerados por discentes.

Tendo em conta os vários apontamentos e reflexões realizados ao longo deste capítulo a partir da ‘letra da lei’ presente nos vários documentos da política curricular oficial, em âmbito nacional e estadual, assim como as indicações existentes e perscrutadas nos diversos Projeto Político Pedagógico aqui analisados é possível afirmar que os diversos “texto[s] curricular[es]” (SACRISTÁN, 2013) possibilitam, muitas vezes de forma expressa e taxativa, a abordagem/problematização das questões de gênero e sexualidades no contexto do Ensino Fundamental. Essa demonstração possibilita a confirmação da pista/hipótese 1 (um) levantada à luz da construção do problema apresentado no Primeiro Ato.

Portanto, estou convencido que, apesar da tensão existente quanto à abordagem das temáticas sobre gêneros e sexualidades no contexto educacional brasileiro, a legislação educacional – desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), pela Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2018), a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PARAÍBA, 2018), as Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino da Paraíba (PARAÍBA, 2020) – fundamenta e estabelece direta e indiretamente a abordagem dessas temáticas sob a rubrica de “direito à diferença” como parte dos direitos sociais entre os quais está a Educação. Para além disso, os Projeto Político Pedagógico das quatro Escolas Cidadãs Integrais participantes da pesquisa evidenciaram o diálogo destes documentos com a legislação supramencionada, além de refletirem de modo expreso – e indiretamente, direi eu em um dos casos – sobre a temática aqui apresentada.

Feitas essas considerações, no próximo Ato intento mergulhar nas memórias, episódios e falas recuperadas em entrevistas episódicas com professoras e

professores atuantes em ECI com Ensino Fundamental, em seus anos finais, situadas em Campina Grande, de modo a problematizar se e como a perspectiva docente materializa, em suas falas, os elementos do problema aqui abordado.

6 QUINTO ATO “...ENTÃO QUANDO TRAZEM ESSES TEMAS, NÃO É QUE TRAZEM, É QUE ELES ESTÃO NA ESCOLA, PORQUE AS PESSOAS ESTÃO ALI”: CURRÍCULOS COM GÊNEROS E SEXUALIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste quinto e último Ato mergulho nas cenas e episódios narrados por professoras e professores que, aptas/os a participar da última fase de produção do material empírico, entrevistas-episódicas, me possibilitaram acessar imagens do cotidiano escolar com gêneros e sexualidades. Ao serem provocados/as a narrar suas experiências e práticas curriculares com gêneros e sexualidades os/as docentes foram ensaiando modos de ser, de pensar e de atuar no campo educacional e, nesse processo, me permitiram acessar a partir de suas perspectivas como estes modos diversos vão/foram sendo conectados às problemáticas de gênero e sexualidade no âmbito do Ensino Fundamental em seus anos finais em Escolas Cidadãs Integrais da Rede estadual da Paraíba. Neste Ato enfrento, junto com as fontes, minha segunda pista/hipótese de trabalho, segundo a qual “tomando as possibilidades de abordagem/problematização presentes nos documentos curriculares quanto às questões de gênero e sexualidades, espera-se que professoras e professores materializem/abordem/problematizem tais questões, mesmo que tangencialmente”, como aponte no primeiro Ato e retomo neste momento.

6.1 Meu elenco educacional

No segundo Ato cheguei a evocar Geertz (1989) para dialogar, mesmo que rapidamente, com sua compreensão de Cultura. Em certo momento de sua reflexão o autor afirma que a cultura é “um contexto, algo dentro do qual eles [os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos] podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 1989, p.24). Essa compreensão analítica e metodológica, se assim posso chamá-las, me fascina desde os idos de minha formação inicial em História – essa compreensão da descrição densa. A forma como Geertz instiga a compreender os eventos/fenômenos em seu contexto de produção/criação, ação que pode ser alcançada pela profundidade e minuciosidade com que descrevemos tais eventos/fenômenos e artefatos.

É, pois, nessa direção, que quero iniciar com uma apresentação panorâmica do meu elenco, professor e professoras que, cumprindo os elementos objetivos de inclusão, aceitaram participar e colaborar na fase de entrevistas-episódicas. Os

elementos dessa apresentação foram produzidos tanto a partir do Questionário *online*, aplicado no início da fase empírica da pesquisa, quanto nas Entrevistas complementando os ‘dados’.

Quadro 13: Elenco escalado – informações pessoais e profissionais

ELENCO	COMPONENTE CURRICULAR	ANO DA FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	Raça	Orientação Sexual	Religião
Professor 1	Geografia	2004	Até 10 anos	Pardo	Heterossexual	Cristão
Professora 2	Polivalente	2016	Até 10 anos	Parda	Heterossexual	Outra
Professora 3	Filosofia/ Ensino Religioso	2009	Até 10 anos	Preta	Heterossexual	Cristã
Professora 4	Sociologia	2009	Até 10 anos	Preta	Heterossexual	Cristã
Professora 5	Ciências/ Projeto de Vida	2010	Até 10 anos	Branca	Heterossexual	Cristã

Fonte: Produção da Pesquisa (2021)

Como apontei no terceiro Ato, decidi por fazer referências ao colaborador e as colaboradoras a partir de sua função/posição de sujeito docente e numerar cada um/uma a partir da ordem das entrevistas, prezando por elementos éticos do anonimato na publicação do material, foi tendo isso em conta que a coluna 1 do Quadro 13¹⁰⁶ se inicia com a identificação do/as docente/s e será o modo como irei me referir a ele/elas ao longo deste Ato.

Ao final da fase de entrevistas, como apontei, obtive 5 (cinco) produções, sendo uma entrevista com 1 (um) professor e 4 (quatro) com professoras. Todas elas e ele entre 30 (trinta) e 49 (quarenta e nove) anos, com quase uma década de atuação profissional na Educação Básica, em sua maioria graduado/as na primeira década dos anos 2000, exceção feita à “Professora 2”, pois como ela mesma afirma na entrevista que só conseguiu “concluir a... formação em 2016, apesar de concluir as cadeiras no ano de 2010” (PROFESSORA 2, 2021). Segundo essa professora, fatores como a maternidade, desafios da vida e do próprio curso foram adiando a conclusão de sua licenciatura, um fator de gênero muito comum na vida das mulheres em todos os níveis de formação educacional (IBGE, 2020; PADILHA, 2011; SCAVONE, 2001).

¹⁰⁶ Os Quadro 9 e 10 do terceiro Ato trazem uma série de informações foram sintetizadas neste novo quadro. Contudo, retomo essas informações neste momento de modo a inserir estes ‘dados’ no contexto das minhas análises.

São quatro docentes da área de Ciências Humanas – Geografia, Filosofia, Pedagogia e Sociologia – e uma professora da área de Ciências Naturais – especificamente, Ciências Biológicas. Todas as professoras e professor identifica-se como heterossexuais, em sua maioria cristão/cristãs. Uma delas apontou professar outro credo, mas não indicou qual. Cabe considerar que as duas professoras da ECI Educação (Professora 2 e 5) possuem frágil vínculo empregatício de prestação de serviços, fragilidade essa relacionada aos ventos da política e do/da governante de plantão.

Tendo em conta os elementos problematizados ao longo do quarto Ato, no qual os “textos curriculares” foram problematizados e analisados a partir das lentes da diversidade – de gêneros e sexuais – vale a pena retomar as questões do Questionário que buscavam captar o conhecimento, participação e apropriação desses “textos curriculares”, quer os da Política curricular em âmbito nacional e estadual quer os da interpretação docente (SACRISTÁN, 2013). Em suas respostas ao Questionário, o colaborador e as colaboradoras afirmaram o que segue a seguir no Quadro 14:

Quadro 14: Conhecimento dos “Textos Curriculares”

Professor/a respondente	Participou de alguma formação continuada sobre a BNCC?	Conhece a PCPB?	Em sua escola o PPP é construído coletivamente ou através de uma equipe específica?	O PPP utiliza a BNCC e PCPB na construção do projeto?
P1	Sim	Sim	O PPP é construído coletivamente	Sim
P2	Não	Sim	O PPP é construído coletivamente	Sim
P3	Não	Não	O PPP é construído coletivamente	Não sei opinar
P4	Sim	Sim	O PPP é construído coletivamente	Sim
P5	Não	Sim	O PPP é construído coletivamente	Sim

Fonte: Produção da Pesquisa (2021)

É possível constatar que já houve formação em nível de Rede estadual de Ensino, na Paraíba, para o conhecimento da Base Nacional, isso levando em conta

que o “Professor 1” e a “Professora 4”, ambos docentes efetivos na Rede estadual, tiveram acesso à algum processo formativo sobre a temática. No tocante à Proposta Curricular da Paraíba apenas uma professora afirmou não ter conhecimento sobre ela até aquele momento, mas durante a entrevista afirmou que depois do questionário buscou se inteirar do tema – seja em relação à Proposta seja em relação ao Projeto Político-Pedagógico de sua unidade de ensino. Em sua entrevista, a “Professora 3” ao ser questionada se conhecia “algum documento oficial da rede estadual para a inclusão de diversidade de gênero, sexual, diversidade religiosa, étnico-racial”, ela afirmou:

“ P3 - Não. Inclusive respondendo o teu formulário, você questionando sobre o PPP e o nosso acabou de passar por uma reformulação, eu tive contato com o primeiro PPP da escola anterior, na época que era regular e tudo mais. **Nessa questão dessa pergunta, se é formado com a equipe escolar, é sim! grande maioria dos professores é quem forma, só que assim não há um momento em que senta, por exemplo, vamos parar tudo hoje e vamos sentar todo mundo aqui e vamos falar sobre o PPP**, então normalmente se escolhe alguns professores ou quem tem uma certa disponibilidade que aceite trabalhar nele, e **inclusive depois de responder teu questionário eu solicitei a escola que estava sendo finalizado e me enviaram**, acho que anteontem, eu comecei a ler, não consegui concluir, mas agora ele foca totalmente na questão, pelo que eu pude ler até então, na questão da escola cidadã integral, no projeto de vida do aluno, no aluno enquanto protagonista, nessa temática que a escola cidadã vem abordando e o mais trágico nisso tudo - **eu vou terminar de ler e talvez até depois eu possa te dar o feedback por mensagem mesmo sobre se tem lá pro final alguma coisa abordando a questão de gênero - e o mais trágico disso é a gente pegar o livro didático em que não tem nenhuma menção a isso**, nenhuma menção...”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 03, 16/07/2021 (Destaques meus)

No questionário perguntei se o PPP era uma produção coletiva ou se era fruto uma equipe de docentes, inclusive porque entre as atribuições/incumbências docentes definidas no Artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional está a “participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996). Tem sido de ‘de bom tom’ afirmar que todos e todas participam da elaboração, inclusive porque esta é uma atribuição definida em lei. Contudo, ao analisar a fala da professora, é possível constatar que não há momentos de reunião coletiva com docentes nem mesmo uma reunião que agregue todos os seguimentos da comunidade escolar nos termos do que refleti sobre a temática no quarto Ato. Ao afirmar que “não há um momento em que senta, por exemplo, vamos parar tudo hoje e vamos sentar todo mundo aqui e vamos falar sobre o PPP, então

normalmente se escolhe alguns professores ou quem tem uma certa disponibilidade que aceite trabalhar nele”, a “professora 3” nos permite reafirmar a importância e urgência em produzirmos PPP que sejam construções coletivas efetivas, com a participação de todos os seguimentos – docentes, equipe técnico-pedagógica, mães/pais/responsáveis, discentes -, de modo que temas estruturais, como o enfrentamento às desigualdades – de gênero, sexuais e raciais – sejam abordadas no contexto escolar com o conhecimento, apoio e participação de todos os atores e atrizes sociais interessados/as.

Importante observar, a partir do Quadro 14, que pelo menos 1 (um/a) docente das 3 (três) ECI com representante na fase de entrevistas afirmam que o Projeto Político-Pedagógico da escola utiliza a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular da Paraíba em sua construção. Contudo, ao analisar os referidos Projetos, como demonstrado no quarto Ato, esses documentos não estiveram presentes com a devida ênfase, sobretudo a Proposta Curricular da Paraíba, tendo sido mais comum a referência, em alguns momentos muito genérica, à Base.

Ora, do ponto de vista dos objetivos traçados para esta investigação, essas observações implicam diretamente no nível de apropriação dos textos curriculares em nível da Política Curricular, ao mesmo passo, apontam para a necessidade de fortalecimento do instituto do PPP. Em ambos os casos, o da apropriação e o da participação, as consequências têm sido materializadas em uma maior fragilização da abordagem da temática da diversidade, sobretudo em tempos em que, como apontou Paraíso, o “céu ameaça tormenta no território curricular” (PARAÍSO, 2018, p.23).

Essa reflexão tem relação direta com questões apresentadas no Questionário que buscavam evidenciar à presença ou não de reflexões sobre à Educação em Direitos Humanos na formação inicial das professoras e professores respondentes, assim como buscava identificar a existência dessa reflexão no contexto de produção dos PPP e mesmo na sala de aula. O quadro a seguir traz as respostas de nosso/as colaborador/as quanto às questões.

Quadro 15: Sobre a temática dos Direitos Humanos na Formação e no cotidiano escolar

Professor/a respondente	Em sua formação, a temática dos Direitos Humanos esteve presente?	Para você, temas relacionados aos Direitos Humanos, tais como: igualdade étnico-racial, enfrentamento às violências de gênero, homo-lesbo-transfobia devem ser tratados na escola?	Em sua escola o PPP propõe trabalhar temas referentes à Diversidade - cultural, étnico-racial, de gênero e sexual?	Você se sente preparado(a) para trabalhar com temas que envolvem Diversidade - cultural, étnico-racial, de gênero e sexual? Por quê?	Você concorda que haja punição para professoras/es que trabalham esses temas, na perspectiva dos direitos humanos, para seus/suas estudantes?
P1	Sim	Sim	Sim	Sim!	Não
P2	Não tenho certeza	Sim	Sim	Porque devemos respeitar a todos independente de qualquer diferença.	Não
P3	Sim	Sim	Não sei opinar	Existe sempre a necessidade de estarmos nos atualizando e buscando melhorias.	Não
P4	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
P5	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Produção da Pesquisa (2021)

Observando o Quadro 15 constato que apenas a “Professora 2”, que cursou Pedagogia, “não tem certeza” se a temática dos Direitos Humanos esteve sem sua formação inicial. Contudo, levando em consideração a atuação da professora e suas reflexões ao longo da entrevista – visto que ela é a docente responsável pela Sala de Atendimento Educacional Especializado e ter iniciado uma especialização também no campo – posso afirmar que a temática da inclusão na perspectiva da Educação em Direitos Humanos já perpassa sua formação.

Quando questionadas/o quanto à necessidade de abordagem da temática dos Direitos Humanos, as professoras e o professor afirmaram positivamente, inclusive durante as entrevistas se mostraram bastante abertos e relativamente engajados na prática de um currículo fundamentado nos princípios da Educação em Direitos Humanos. E na esteira dos avanços fundamentalistas que orientam movimentos como

o “escola sem partido” questioneei se concordavam com a possibilidade de “punição” para docentes que trabalham/abordam questões na perspectiva dos Direitos Humanos, tais como: igualdade étnico-racial, enfrentamento às violências de gênero, homo-lesbo-transfobia, e no recorte docente desta pesquisa foram unânicos na negativa.

Nessas linhas iniciais, busquei descrever um perfil geral do elenco participante a partir de elementos objetivos existentes no Questionário e complementados a partir das entrevistas, trazendo marcadores sociais de identidade/diferença pessoal de cada um/uma, além de elementos da formação inicial, da experiência profissional com/na Educação Básica, da participação e apropriação dos textos curriculares. Apresento, também, uma primeira impressão geral quanto à importância da abordagem de questões relacionadas à Educação em Direitos Humanos que, em última instância, podem ser compreendidos como um modo tangencial/transversal de abordar questões relativas à Diversidade – de gêneros e sexuais - no contexto escolar do Ensino Fundamental. Esse movimento possibilita ir compreendendo e posicionando a perspectiva de cada docente a partir de suas múltiplas posições de sujeito e identificações, sendo ele e elas: docentes, pai/mães, héteros, cristãos/cristão, pretas/pardo/branca e outras marcações que em conjunto vão criando o cenário e indicando as condições de possibilidades nas quais cada um atua socialmente.

Mas, e as professoras e o professor, como narram seus próprios percursos? O que dizem sobre seu processo formativo? Que elementos são/foram enxergados como desafios enfrentados nesse percurso? Trago alguns trechos das entrevistas para que voz docente ‘decida’ que cenas merecem/mereceram destaques:

“ P1- [...]Eu sou formado, **licenciado em Geografia pela UEPB, 2004**. Porém, eu comecei em João Pessoa, na UFPB, depois eu transferi pra UEPB. Faz 10 anos que eu leciono no ensino público do Estado [...] É meio complexo. Porque assim: **eu adoro transmitir o conhecimento, só que nós somos muito desrespeitados, e muito mal remunerado**. Eu acho que você sabe mais do que eu. **Se você me perguntar: o Sr. gosta do que faz? adoro. Gosta do salário? Não**. Pra deixar bem claro! ”

Fonte: Entrevista-episódica, Professor 01, 08/04/2021 (Destaques meus)

“P2 - Eu tentei várias vezes na fase ainda de início da juventude fazer um curso de enfermagem na área de saúde, mas acabei... eu tentei três vezes e desisti, fiquei um bom tempo sem estudar, e quando eu decidi fazer, eu disse não... **na verdade eu decidi pedagogia, eu disse "eu vou tentar entrar", fiz pedagogia, eu não me identifiquei muito bem com o curso no início, só que eu fiquei continuando; no último ano foi quando a gente tinha que escolher uma habilitação, eu decidi escolher educação infantil, então eu fiz a habilitação em educação infantil, só que eu ainda não exerci na área da educação infantil, eu acredito que... apesar que eu goste muito, me identifiquei, como eu disse, a palavra é essa, só que quando eu comecei a vivenciar aquele mundo da escola, então acabou que eu não fui buscar o que eu realmente queria. Eu estou na área, eu gosto, depois que eu conheci, e tudo para mim foi novo [...]sou licenciada no curso de pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, consegui concluir a minha formação em 2016, apesar de concluir as cadeiras no ano de 2010, mas o trabalho de conclusão só consegui escrever um pouco bem depois, antes de... no caso eu já comecei a trabalhar na escola EDUCAÇÃO, antes de concluir o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), então eu fiquei trabalhando e tentando conciliar;**”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 02, 15/04/2021 (Destaque meu)

“P3 – **Sou formada em filosofia, licenciatura plena lá na Universidade Estadual da Paraíba, fiz essa especialização na UNIP, na área de artes e metodologia do ensino de artes e estou cursando mestrado no PROFILO é na UFCG em parceria com a Universidade Federal do Paraná, e enfim, dificuldades foram muitas, nasci e me criei no sertão, vim para cá finalizar o ensino médio, foi o segundo ano e terceiro do ensino médio, e aí todas as dificuldades de chegar a cursar, enfim, se eu não me engano eu entrei no terceiro vestibular, não me recordo bem, tive que fazer minha graduação metade dela trabalhando para poder me manter na cidade e todas as dificuldades que a gente encontra, preconceito por ser oriundo do sertão, por, enfim, por ser mulher, toda aquela coisa que hoje talvez já gente olha e consiga identificar melhor...**”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 03, 16/07/2021 (Destques meus)

“P4 – [...] **tenho a licenciatura e o bacharelado em Ciências Sociais pela UFCG. Também tenho um mestrado e um doutorado. Sou doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. São muitos os desafios, para uma aluna de uma escola pública, de uma universidade pública. Fiz o fundamental em uma escola particular e depois fiz o médio em uma escola pública. Até ingressar em uma universidade pública. Então... sou negra, de família humilde, mãe professora, então foram muitos desafios a partir dessa minha condição socioeconômica mesmo, de desafios de condição étnica, de pessoa negra, em uma universidade federal. Então os desafios foram mais esses. A partir de enfrentar como mulher os preconceitos que há na sociedade...estrutural. Questões econômicas, mas como era uma escola [universidade] pública... ai já facilitava alguns acessos, porque nem tudo era pago. Tem a questão das xerox que a família, enquanto minha mãe principalmente e meu pai também conseguiu ajudar e eu também logo no terceiro período consegui bolsa de estudo, que é fundamental para alunos de escola pública, está na universidade pública, então as bolsas de estudos são políticas públicas fundamentais na vida de um universitário, foi ai que me fortaleceu não só apenas a questão econômica, mas como era um**

projeto, um projeto, a gente desenvolvia um programa de ensino tutorial, então a gente tinha... trabalhava a pesquisa, o ensino e a extensão.”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 04, 17/07/2021 (Destaques meus)

“ P5 - **Eu sou formada desde o ano de 2009, atuo como professora de ciências biológica, a minha formação acadêmica é em ciências biológica,** mas agora, como há 4 anos eu iniciei em uma escola integral [...]eu estou como professora de projeto de vida, é uma disciplina que é também conhecida como BD, ou seja, uma disciplina da base diversificada, mas a minha formação acadêmica é em ciências biológica, então eu atuo no ensino médio e também no ensino fundamental. **A minha trajetória foi um pouco difícil, eu não sou natural daqui de Campina Grande, eu sou de Monteiro, uma cidade do Cariri, me casei muito nova na adolescência, aos 16 anos, fui mãe e vim morar aqui em Campina Grande com o pai da minha filha. Foi um pouco difícil porque na época eu fazia a 7ª série, e parei um tempo de estudar, depois retornei após o nascimento da minha filha, retornei concluí meu ensino fundamental, fui para o ensino médio, o EJA... no caso a EJA à noite, e aí passei no vestibular, primeiro vestibular passei para química, não foi possível cursar porque eu trabalhava no horário e não consegui conciliar. Depois eu prestei vestibular de novo, passei para biologia e aí consegui, foi difícil porque eu tinha uma bebezinha e também logo após completar dois anos eu engravidei do meu segundo filho... antes do nascimento dele foi muito difícil, mas aí após eu consegui concluir o meu curso, depois eu comecei a trabalhar na área e estou até hoje. [...]** Adoro o que faço, eu acho que nasci realmente para ser professora, e agora eu sou professora dessa Base Diversificada de projeto de vida, é muito bom, é maravilhoso esse conteúdo.”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 05, 29/07/2021 (Destaques meus)

As professoras e o professor nos dão acesso a algumas de suas memórias e posicionamentos quanto à profissão docente que permitem trazer, para o presente, cenas que se repetem e ganham contornos de ‘naturalidade’ no contexto de formação, a depender dos marcadores sociais da diferença que atravessam cada uma e ele. As experiências formativas das mulheres se aproximam ao ter que “enfrentar **como mulher[es] os preconceitos que há na sociedade...estrutural**”, como afirma a “Professora 3”. Suas experiências se aproximam, também, daquelas que tiveram que se deslocar geograficamente do Sertão/Cariri para um dos polos universitários enfrentando preconceitos: “**preconceito por ser oriundo do sertão, por, enfim, por ser mulher, toda aquela coisa que hoje talvez já gente olha e consiga identificar melhor...**”. O casamento, a maternidade, o trabalho e conciliar tudo isso com os estudos e a formação profissional, esses parecem ser elementos que também as

aproxima em maior ou menor medida, confirmando o que indica a literatura sobre gênero e carreira profissional de mulheres¹⁰⁷.

Há, também, aproximações entre elas e ele quando a questão diz respeito aos olhares sobre a profissão docente, a valorização do magistério social, cultural e economicamente. O “Professor 1”, logo no início de sua entrevista, chama a atenção para essa desvalorização, ao afirmar que adora **“transmitir o conhecimento, só que nós somos muito desrespeitados, e muito mal remunerados”**. Visão que é acompanhada pela Professora 04, pois em sua entrevista ela lembra que a Licenciatura não foi sua opção inicial, isso porque, segundo ela, “ainda falta a questão da valorização do professor, esses planos []¹⁰⁸ sociedade perceber a importância desses professores []¹⁰⁹, os alunos, a gente tem percebido e tem pesquisas que fala []¹¹⁰ que poucas pessoas querem inicialmente um curso de licenciatura, até foi o meu caso, no primeiro momento, que quis o bacharelado. Porque tem esse descrédito, a questão da valorização” (PROFESSORA 04, 17/07/2021).

Passo a refletir a partir das falas docentes sobre suas escolhas pela docência, suas perspectivas e impressões sobre Educação, os desafios impostos à Educação, buscando nos limites do permitido por essas declarações problematizar questões relativas ao campo curricular com gêneros e sexualidades.

6.2 Olhares sobre à Educação e seus desafios hoje: com a palavra as professoras e o professor

Nesse movimento de aproximação e escuta das professoras e do professor busco “estabelecer relações horizontais, democráticas e de compromisso e autoria dos conhecimentos tecidos” (FERRAÇO, 2005, p. 09) nesta pesquisa com essas professoras e professor. De meu lugar de professor atuante na Educação Básica, assumindo a posição de sujeito pesquisador, provoquei minhas colaboradoras e meu

¹⁰⁷ No grupo de pesquisa “Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão” – GEDI – liderado pelas professoras Maria Eulina P. de Carvalho e Jeane Félix, algumas pesquisas de mestrado e/ou doutorado, já concluídas ou em andamento, trazem elementos para alimentar a reflexão aqui apontada, entre elas cito: “As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores”, Pinto, Érica J. S., Carvalho, M. E. P. de, e Rabay, G. (2017), fruto de pesquisa de mestrado; “Relações de gênero na Universidade: percepção de professoras do departamento de engenharia civil e ambiental”, PINTO, Érica Jaqueline Soares; FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz; CARVALHO, MEP. (2017); e, “Mulheres na física: experiências de docentes e discentes na educação superior”, CARVALHO, M. E. P. de. (2020).

¹⁰⁸ Trechos da entrevista inaudíveis.

¹⁰⁹ Idem.

¹¹⁰ Idem.

colaborador à narrarem suas motivações para formação docente. Compartilho o que disseram três professoras:

“ P3 – [...] eu fui criada no sertão, sempre tinha aquele anseio de sair e fazer um curso superior. Hoje as coisas lá estão bem mais fáceis, para o pessoal que anseia isso, normalmente consegue por conta de todos os programas que foram criados; [...] sempre tive esse anseio, **quando vim para Campina não tive muito um direcionamento do que escolher... já cheguei a fazer letras, porque eu tinha uma paixão muito grande por literatura e depois eu comecei a conhecer a filosofia**, comecei pela mitologia, fui despertando, então fui lá e optei por escolher filosofia, e deu certo. ”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 03, 16/07/2021 (Destaques meus)

“ P4 – eu fiz o bacharelado primeiro, porque eu vinha do PET, então tinha toda essa formação de você aprofundar na teoria, e o bacharelado ele dava mais essa possibilidade que é a parte mais teórica, tem disciplinas a mais que aprofunda mais as teorias. **E a gente tinha o incentivo do PET porque os ex petianos geralmente eles [se] tornaram professores universitários, então a gente focava mais no bacharelado porque dava essa profundidade teórica pra você ir para um.** [...] Ai quando eu estava cursando, a gente viu que para o mercado de trabalho, as necessidades né? Por ser de uma família humilde, querer né, também...ai a gente já vai pra universidade pensando nas condições econômicas, melhorar isso né, qualidade de vida e tudo mais. **Então, a gente com a família e as amigas disse: não, é interessante a gente voltar e fazer a licenciatura, porque vai ter essa possibilidade de entrar no mercado de trabalho mais rápido, se não conseguir um concurso universitário, você com a licenciatura faz um concurso pra Educação Básica.** ”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 04, 17/07/2021 (Destaques meus)

“ P5 - Olha só, eu quando criança eu tive uma professora que ela marcou muito a minha fase escolar, foi muito pouca lá na cidade onde eu morava, eu ainda hoje lembro o nome dela, e acho que eu até gostaria de citar, ela já não estar mais entre nós, mas é a professora Salete, como eu disse... [RISOS] cidade lá do Cariri a gente não tinha acesso a livros, era algo assim muito difícil, e eu comecei a me encantar pela ciência, porque era a sexta série né, então não era biologia, então eu comecei a me encantar pela ciência, eu gosto muito da área ambiental, mas eu adoro também trabalhar os seres vivos, citologia e tudo mais que você possa imaginar dentro da biologia. E aí essa professora ela me emprestava livros, depois no ano seguinte ela sempre me dava alguns livros que ela não precisava mais, que ela não usava, que ela conseguia na escola, então **foi a professora Salete que me incentivou, a forma como ela abordava os conteúdos, como ela tratava os seus alunos, e aí eu me apaixonei pela licenciatura e mais ainda pela ciência**, ou seja, pelas ciências biológicas; ”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 05, 29/07/2021, destaques meus.

Nessas falas, é possível observar aproximações entre as muitas histórias docentes no tocante à algumas das motivações que as levaram até a licenciatura. As professoras 3 e 4 correspondem ao anseio em cursar o Ensino Superior, que para muitas famílias na realidade brasileira como possibilidade de ascensão e transformação socioeconômica.

Há nesse processo discentes que seguem rumo às licenciaturas pelo encantamento durante à Educação Básica com um professor ou uma professora. Esse encantamento ocorre com os modos de fazer docência, com a “convivência amorosa com seus alunos” e alunas que muitos/as docentes exercitam cotidianamente, na “postura curiosa e aberta que assume[m]” e que leva estas/es discentes a também “se assumirem como sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer” (OLIVEIRA, 2019, p.12). Essa foi minha experiência com minhas professoras de História, sobretudo com minha mentora do Ensino Médio, mas essa também parece ter sido a experiência da “Professora 5”, que faz questão durante sua entrevista de registrar o nome-memória de sua, por assim dizer, mentora de primeiros passos “pelas ciências biológicas”. A docência chegou para ela nesse encontro, nessa experiência (JOHNSON, 1999; LARROSA, 2002; 2003). Assim como indicou Johnson (1999), ao provocar os pesquisadores e pesquisadoras no campo dos Estudos Culturais a explorar mais “sua[s] experiência [s pessoais]” (JOHNSON, 1999, p. 122), penso que a memória-experiência trazida pela professora-colaboradora me permite retomar a reflexão, já apontada no primeiro Ato, a respeito da compreensão de experiência em Larrosa (2002; 2003). Nesse episódio narrado à docência emerge para a “Professora 5” como uma experiência que a toca, que a atravessa, assim como o foi pra mim.

Mas, não é possível deixar escapar desses relatos um elemento da carreira docente presente na entrevista da “Professora 4”. Como apontei anteriormente, ela já mencionava que sua resistência inicial à licenciatura estava atrelada à desvalorização do magistério na Educação Básica, contudo decidiu seguir para licenciatura após terminar o bacharelado, pois entendeu que era uma forma de ampliar suas chances de entrar no mercado de trabalho. A “Professora 3” não está sozinha nessa compreensão geral sobre à docência, um levantamento realizado pelo IBGE¹¹¹, em 2018, com 2.160 docentes da Educação Básica – em suas três etapas e de Redes públicas e privadas, sendo 2/3 (dois terços mulheres), apontou que metade dos/das

¹¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/07/30/metade-dos-professores-nao-recomenda-a-profissao-aos-jovens-por-cao-da-desvalorizacao-diz-pesquisa.ghtml>

entrevistas não indicariam à licenciatura às/aos jovens. Os principais fatores desse posicionamento estão ligados ao desprestígio e à desvalorização da profissão docente, sobretudo em sua versão na Educação básica.

Foi, em parte, com esses dados em mente que provoqueei as professoras e o professor a manifestarem, a partir de seus lugares de fala (RIBEIRO, 2017), que desafios eram enxergados como os mais urgentes na educação, hoje. Provocação que me deu os seguintes retornos:

“P1 - Melhorar a estrutura. Condição de trabalho e também a parte de salário. Melhorar primeiro a condição de trabalho, que a gente não tem. Não tem ar condicionado, não tem muita coisa, falta muita coisa. Estrutura. Internet de boa qualidade. E também, principalmente, a remuneração. [Pausa longa]”

Fonte: Entrevista-episódica, Professor 01, 08/04/2021

“P2 - ...eu acho que uma das coisas mais urgentes dentro da minha área, que não foge da área, é como se tivesse, eu observo assim, que é como se as pessoas acham que é uma coisa que está desvinculada, mas é exatamente a falta de formação voltada para um atendimento efetivo mesmo, para as pessoas com deficiências, transtornos e deficiências, **eu acho que é uma falha muito grande dos governos, apesar de existir algumas políticas e leis, mas há uma falha muito grande na educação voltada para o que eu exerço, o que eu vejo é que não existe... existe muita teoria e pouca prática, as vezes quando eu quero um conhecimento maior eu tenho que buscar por conta própria, lógico que isso é necessário para todo ser humano, para todo professor, todo estudante, mas no caso os governos em si eles não se mobilizam de uma forma mais efetiva para que todos tenham esse conhecimento, que possa incluir, vamos dizer incluir de fato as pessoas no ambiente escolar.**”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 02, 15/04/2021 (Destaque meu)

“ P3 - Nossa adjefferson, são inúmeros e cada dia mais só aumenta; primeiro eu estou inserida num local em que não precisa se distanciar muito, a gente que é professor e sai para distrair e só fala em escola e assim vai...mas não precisa se distanciar muito para ver que a nossa realidade, desde que eu comecei a trabalhar na ECI GEOGRAFIA que eu vejo a GEOGRAFIA como uma bolha, tanto a escola quanto o bairro, o que engloba ali; por que, porque meus alunos eles nasceram e cresceram a grande maioria ali, eles também tem uma cidade com uma das melhores universidades do país que comparando aos outros locais eles iam ter no mínimo duas universidades públicas, para ingressarem, mas eles não visualizam isso, por isso é um mundo, a GEOGRAFIA junto com o Pedregal é um mundo à parte; [...] **a gente está sempre visando essa questão de mostrar as profissões para eles; sempre trazemos pessoas, quando a gente consegue, que se proponham a falar sobre a sua profissão, principalmente pessoas do bairro, que conseguiram se formar, que hoje trabalham na sua área, que conseguiram sair daquela realidade e alcançar seus objetivos; então eles estão sempre focando nisso, na questão de ENEM, mas o nosso alunado ele vive numa realidade muito diferente, eles são muito carentes, não só de bens materiais, mas de tudo!** Então são vários os desafios, a começar por esse aí, porque a gente têm que trabalhar, querendo ou não, pensando na realidade do nosso aluno...só um minutinho [Nesse momento, o filho mais novo da professora aparece buscando pela mãe e o irmão mais velho tenta retirá-lo, vendo que a mãe estava ‘trabalhando’. A professora pede um minuto, desliga o áudio da chamada e atende os filhos. Ela retorna, mas é possível perceber a criança chorando ao fundo. Há um pequeno desconforto por parte da professora, mas busco mostrar compreensão. O episódio é retomado ao final da entrevista. Ela segue...] então assim, hoje dentro da educação me deixa indignada algumas coisas que acontecem. ”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 03, 16/07/2021 (Destaque meu)

“ P5 – [...] A educação ela não anda só, ela anda em parceria, eu nem diria nem parceria, ela anda de mãos dadas, então nós temos a família e a escola, mas em alguns casos primeiro vem a escola para depois a família, porque as crianças elas estão indo muito jovens para as escolas, acho que a partir de 4 a 6 meses de idade, nós já estamos colocando nossos filhos nas creches, e querendo ou não a creche é um ambiente escolar, sabemos que é, onde a criança já convive em sociedade com outras pessoas que já não fazem parte do seu meio familiar, então já estão inseridos em uma sociedade, e com isso os professores eles estão educando e ensinando. **Porque a gente sabe que o principal papel da educação é ensinar, dar uma educação curricular, e aí nós já estamos aí, eu acho que muitos dos nossos jovens já estão enxergando os professores como parte da sua família, isso para nós é gratificante, mas também é um pouco preocupante.** ”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 05, 29/07/2021

Estrutura física. Estrutura material. Formação – inicial e continuada na perspectiva inclusiva. Condições de acesso e permanência discente. Relação escola-família. São alguns dos desafios apontados pelas professoras e pelo professor. Chama a atenção que a “Professora 2”, por ser docente responsável pela Sala de

Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem sua sensibilidade aguçada por esse lugar de exercício profissional. Quando ela afirma que “apesar de existir algumas políticas e leis, [...] existe muita teoria e pouca prática, [...] que] no caso os governos em si eles não se mobilizam de uma forma mais efetiva para que todos tenham esse conhecimento” (PROFESSORA 2, 2021), esse conhecimento e prática inclusivos é de currículo que a professora está falando e protestando. De uma prática curricular efetiva quanto à uma Educação em Direitos Humanos nos termos apontados pela legislação, conforme demonstrado no quarto Ato. Talvez, na esteira do protesto-reflexão da professora, caiba dizer, olhando para as análises realizadas no Ato anterior, que o mesmo se passa com as questões de gênero e sexualidade, pois apesar de termos, no Brasil, uma ampla e minuciosa legislação subsidiando o trabalho docente com gêneros e sexualidade, a problemática segue abordagens esporádicas e pontuais, ao estilo “currículo turista” como apontado por Santomé (2017). De todo modo, a fala da “Professora 2” materializa a compressão de currículos que tensiono ao longo desta pesquisa, a ideia que atravessa é, como aponta Branca Jurema Ponce (2018), que “os currículos escolares são territórios de disputas políticas onde está em jogo a educação que se deseja oferecer e/ou construir para crianças, jovens e adultos de determinada sociedade” (PONCE, 2018, p. 786).

Aliás, é de currículo, de “educação curricular” mais precisamente, que a “Professora 5” destaca entre os desafios da educação hoje. Segundo a professora, o acesso tão cedo das crianças ao ambiente escolar, “a partir de 4 ou 6 meses de idade”, visto que a Creche é um espaço educativo, de socialização fora do seio familiar, tem implicado em uma dupla tarefa às professoras: ensinar e educar. Distinção importante na perspectiva da “Professora 5”, para quem a principal função/papel da escola é “ensinar”, e neste caso ensinar aquilo que está previsto pelo currículo.

Parece-me que a compreensão expressão pela professora-colaboradora é de currículo como organização de conteúdos, fica evidente em outros momentos da entrevista, a exemplo de quando no contexto de uma pergunta sobre a abordagem das questões de gênero e sexualidade, e diz: “essa temática ela seria sim inserida no meu currículo como professora, porque aí a gente trabalharia o que: temas interdisciplinares, porque o conteúdo mesmo, esse tema mesmo, ele ainda não estar inserido em nenhum material” (PROFESSORA 05, 2021)¹¹². Nessa compreensão, a

¹¹² Volto a explorar essa fala mais adiante.

educação escolar, por ela chamada de “educação curricular”, consiste no ensino dos conteúdos. Há um certo ‘conforto’ em abordar exclusivamente aquilo que vem definido nos materiais – e tenho a impressão que estamos falando exclusivamente do livro didático – instrumento pedagógico que tem definido, delimitado e, quiçá, limita uma compreensão de currículo.

Ora, na compreensão de educação aqui assumida, como uma rede complexa de procedimentos e técnicas pelos quais nos transformamos e somos transformados em sujeitos de uma cultura (MEYER, 2014) e que o processo de ensino configura-se na ação de “transmitir, informar, ofertar, apresentar, expor e explicar conhecimentos e saberes pensados, pensáveis e aceitos” (PARAÍSO, 2016, p. 209), em um contexto de tensão e disputas pelo o que ensinar – que caracteriza os currículos – é fundamental que profissionais da educação tenham consigo que ensinar e educar fazem parte do trabalho docente, um ensinar e um educar que vão além da instrução.

Ainda sobre a fala da “Professora 5”, apesar de destacar que “os professores estão educando e ensinando”, no contexto de uma fala que envolve à Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, faço a comutação do gênero de referência, pois os dados do Censo Escolar 2020 apresentado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) – apontam que na Educação Infantil “atuam 593 mil docentes. São 96,4% do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino”, e quando olhado os números dos anos iniciais do Ensino Fundamental observa-se que de um total de 1.378.812 docentes, “nos anos iniciais, 88,1% são do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino”¹¹³. Nos anos finais do Ensino Fundamental, foco desta pesquisa, o sexo feminino representa mais de 66%¹¹⁴.

É também sobre currículo e uma compreensão sobre “política de conhecimento do mundo capitalista” (PONCE, 2018, p. 786) que a fala da “Professora 3” está impregnada. Apesar de inúmeras críticas que ela vai tecendo, ao longo do encontro, à respeito do modelo implementado na Escola Cidadã Integral há uma preocupação, de sua parte, que está relacionada com o mundo do trabalho, com a possibilidade de

¹¹³ Para aprofundamentos e outros dados ver o Resumo técnico do Censo da Educação Básica 2020: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

¹¹⁴ Para uma reflexão bastante sobre o processo de feminização do magistério e suas implicações na identidade profissional docente (especificamente sobre o curso de Pedagogia) indico o trabalho “Gênero e representações sociais sobre identidade profissional de estudantes de Pedagogia” (2020) desenvolvido por Rafaela Maria e Silva Ferreira, sob orientação da Profa. Dra. Maria Eulina, na linha de Estudos Culturais da Educação.

Ver: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18312?locale=pt_BR

inserção no mercado, tanto que destaca como ela e o conjunto da escola estão “sempre visando essa questão de mostrar as profissões para eles”. Nessa perspectiva, para que haja uma conexão com a realidade social e cultural que cerca a ECI, eles e elas buscam produzir efeitos de ‘real concreto’ levando “pessoas, quando a gente consegue, que se proponham a falar sobre a sua profissão, principalmente pessoas do bairro, que conseguiram se formar, que hoje trabalham na sua área, que conseguiram sair daquela realidade e alcançar seus objetivos” (PROFESSORA 03, 2021). Apesar de ser uma tentativa de ir tateando uma “justiça curricular” que, nas palavras de Branca J. Ponce e Juliana Fonseca O. Neri (2017, p. 1213), seria “um currículo que contemple conhecimentos que tenham significado para a vida do [da] educando [educanda]”, a professora prossegue indicando elementos dos obstáculos encontrados, diz ela: “o nosso alunado ele vive numa realidade muito diferente, eles são muito carentes, não só de bens materiais, mas de tudo!” (PROFESSORA 03, 2021).

A fala da “Professora 3” está atravessada pelo que Sacristán, em uma de suas produções, apresentou sob a forma de questionamento crítico: “como não ver hoje as pressões que advindas de interesses econômicos se exercem sobre as políticas educacionais para imprimir uma direção interessada à formação dos [das] alunos [alunas]?” (SACRISTÁN, 2014, p.4, tradução minha)¹¹⁵. Uma pressão para um empreendedorismo de si¹¹⁶ que, ao que parece, é a marca do componente “Colabore e Inove”, presente no currículo de todas as ECI como parte obrigatória da Base Diversificada, e que recebe inúmeras críticas ao longo da entrevista com a “Professora 3” – mas que não me detenho por não ser parte do objeto desta tese.

Por fim, destaco os desafios da Mulher-Professora-Mãe que viu o trabalho profissional ‘invadir’ com maior intensidade o espaço de sua casa. Desafio materializado durante à entrevista com a “Professora 3”, que no momento em que discorria sobre os desafios educacionais, sobretudo em tempos de Pandemia, teve sua fala interrompida por seu filho mais novo, que a procurava aos prantos. Há, no

¹¹⁵ “¿Cómo no ver hoy las presiones que desde interés económicos se ejercen sobre las políticas educativas para que la formación de los alumnos siga una dirección interesada?” (SACRISTÁN, 2014, p.4)

¹¹⁶ O debate sobre “empreendedorismo de si” no âmbito educacional segue na mesma esteira da reflexão sobre “competências”, pois ambos os repertórios dialogam com noções de “investimentos educativos”, que Lemos e Macedo (2019), apontados acima, problematizam a partir da noção de “biopolítica” presente em Michel Foucault e a “Teoria do Capital Humano” desenvolvidas por “Schultz, Becker e Mincer” (LEMONS; MACEDO, 2019, p.63)

semblante da colaboradora desta pesquisa, um desconforto com a interrupção, o filho mais velho, ciente de que a mãe trabalhava naquele momento, é também toda preocupação com a interrupção. Uma cena que foi se tornando comum ao longo das aulas, palestras, seminários e eventos acadêmicos-pedagógicos durante as atividades remotas, a posição de sujeito docente e a posição de sujeito mãe sendo acionadas concomitantemente, deixando amostra ‘as entranhas’ de uma “norma de gênero” imposta sobre as mulheres: o cuidado com os/as filhos/as mesmo que ocupando espaços no mercado de trabalho.

Foi com a Pandemia e o trabalho remoto que outros desafios foram sendo desnudados, deixando visível o interior de um sistema educacional público cheio de contradições, às vezes materializando-se como violências, muitas vezes como “violência curricular” multifacetada. Destaco, a seguir, dois excertos de falas das professoras 3 e 4:

“P3 - [...] agora o ensino remoto, parece que tudo vem acontecendo é para favorecer as coisas ruins que as pessoas já tinham ideia, por exemplo, nosso governo, do EAD e isso distancia mais ainda porque nosso alunado, grande maioria dele, não tem acesso, mais de 50% não acesso à internet. Nenhum aluno assiste em notebook, computador, todos são nos celulares, então dificulta muito, [...] algumas coisas que a gente vem descobrindo nesse ensino remoto, que ajuda, ajuda muito, fantásticas algumas, a gente descobriu um universo muito bacana, mas aí quando você vai utilizar de repente teu aluno diz: “tem que baixar professora?”, aí vai e dar um plim em você, e você “eita”, no computador não precisa baixar, porque já tá tudo ali no *Google*, mas meu aluno está usando celular, e meu aluno não tem espaço no celular para baixar nada; é tão excludente! Se já era uma distância gigantesca de quem tem acesso, para eles agora então[...] Muitos dos nossos alunos estão trabalhando, e eles tentam fazer as atividades ali a noite e tal, mas quando voltar para o presencial? Esse aluno não vai deixar o emprego para voltar para a escola. Eu não sei se eu te respondi [risos]”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 03, 16/07/2021

“P4 – [...] o desafio das tecnologias, que aí é um desafio porque nem todos tem acesso, pra que a gente possa trabalhar com qualidade [...] tem a atividade impressa [...] a mediação, eles participarem da aula *online* seria extremamente importante. Então essa desigualdade, essa qualidade desse acesso e a desigualdade ali na escola pública é muito sério, é um desafio nesse contexto de pandemia e no contexto geral, porque é um aluno que a gente precisa, tem realidades múltiplas, com muitas dificuldades e a gente pra o conteúdo chegar, a aprendizagem ocorrer de fato, a gente media ali e a gente vê o desafio que a gente tem que tá contextualizando na realidade deles, e muitas vezes tem o contexto de não valorização, em casa muitos desafios: violência, falta condições, não tem aquele cantinho pra estudar, alimentação, as vezes tem casos de desafio do menino que simplesmente por conta de um óculos, acontece, não estava enxergando e não consegue fazer as atividades; as vezes tem aquele aparelho velhinho na casa, de celular, mas não tinha óculos, isso também acontece quando estava presencial. Que não é o desafio apenas da pandemia, então essa contextualização desse conteúdo, essas diversas realidades, a valorização do estudo e do professor são desafios em todos os tempos, fora da pandemia e na pandemia que nos preocupa.”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 04, 17/07/2021

Os dois excertos inteiros são exemplos de como essa violência curricular é multifacetada. Na medida em que vou assumindo o currículo de modo ampliado, para além de uma listagem de conteúdos – sem desconsiderar essa seleção, vou compreendo todos os espaços e tempos utilizados com a/para a/ na unidade de ensino escolar como elementos curriculares. Retomando a definição de Giovedi (2013), apresentada no prólogo, a violência curricular é, portanto, a materialização dessas “várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar[...] negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem suas vidas de maneira humana, digna” (GIOVEDI, 2013, p.92). É a ausência de um instrumento tecnológico – celular, *tablet*, computador e/ou *notebook*, mas também uma TV com antena digital – para acessar às aulas; é a inexistência de um exame oftalmológico e o consequente uso de um óculos, quando necessário; é a falta de infraestrutura em casa para realizar as atividades de estudo, isso quando se tem acesso à uma moradia digna; é aproveitar as atividades remotas para aproveitar o tempo ‘livre’ para trabalhar em subempregos, sem acesso à garantias trabalhistas e, quando as aulas retomarem presencialmente, ainda sim, ter que escolher entre este ‘trabalho informal’ e a continuidade da matrícula na escola.

Essa é uma das facetas da violência curricular e da injustiça que atravessa o espaço escolar em todas as etapas da Educação Básica. Compartilhando, em linhas gerais, que “o currículo é uma complexa prática social com múltiplas determinações e

expressões, que nunca são neutras, que possuem intencionalidades explícitas ou não” (PONCE, 2018, p. 794), é que acompanho a proposição de Branca J. Ponce em pensar o currículo como instrumento participante do processo de “construção da justiça social”. Nesse sentido, a justiça social é entendida “como a busca da superação das desigualdades e da consideração das diversidades e individualidades” (PONCE, 2018, p. 794), um processo humano desejável e possível de ser alcançado; que tem na Educação, como instituição social, e na escola, como equipamento elementar desse processo, as potencialidades necessárias para que cotidianamente possamos buscá-la.

Nessa direção, coloco em cena, neste Ato, a reflexão de Branca Ponce e Juliana Oliveira sobre “justiça curricular”, para quem “a prática de um currículo escolar justo implica um currículo que contemple conhecimentos que tenham significado para vida do educando” (PONCE; OLIVEIRA, 2017, p. 1213). Segundo as autoras, essa compreensão “implica considerar as experiências pessoais dos sujeitos do currículo como conteúdos relevantes” (PONCE; OLIVEIRA, 2017, p. 1213).

Ora, “os sujeitos do currículo” são todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo. Na esteira dessa reflexão, a experiência discente e docente são temas relevantes e necessários para abordagem e, em se tratando do Ensino Fundamental – etapa foco das análises, o próprio documento diretivo desta etapa de ensino sinaliza nesse sentido ao afirmar em seu artigo 9º, como apontado no Ato anterior, a compreensão de currículo que rege as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diz a Resolução:

Art. 9º **O currículo do Ensino Fundamental é entendido**, nesta Resolução, **como constituído pelas experiências escolares** que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, **buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.** (BRASIL, 2010, p. 3. Destaques meus).

É na direção de assumir as experiências escolares com gêneros e sexualidades como parte integrante dos currículos e elemento cotidiano dos espaços escolares que mergulho ainda mais nos relatos docentes, pois como afirmou a “Professora 2”: “não é que se trazem [esses temas de gênero e sexualidade], é que eles estão na escola, porque as pessoas estão ali, os adolescentes estão ali, as adolescentes, eles [e elas] estão vivendo e não tem como fugir, não tem como fugir” (PROFESSORA 02, 2021).

Portanto, não abordar, não trazer para o centro da cena pedagógica, instituir silenciamentos e invisibilizações constituem, na perspectiva aqui assumida, um ato de violência curricular que devemos enfrentar.

6.3 “Toda coragem é física”: a diversidade atua no cotidiano escolar

Uma das alegrias ao longo do doutoramento foi o encontro que tive com a obra do professor Roberto Machado (2017) sobre suas experiências com o Michel Foucault. Foucault tinha, segundo as “impressões” de Machado, uma disposição para tornar seu corpo e suas ideias como instrumentos de ação política efetiva. É nessa direção que trago cenas protagonizadas pelas professoras-colaboradoras e o professor-colaborador desta pesquisa. São cenas do ‘íntimo’ da sala de aula, dos espaços móveis que os corpos-discentes e corpos-docentes ocupam, são cenas de conflitos com membros da comunidade escolar, mas também cenas de ‘melindre’, receio e temor – quiçá pânico - para abordar questões de gênero e sexualidade na prática curricular.

Cena 1: gêneros e sexualidades na sala de aula

“ P1 – [...] Inclusive me indagaram: “Sim e se tiver um professor, vamos abrir, gay, ele não vai?” Eu digo: ele não vai, minha senhora, porque não pode. **Existe uma lei, que o cara pode discutir ideologia de gênero e sexualidade. Agora isso é diferente de ensinar sexo as crianças, aos meninos.** Eu disse isso. Porque eles pensam que é a mesma coisa: gênero e sexualidade e ensinar sexo! E não é assim. Totalmente diferente.

E- Como é que o sr compreende essa diferenciação? Pra o sr qual é o papel do professor nessa discussão em sala de aula?

P1 - O papel do professor é mostrar assim: que tem que usar os preservativos, não é isso?! Tomar os remédios; Ter cuidado com as doenças; é esse tipo de coisa aí, não ensinar sexo como o povo pensa.

E - Essa temática o senhor aborda? Sobre...

P1 - De vez em quando. **Eu vou até lhe relatar. Eu tinha um aluno que me perguntou dentro de sala: Professor – e eu sou muito claro – o senhor é contra homossexual? Eu disse: nãaaao. Eu tenho que respeitar a diversidade cultural, até porque minha especialização é em cima de diversidade cultural, que tem a ver com isso. Eu tenho que respeitar. Agora se você me perguntar, eu sou bem claro, se eu queria ter, que eu tenho dois filhos, eu queria ter um homossexual? Não. Não queria.** Agora se ele fosse eu teria que respeitar, mas não queria ter. Pronto, minha posição é essa.

Bem clara. ”

Fonte: Entrevista-episódica, Professor 01, 08/04/2021, (Destaques meus)

Abro as cortinas dessa cena com uma fala do “Professor 1”. Como visto nos quadros informativos do elenco, ele é o único homem do grupo de colaboração, professor de geografia na ECI Comunicação. A entrevista-episódica com ele tem a marca de ter sido a primeira, inclusive a minha primeira experiência de pesquisa com entrevistas. Apesar de ser “muito verdinho” no processo, a entrevista rendeu relatos muito profícuos para meu argumento.

Em um contexto em que o “Professor 1” descreve sua opinião sobre a importância da abordagem das questões de gênero e sexualidade, ele afirma ter tido experiências em que precisou explicar à membros da comunidade escolar – pais, mães – sobre a inexistência do famigerado “Kit Gay”. E é nesse contexto que ele apresenta uma diferenciação, em sua perspectiva, entre “ideologia de gênero e sexualidade” e uma proposta de “ensinar sexo”. Em seu relato ele evoca a autoridade de uma lei, afirmando que “existe uma lei, que o cara pode discutir ideologia de gênero e sexualidade. Agora isso é diferente de ensinar sexo as crianças, aos meninos. Eu disse isso. Por que eles pensam que é a mesma coisa: gênero e sexualidade e ensinar sexo! E não é assim. Totalmente diferente” (PROFESSOR 01, 2021).

É evidente que há uma confusão conceitual na fala do professor. Que infelizmente eu não soube explorar naquele momento. Mas, recorrendo as reflexões de Carvalho e Rabay (2015) é possível compartilhar, junto com as autoras, que “gênero é um conceito de difícil compreensão e apropriação até mesmo por pessoas de alto nível de escolaridade” (CARVALHO; RABAY, 2015, p. 132). Porém, fica patente que aquilo que os Estudos de Gênero e Sexualidade abordam sob a perspectiva da experiência social, da produção das desigualdades a partir das diferenças sexuais é o que está expresso na fala sob a rubrica de “ideologia de gênero e sexualidade”, ao passo que a experiência do ato sexual, sua ilustração e divulgação é o que ele apresenta como “ensinar sexo”.

Para o professor-colaborador cabe aos/as docentes uma orientação biomédica, com destaque para medidas contraceptivas e medicamentosas. Uma compreensão, sobretudo da sexualidade, sob uma perspectiva de saúde. A compreensão de sexualidade, inclusive o posicionamento do professor sobre a possibilidade de um filho possuir uma sexualidade fora da norma heterossexual, deixa entrever a tensão da necessidade do “respeito à diversidade” apesar de não concordar com as experiências sexuais não heteronormativa, que ao fim tem feições de “tolerância”. Teço essas considerações a partir do relato do “Professor 1” quando questionado por um aluno:

“o senhor é contra homossexual? Eu disse: nãaaaao. Eu tenho que respeitar a diversidade cultural, até porque minha especialização é em cima de diversidade cultural, [...] Agora se você me perguntar, eu sou bem claro, se eu queria ter, que eu tenho dois filhos, eu queria ter um homossexual? Não. Não queria. Agora se ele fosse eu teria que respeitar, mas não queria ter”. A pergunta discente me faz querer imaginar o que o teria levado esse aluno a questionar seu professor se ele “era contra homossexual”. No momento desta fala, o choque da resposta me fez perder a oportunidade de perguntar porque ele não queria ter um filho homossexual, em que pese minha própria sexualidade dissidente da norma – anotação que deixei registrada no caderno de campo.

O “Professor 1” ao evocar sua especialização, centrada em Diversidade Cultural, aponta pistas de como o processo de formação inicial e continuada que abordem estas temáticas constituem um importante instrumento no processo de ‘preparação’ docente para abordagem de tais temáticas, mesmo que em perspectivas com quais não operamos.

Em episódio narrado sobre seu processo de formação inicial, a “Professora 4” trouxe elementos que me permitem tensionar a importância da abordagem e problematização das questões de gênero, desde a formação inicial, para situações cotidianas “atravessadas por representações e pressupostos de feminino e masculino” (MEYER, 2013, p. 20), como é o caso do “tom de voz” e a atenção diferenciada dada por discentes à professoras e professoras. Diz a “Professora 4”:

“ P4 – [...] Proonto, nas minhas aulas práticas na sala de aula. **As vezes a gente ia com o PET pra umas extensões, quando os meninos falavam nesses momentos, que a gente estava na prática do curso, durante a graduação ainda, tinha mais uma atenção, era mais fácil e a gente menina gritava e eu sempre sofria com a garganta, quando eu vinha desses momentos; a garganta atacava logo, que a gente tinha que se esguelar mais, aquele sacrifício para chamar aquela atenção. Até essa questão do tom de voz e como a sociedade observa isso a gente vê claramente a diferença, como essa questão de gênero é percebida.**

[...] a gente sabe, não podemos negar, que há esse tabu ainda, que precisa... essa discussão de: “não, ah isso não é dever da escola”, existe e os pais e a família estão ali. Por isso **sempre que a gente vai trabalhar em sala de aula, trabalha com aquele cuidado, cheio de dedo, vamos dizer assim no popular. Porque a gente sabe que infelizmente ainda precisa avançar muito nessa questão dessas discussões. E ela passa desde a formação.** Só queria completar isso. Desde a formação, como ela é trabalhada nas universidades até na sala de aula, nesse diálogo com nossos estudantes. Ela precisa ser melhor trabalhada.”

A professora-colaboradora aponta o “se esgoelar”, o ato de subir o tom de voz ao ponto da “garganta atacar”. Uma situação do processo pedagógico, da relação docente-discente com contornos de gênero, e que parece ser uma constante nas salas de aula da Educação Básica. Ao mesmo tempo, no contexto da observação gendrada da “Professora 4”, há o relato a respeito do melindre, do cuidado em se abordar as questões de gênero e sexualidade no contexto da sala e aula. Segundo a professora, sempre que vai abordar a temática em sala de aula, “trabalha com aquele cuidado, cheio de dedo”, isso porque, para ela, “infelizmente ainda precisa avançar muito nessa questão dessas discussões” (PROFESSORA 04, 2021). Mas, ela faz uma alerta importante, que essas questões precisam avançar muito não só na Educação Básica, ela precisa avançar também “desde a formação...como ela é trabalhada nas universidades até na sala de aula, nesse diálogo com nossos estudantes” (PROFESSORA 04, 2021).

Inclusive, na mesma direção dos apontamentos da “Professora 4” – atuante na ECI GEOGRAFIA, é a impressão da “Professora 5” – atuante na ECI EDUCAÇÃO – quanto a necessidade de mais discussão sobre a temática. Ao ser provocada a apresentar sua perspectiva sobre a temática ela diz:

“ E - E qual a sua impressão geral sobre essa temática, como a senhora vê essa temática?

P5 - **Eu acho que essa temática ela deve ser mais discutida**, eu acho que ela deve ser mais trabalhada, **eu acho que ela deve conquistar, tá certo, o seu espaço**, eu acho que ela deve ser olhada com outros olhos mais aprofundados, até porque é comum, não adianta você bater de frente com algo que durante muito mais muito tempo é **um tabu, a gente sabe que a gente ainda hoje não consegue debater, vamos dizer que certos conteúdos em sala de aula, principalmente no público mais adulto, o nosso público jovem ele está mais aberto, mas por trás tem a família, tem todo esse conceito, essa construção familiar, e aí se a gente analisar fica aquela impressão que queremos desconstruir algo que é padrão, e na realidade não é isso né, não é isso, o objetivo não é esse, não é desconstruir, até porque não existe uma receita, não existe um padrão de como todo mundo deve viver, daquela forma que duas, três pessoas querem.**”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 05, 29/07/2021 (Destaques meus)

Chama atenção em um primeiro momento o fato de que a professora-colaboradora compreende que a temática de gênero e sexualidade “deve conquistar, tá certo, o seu espaço”. Na perspectiva aqui assumida e a compreensão que

apresentei de currículo, linhas gerais é sobre isso que a professora está nos apontando: que a inserção dessa temática, mas não apenas desta, se dá em meio a tensões, disputas e conflitos, pois o currículo é esse espaço/território/palco de confrontos (LOPES; MACEDO, 2010; MACEDO, 2016; PARAÍSO, 2016; 2018b; SILVA, 2016; 2017). Essa luta por inserção no espaço do currículo não deve ocorrer apenas no *front* da Educação Básica, é fundamental que os currículos de formação docente, inicial e continuada, abarquem essa demanda e de modo urgente e efetivo produzam reflexões que ampliem o alcance da temática e sua abordagem efetiva no cotidiano escolar/universitário.

No mesmo trecho do relato da “Professora 5”, que me permite problematizar os currículos como espaços de disputas, ela também traz a dimensão construcionista dos padrões sociais quer de gênero quer de sexualidade, pois segundo a nossa professora-colaboradora: “não existe uma receita, não existe um padrão de como todo mundo deve viver, daquela forma que duas, três pessoas querem” (PROFESSORA 05, 2021). Posso afirmar que essa compressão aproxima-se da reflexão de Richard Parker a respeito da “sexualidade como socialmente construída” (PARKER, 2018, p.165). E indo um pouco adiante, ao colocar em suspeição “um padrão de como todo mundo deve viver”, questionando a experiência sexual como fruto da vontade individual, posso dizer que a professora aponta na direção da “intersubjetividade dos significados sexuais”, como apontado por Parker, o “caráter compartilhado, coletivo, considerado com propriedade de indivíduos isolados ou atomizados, mas de pessoas sociais integradas no contexto de culturais sexuais distintas e diversas” (PARKER, 2018, p.165-166).

Uma questão que chama a atenção é que parte expressiva dos momentos em que a abordagem da temática se dá por provocação discente quanto à essas questões. Vejamos o que diz a “Professora 5”:

“E - Essas temáticas de gênero, diversidade de gênero, diversidade sexual, são abordadas em alguns momentos em suas aulas?

P5 - **São, sempre que eles abordam, que eles falam, a gente fala sim, sem problema algum, era mais nas aulas presenciais, como eu disse, eles se sentiam mais à vontade, porque eles estavam lá, com a faixa etária, olhando para o professor, talvez em casa fique aquele medo**, para que eles comecem a falar, estar papai, estar mamãe, tem alguém ali passando né, e aí já gera aquela preocupação, então nas aulas presenciais essa temática ela é bem mais abordada.

E - Quando estávamos no momento presencial, como essas questões elas eram trabalhadas, elas emergiam por parte dos discentes ou a senhora planejava uma temática para inserir no currículo, como funcionava?

P5 - **Elas emergiam mais dos discentes, como eu disse para você, eu nunca, eu mesma nunca preparei uma temática, principalmente na escola do ensino fundamental, certo.**”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 05, 29/07/2021 (Destaques meus)

É possível constatar que a temática é abordada em sala de aula, mas como uma demanda discente. A professora-colaboradora reconhece que, na condição de profissional da educação responsável pelo planejamento efetivo da condução pedagógica, ela nunca planejou intencionalmente a abordagem dessas temáticas. Mas, segundo a professora, quando ela é demandada por discentes “fala sim, sem problema algum”, sobretudo nas aulas presenciais, pois para ela “longe dos olhares de vigilância dos pais e mães, possibilitados pelo momento de ensino remoto em virtude da Pandemia, os alunos e as alunas “se sentiam mais à vontade” (PROFESSORA 05, 2021).

Cabe destacar, ainda, que a professora ressalta que nunca preparou aulas sobre a temática “principalmente na escola do ensino fundamental”, o que efetivamente acaba por contribuir para a produção de um silenciamento sobre a temática, principalmente quando os documentos legais e normativos da política curricular, como demonstrado no Ato anterior, apontam para a necessidade dessa abordagem. Como apontei no primeiro Ato, em diálogo com as reflexões de Dal’igna, Klein, Meyer, (2016), os currículos acionam e produzem modos de ser meninos e meninas, operacionalizam técnicas que privilegiam um determinado padrão de sujeito em detrimento de outros (DAL’IGNA; KLEIN; MEYER, 2016) e quando nós – professores e professoras – nos eximimos de abordar essas temáticas, quando nos esquivamos de problematizá-las no espaço da sala de aula, desde a etapa do Ensino Fundamental, contribuímos com o silenciamento e a invisibilização e, desse modo, com o acionamento de uma violência curricular (PONCE, 2018).

Contudo, observando o relato da “Professora 5”, assim como ocorreu nos relatos da “Professora 4” e do “Professor 1”, este com menor nitidez, há a indicação de receio quanto a abordagem das temáticas de gênero e sexualidade. O “Professor 1” leva a discussão para o campo da “promoção da saúde”, em uma perspectiva biomédica que fundamentou (e ainda fundamenta), por exemplo, a “orientação sexual” existente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001). As professoras 4 e 5 levam a discussão para o campo social e pedagógico do “tabu”, das relações sociais, da formação de valores e da própria formação docente. Retornarei a esta reflexão mais adiante, para este momento quero ampliar a reflexão sobre a presença, abordagem e silenciamentos quanto às questões de gênero e sexualidade, ampliado do espaço da sala de aula para abarcar a prática curricular cotidiana nos mais diversos espaços da escola.

Cena 2: gêneros e sexualidades como prática curricular cotidiana

Um dos elementos que, ao fazer parte de um todo interconectado, afirmei constituir o problema desta pesquisa foi que mesmo em unidades de ensino cujo funcionamento diferenciado, a exemplo do que ocorre nas Escolas Cidadãs Integrais da Rede pública estadual, persiste “um olhar pouco treinado para ver [e abordar] as dimensões de gênero” e as sexualidades no cotidiano escolar (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). É retomando essa reflexão que passo, então, a analisar os elementos culturais que atravessam as falas docentes quando provocadas e provocado a narrarem o cotidiano escolar com gêneros e sexualidades.

Início essa ‘cena 2’ com o posicionamento ‘protocolar’ e genérico, apresentado pelo “Professor 1”, ao ser incitado a narrar como ele lida com as questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar. Eu o questiono:

“E - Como o senhor lida com essas questões não só no conteúdo da sala de aula, mas dentro da escola? Essa temática aparece no cotidiano, no intervalo, entre os alunos e alunas, como o senhor observa?

P1 - Aparece sim. Fica com as brincadeiras de mau gosto. Tu é gay, não sei o que. Eu digo: menino, para com isso. Respeita o outro, tem que respeitar o ser humano, as diferenças dos seres humanos. Cada um tem suas diferenças e tem que ser respeitado. Mas recorrente, tu sabe que aluno é ‘bicho curioso’, de vez em quando eles me perguntam e minha posição é sempre essa: **eu respeito, não tenho nada contra e tem que ser respeitado.**”

Fonte: Entrevista-episódica, Professor 01, 08/04/2021. Destaques meus.

Começo, então, destacando que a temática, em sua manifestação como experiência social relacional que aparece no cotidiano da ECI COMUNICAÇÃO, como afirma o “Professor 1”. Afinal, como destacou a “Professora 2”, e eu trouxe no título deste Ato, “as pessoas estão ali, os adolescentes estão ali, as adolescentes, eles estão vivendo e não tem como fugir”. É evidente que não só os corpos-discentes, mas os corpos-docentes, os corpos-auxiliares, os corpos-gestor/gestora também são marcados em gênero e sexualidade.

Chamam atenção, e isso em certa medida eu diria que está atrelada a formação continuada em nível de especialização do professor, as intervenções educativas quando observa cenas no cotidiano que indicam desrespeito, *bullying*, práticas de violência desfaçadas de “brincadeiras de mal gosto”. Ele busca orientar as condutas na direção do respeito, como ele afirma: “menino, para com isso. Respeita o outro, tem que respeitar o ser humano, as diferenças dos seres humanos. Cada um tem suas diferenças e tem que ser respeitada.” (PROFESSOR 01, 2021). Uma prática educativa que parece assumir a perspectiva que Vasconcelos e Felix tensionam como “direito à educação como um direito à igualdade e à diferença” (VASCONCELOS; FÉLIX, 2016, p. 260). Todavia, o professor encerra com uma fórmula muito comum aos praticantes da diversidade como tolência, ao dizer: “eu respeito, não tenho nada contra e tem que ser respeitado”, que se assemelha com o que no primeiro Ato apontei como “as lógicas fixas e amistosas da diversidade, como a reunião dos múltiplos e dos diferentes” (DORNELLES; WENETZ, 2019, p. 240).

Para além dessa abordagem “amistosa da diversidade”, presente na fala do “Professor 1”, destaco o conflito/tensão presente na fala da “Professora 2”, quando instada a falar sobre gênero e sexualidade na prática curricular do cotidiano de sua unidade de ensino:

“ E – E qual é a sua impressão geral do tema, como é que você observa essa temática na escola?

P2 - É polêmica, ‘tá’ entendendo, eu acho polêmica, porque exatamente pelo fato de cada família tem sua cultura, a sua maneira de agir. E não só esse tema, determinados temas chegam na escola [...] então assim, **eu posso dizer assim há um tradicionalismo muito grande, muito forte na nossa sociedade, são barreiras muito difíceis de ser rompidas... então quando trazem esses temas, não é que se trazem, é que eles estão na escola, porque as pessoas estão ali,** os adolescentes estão ali, as adolescentes, eles estão vivendo e não tem como fugir, não tem como fugir;

E – Qual é a sua posição particular sobre a inclusão dessas temáticas no cotidiano escolar, no currículo da escola?

P2 – Adjefferson, eu acho que deveria ter, eu acho que deve ser comentado, como eu disse a você, as pessoas existem, as pessoas têm o direito de expor, de expressar suas vontades, suas ideias, e a gente sabe que muitos sofrem muita discriminação, então eu acredito que é um tema super relevante, é importantíssimo nós trabalharmos na escola sim! ”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 02, 15/04/2021. (Destaques meus).

Ao apresentar sua perspectiva sobre a questão, a “Professora 2” evidencia uma tensão quanto à abordagem da temática destacando a dimensão “polêmica”, que ela atribui a particularidades culturais afirmando que “cada família tem sua cultura, a sua maneira de agir”. Ela, então, atribui a resistência familiar a polêmica em torno da temática à “um tradicionalismo muito grande, muito forte na nossa sociedade” o que, segundo ela, “são barreiras muito difíceis de ser rompidas”.

Apesar dessa resistência atribuída ao “tradicionalismo” das famílias a “Professora 2” acredita que a temática deveria ser abordada destacando que “as pessoas existem, as pessoas têm o direito de expor, de expressar suas vontades, suas ideias” (PROFESSORA 02, 2021), o que, levando em consideração o ordenamento jurídico educacional, constitui um princípio do ensino nacional, já apontado no Ato anterior, expresso no “pluralismo de ideias” definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Nessa direção, ela aponta que em virtude “de muitos sofre[rem] muita discriminação” a abordagem da temática é “super relevante” e que “é importantíssimo nós trabalharmos na escola” (PROFESSORA 02, 2021).

Assim como apontei a confusão existente na fala do “Professor 1”, quanto a operacionalização dos conceitos/termos de gênero e sexualidade, tal como refletidos no campo dos Estudos de Gênero e Sexualidade, essa mesma confusão aparece ao longo da entrevista com a “Professora 2”. Quando eu passei a narrar o episódio trazido no primeiro Ato na “cena 3” – no qual uma ex-aluna do Ensino Médio afirmava que não teria “aula de gênero” nas escolas quando, na verdade, ela mesma teria

participado ao longo de todo o ano de um projeto que abordava tal temática – a professora-colaboradora, ao comentar o assunto, me brindou com esta fala:

“ P2 - Eu quero até me retificar, que eu estava exatamente fazendo comentário mais relacionado a ideologia de gênero, e na verdade é dessa maneira mesmo que você colocou, pelo menos lá na escola o tempo todo, muitos professores quando a gente se une, quando a gente se une, se junta, a gente realmente faz esse trabalho, quantos e quantos trabalhos perfeitos foram realizados lá na escola, todos direcionados à temática de gêneros e sexualidade, então vários trabalhos já foram feitos, eu digo assim, não trabalhos específicos meus, mas na escola em geral, vários professores trabalham o tema, com tema exatamente como empoderamento da mulher, trabalham temas que estão voltados ao empoderamento de qualquer forma, e não deixam de trabalhar sobre a violência relacionada a mulher, a menina, a criança, então, lá na escola já foram realizados vários trabalhos voltados para esse tema, e realmente até eu mesma agora nesse momento, estava na mente voltada a ideologia, e muitos deles também tem essa mesma confusão relacionada ao tema. ”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 02, 15/04/2021

Nesse momento, fica evidente que os comentários realizados pela professora sobre “tradicionalismo”, “polêmica”, “barreiras” são direcionados àqueles/as que resistem à inserção destas temáticas no cotidiano escolar. As barreiras para a abordagem apontadas pela “Professora 2”, sobretudo pelo “tradicionalismo” social, também são indicadas na fala da “Professora 4” sob outros termos. Quando pergunto sobre a “impressão geral” da professora sobre a temática no cotidiano da escola ela diz o seguinte:

“ P4 – **Infelizmente a gente enfrenta um desafio grande para tocar nesses conteúdos. A gente sabe da importância. Eles precisam ser passados, e essa lei é bem complicada. Ela tolhia os professores de trazer temáticas extremamente importantes para formação desses estudantes. E ainda bem que ela foi barrada, [pela] a escola livre. Porém, no cotidiano a gente sabe que a gente ainda enfrenta desafios, quando vai tocar nesses assuntos, sobretudo nessa fase de ensino que você está pesquisando, os anos finais do ensino fundamental – fundamental II – a gente precisa sempre tocar com bastante cuidado. Porque essa discussão da escola sem partido ela ficou de certa forma... de certa forma não, ela ficou [] nas pessoas [] Então quem defende e quem não defende, que é a mordaza, também conhecida assim. Então isso tudo está no imaginário de nossos estudantes e dos pais de nossos estudantes. ”**

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 04, 17/07/2021

Em sua fala sobre os desafios de abordar as temáticas de gênero e sexualidade no cotidiano da escola, a “Professora 4” recupera o episódio sobre a lei da “mordaza”

e sua antagonista direta, a lei da “escola livre”, ambas apontadas no segundo Ato. No contexto de sua reflexão, a professora-colaboradora traz a tensão existente entre “a gente sabe da importância” de se abordar os conteúdos/temas aqui problematizados e o “a gente enfrenta um desafio grande para tocar nesses conteúdos”. Essa tensão, sobretudo quando se trata dos anos finais do Ensino Fundamental, segundo a professora, tem relação direta com “essa discussão da escola sem partido”. Em outras palavras, o “pânico moral” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017; GARLAND, 2019) construído a partir do sintagma da “ideologia de gênero” (JUNQUEIRA, 2017; 2018) e que se espalhou no âmbito educacional brasileiro com contribuição de movimentos (neo)conservadores como o “Movimento Escola Sem Partido” têm exercido forte influência no trabalho educativo com esses temas nas escolas.

Para a “Professora 4”, “a discussão da escola sem partido” está instalado “no imaginário de nossos estudantes e pais de nossos estudantes” (PROFESSORA 04, 2021). Em certa medida, o que ela está nos dizendo é que as deturpações produzidas no seio desse movimento, “escola sem partido”, pairam no cotidiano da escola e que constituem “barreiras”, como afirmou a “Professora 2”, para a abordagem das questões de gênero e sexualidade. Uma vigilância que parece ter se acentuado durante a pandemia, pois a ‘escola invadiu’ o espaço privado da casa e, ao mesmo passo, as famílias ‘invadiram as salas de aula’. Essa suspeita aparece na fala da “Professora 5”, mas não só dela. Ao ser provocada a externar seu ponto de vista sobre a presença da temática no cotidiano escolar, ela diz:

“ P5 - Olha, no nosso cotidiano escolar, como eu disse para você, como a minha temática a ciências biológica, a ciência em si, o meu público ele é muito pequenininho ainda né, então é o sétimo, o oitavo ano, depois eu tenho o ensino médio, mas o ensino médio é como eu te falei, é a base diversificada, **no momento, como nós estamos no momento de pandemia, cada qual está na sua casa, então esse assunto em 2020 e 2021, ele foi pouco debatido, não sei se por causa da presença dos pais, está entendendo, por causa da presença dos pais, então eles ficam meios que receosos talvez.** ”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 05, 29/07/2021. (Destaques meus).

A presença da família observando as aulas remotas, nesse período pandêmico, parece ter contribuído com o aumento dos receios tanto de discentes quanto de docentes na abordagem das temáticas de gênero e sexualidade. Essa foi uma impressão apresentada não só pela “Professora 5”, ao afirmar que o tema “foi pouco debatido” e que talvez a causa seja “a presença dos pais” acompanhando as aulas

em casa. Essa impressão apareceu também nas falas das professoras 3 e 4. A primeira traz a questão sob a rubrica do “tabu”, afirma que “não podemos negar, que há esse tabu ainda, que precisa... essa discussão de: “não, ah isso não é dever da escola”, existe e os pais e a família estão ali” (PROFESSORA 04, 2021), já a última aponta a questão a partir do “medo” que foi instalado e ampliado pois, segundo ela, os/as docentes estão “ficando com medo porque o nosso aluno ele traz para a escola uma carga de educação e do que se ouve em casa, e agora no ensino remoto então, a gente tem vivenciado um período que você não sabe quem está te ouvindo do outro lado” (PROFESSORA 03, 2021).

Voltarei a temática da vigilância no período de Pandemia. Mas, para este momento, os trechos das falas docentes apontam para a tensão, cada vez maior, que existe no seio da comunidade escolar para a abordagem das questões de gênero e sexualidade. É, pois, na direção de explorar essa tensão que sigo para a terceira cena deste Ato.

Cena 3: gêneros e sexualidades na tensão com a comunidade escolar

Abordar as questões de gênero e sexualidade no cotidiano da escola, como parte da prática curricular, vai além da inclusão da temática no ordenamento jurídico educacional e da citação desses temas no Projeto Político-pedagógico da escola. A abordagem passa pela formação docente e sua capacidade de disputar a temática com a comunidade escolar, compreendida aqui como pais, mães, responsáveis legais, discentes e membros da equipe gestora, além de colegas docentes contrários/as à tal abordagem. Sem negligenciar a capacidade de outros atores e atrizes sociais da sociedade civil que podem ‘surpreender’ o espaço de atuação docente – a exemplo de vereadores/as, deputados/as, agentes públicos em geral e lideranças comunitárias como pastores/as, padres, entre outros/as.

Esses atores e atrizes sociais podem ser considerados “empreendedores[as] morais”, nos termos da reflexão de Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017). Eles/elas são “aqueles[as] que combatem o que denominam de “ideologia de gênero” (e termos aparentados como a noção de uma escola supostamente partidarizada)” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 730). Os/as empreendedores/as morais, na linha do problematizado pelos autores, “são religiosos, dentro da Igreja Católica, de vertentes religiosas neopentecostais, seguidores laicos dessas religiões, pessoas que se engajam na luta por razões simplesmente éticas, morais e/ou políticas as mais diversas” (MISKOLCO; CAMPANA, 2017, p. 730). Aliás, desde a ascensão do

“bolsonarismo”¹¹⁷ a impressão geral é que o número de pessoas que se engajam no combate ao que chamam de “ideologia de gênero”, com fins político-eleitorais, é cada vez maior – o episódio mais recente é do jogador da seleção brasileira de vôlei, Maurício Souza¹¹⁸.

Ao evocar a discussão sobre “empreendedores[as] morais”, objetivo apontar, junto com Miskolci e Campana (2017), que “os[as] empreendedores[as] morais contra o que chamam de “ideologia de gênero” parecem partilhar com seus inimigos defensores dos direitos humanos a crença na educação como meio de formação política” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 738-739). É, pois, nessa direção, que eles/as atuam na criação e divulgação de notícias falsas e na busca de produzir um grupo ‘adversário’ que encarnaria a abjeção (BUTLER, 2018).

Em sua reflexão “Sobre o conceito de pânico moral”, David Garland (2019), em diálogo com Erich Goode e Nachman Ben-Yehuda, afirma que há cinco “características-chave” para identificação de um fenômeno de “pânico moral”, quais sejam: “(i) preocupação [...] (ii) Hostilidade [...] (iii) Consenso [...]; (iv) desproporcionalidade [...]; (v) volatilidade” (GARLAND, 2019, p. 40). Não tenho pretensões debater em minúcias cada elemento, mas tão somente apontar que alguns dos elementos que ajudam a identificar a constituição de um “pânico moral” estão presentes na “gramática política que envolve a noção de “ideologia de gênero”” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 739), tal como a compreendemos neste trabalho. E, na direção da reflexão de Garland (2019), vale a pena não deixar escapar a “dimensão moral da reação social” que está atrelada ao fenômeno sociológico do pânico moral.

Para me ajudar a problematizar essa dimensão do “pânico moral” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017; GARLAND, 2019), quanto à mera possibilidade de abordagem das questões de gênero e sexualidade e os efeitos “produtivos” desse “pânico”, trago dois excertos das entrevistas:

¹¹⁷ “Conjunto de princípios e práticas políticas associadas ao político brasileiro Jair Bolsonaro, que em 2018 foi eleito o 38º presidente da República do Brasil”. Ver: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/bolsonarismo>. Acesso em: 04 de Nov. de 2021.

¹¹⁸ <https://oglobo.globo.com/esportes/demitido-por-homofobia-mauricio-souzarevela-convite-de-partidos-conservadores-para-futuro-na-politica-partir-de-2022-25260756>

“E - E qual a posição o senhor tem sobre a inclusão dessas temáticas no currículo oficial da rede estadual?

P1 - Muito importante. Muito importante. **Eu digo isso sempre, até ali conversando. Que tem uns evangélicos no meio, uns evangélicos, vou até relatar. Que diz que o PT quis abrir pra o negócio de professor ensinar “kit gay”. Você sabe mais do que eu. Inclusive esse rapaz que está aí ganhou a campanha muito com isso, dizendo que o PT estava incentivando professor ir para sala de aula ensinar o menino com negócio de sexo.** Ai pra você desfazer essa ideia de uma pessoa que não tem conhecimento é muito complexa. Mas a gente já vem desfazendo. **Eu peguei mães e disse: a senhora acha, minha senhora, que eu vou pegar uma criança de 4 anos e ensinar sexo a criança, minha senhora. Já venho desfazendo essa ideologia que foi criada por esse governo que está no poder. Eu acho que você acompanhou.**

E - Então o senhor já passou por episódios que precisou explicar essa discussão?

P1 - Não tenha dúvida, **correntemente a gente tem que explicar e principalmente a evangélicos, que eles ‘butaram’ na cabeça que o PT, [criou] esse kit gay, que a gente ia ensinar o menino sobre sexo dentro de sala de aula. É complexo.**

E - O senhor poderia me contar um pouquinho mais sobre esse episódio em que o senhor precisou explicar pra essa mãe sobre [...]

P1 - **Não é uma só não, são várias, viu?!**

E - São várias?

P1 - Que fica pensando que o professor vai pra dentro de uma escola ensinar o menino de quatro, cinco anos, no fundamental I e no II, negócio de sexo.

Abertamente. ”

Fonte: Entrevista-episódica, Professor 01, 08/04/2021

Nesse primeiro recorte, o “Professor 1” é incitado a narrar sua posição sobre a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade no contexto do currículo oficial da Rede estadual de ensino da Paraíba. Nesse momento, o professor passou a “relatar” alguns episódios nos quais precisou intervir para ir “desfazendo essa ideologia que foi criada por esse governo que está no poder” (PROFESSOR 01, 2021). Há três elementos do relato do professor-colaborador que são fundamentais para os fins da reflexão aqui empreendida, quais sejam: 1. O empreendedorismo moral atrelado à religiosos e políticos (neo)conservadores – no caso em questão “evangélicos” e “o governo que está aí”, que é o governo do Presidente (negacionista) Jair Bolsonaro; 2. A criação de notícias falsas, também de caráter moralista; 3. Os efeitos sobre os currículos.

Percebam que os efeitos morais estão presentes, inclusive, na contraofensiva daquele que “vem desfazendo essa ideologia”, pois mesmo não sendo professor da Educação Infantil nem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o “Professor 1” ao tensionar a questão com algumas mães afirma: “Eu peguei mães e disse: a senhora

acha, minha senhora, que eu vou pegar uma criança de 4 anos e ensinar sexo a criança, minha senhora” (PROFESSOR 01, 2021). É evidente que existe um efeito narrativo, tanto na ofensiva dos/as “empreendedores[as] morais” quanto de seus ‘rivals’ diretos – os/as professores/as – quando acionam o ‘caso limite’, aquele de maior impacto, a exemplo do “ensinar sexo a criança”. Mas, também há nesse episódio, a “difícil sensocomunização” do debate e dos conceitos de “gênero”, assim como o de sexualidade (CARVALHO; RABAY, 2015) seja para “você desfazer essa ideia de uma pessoa que não tem conhecimento”, seja a própria operacionalização do conceito no cotidiano curricular. Como illustrei anteriormente, o próprio “Professor 1” faz a confusão quando defende os Estudos de Gênero e Sexualidade e sua inclusão no currículo, mas para tanto utiliza o termo “ideologia de gênero” para se contrapor a “ensinar sexo”.

A dimensão religiosa, ou seja, a pressão produzida pelos/as “empreendedores[as] morais” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017) e seus efeitos sobre o currículo aparecem, também, na fala da “Professora 5”. Quando perguntada se lembrava de algum episódio que envolvesse a questão da Diversidade – de gêneros e sexualidades – e em quais circunstâncias apareceu, a professora relatou um episódio no qual a questão emergiu por meio de demanda discente, de como a questão foi trabalhada em sala de aula, algo improvisado, e completa dizendo:

“ P5 – [...] essa temática foi bem trabalhada [...] e aí foi quando eu disse para você, é difícil porque as questões religiosas elas batem muito de frente com isso, elas batem muito de frente, e já gerava aquela insegurança daquele aluno chegar em casa e comentar com a mãe da forma como ele entendeu, não da forma como foi trabalhada em sala de aula, não da forma como aquilo, da maneira normal que aquilo ali foi conduzido durante a aula, aí bate aquele... não é o medo, é aquela insegurança. Porque o aluno que ele não aceita, ele tem uma forma de manipular, aquilo ali, então é como eu disse, talvez se nós professores passássemos, eu pelo menos passasse por uma formação continuada, onde eu pudesse, onde eu fosse apresentada a novas formas de como trabalhar, de como conduzir esse assunto em sala de aula, eu acho que essa temática ela seria sim inserida no meu currículo como professora, porque aí a gente trabalharia o que: temas interdisciplinares, porque o conteúdo mesmo, esse tema mesmo, ele ainda não estar inserido em nenhum material que a gente recebe sobre orientação de aulas, entendeu, pelo menos até o momento, até esse exato momento. ”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 05, 29/07/2021. (Destaques meus).

Esse excerto reforça os elementos de atuação dos/as “empreendedores[as] morais” e como esse receio paira sobre o trabalho docente. Por mais que sejamos tentados/as a reforçar o argumento da laicidade do Estado e do Ensino no Brasil, é inegável a força de atuação e de produção de barreiras por parte dos/as “empreendedores[as] morais” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Cabe destacar que, nem sempre, são atrelados à grupos religiosos, muitas vezes emergem sob o manto do “conservadorismo”, cada vez mais perceptível em uma cultura como a nossa.

Há, ainda, na fala da professora-colaboradora uma dupla questão curricular: a primeira tem a ver com o currículo da formação inicial e continuada. A necessidade da temática estar presente nos currículos de formação docente e a urgência, por parte dos Sistemas de Ensino, na oferta de formações continuadas que atendam essas demandas docentes – voltarei a questão da formação. A segunda questão curricular tem relação com a dimensão pedagógica, em sua condição de intencionalidade no processo de ensino, pois a “Professora 5”, no mesmo momento que afirma a abordagem da temática, também confirma que é uma demanda discente, como já apresentei. A professora reafirma aqui que não há uma inserção intencional, que “o conteúdo mesmo, esse tema mesmo, ele ainda não estar inserido em nenhum material que a gente recebe” (PROFESSORA 05, 2021).

É evidente que, ao confrontar a fala da “Professora 5” com seus próprios relatos, será possível encontrar as contradições desse processo, pois a medida que ela afirma que “esse tema mesmo, ele ainda não estar inserido em nenhum material que a gente recebe” (PROFESSORA 05, 2021), em outro momento da entrevista, quando está comentando um dos episódios que narro, especificamente a “Cena 2” do primeiro Ato – “Não me sinto preparada!”, ela relata a abordagem de questões referentes ao “Outubro Rosa”, “Novembro Azul”, como trabalhar essas questões no Ensino Fundamental, e diz:

“ Ela precisa aprender desde criança, desenvolver a questão da higiene, para ver aí importância da higiene para a sua saúde, até chegarmos **aí nós métodos contraceptivos, até chegarmos aí no uso dos preservativos, e aí não é fácil você falar de uso de preservativo com uma criança praticamente, uma criança não, mas sim uma adolescente no oitavo ano, ou seja, como você vai abordar aquilo ali? se você tem acesso livre como professor, você vê que o livro ele traz imagens, que eu diria imagens maravilhosas, eu como professora eu acho as imagens belíssimas, ótimas de ser trabalhadas, ótimo conteúdo**, maravilhoso de ser interpretado, até através da leitura, mas como é que um pai e uma mãe que não tem, vamos dizer: a gente diz o que mente aberta, como é que esse pai, essa mãe ela vai Aaceitar aquilo ali? então é melhor você dizer, esquece isso aí...”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 05, 29/07/2021. (Destaque meu).

Durante a “Cena 2”, deste Ato, eu já havia trazido uma fala da “Professora 5” na qual essa etapa do Ensino Fundamental ainda é encarada em uma dimensão infantilizada, pois a temática dela “ciências biológica, a ciência em si”, seu “público ele é muito pequenininho ainda né”. Contudo, ao retomar a questão e detalhando os “conteúdos” presentes no livro didático, tais como “métodos contraceptivos”, “uso de preservativos” ela passa a abordar a questão sob a perspectiva adolescente – e transformações corporais inerentes a esta fase. Porém, a professora se indaga: “como você vai abordar aquilo ali?”, aponta seu encantamento – possível – com a temática, as ilustrações do livro e emenda com uma questão de conflito: “como é que um pai e uma mãe que não tem, vamos dizer: a gente diz o que mente aberta, como é que esse pai, essa mãe ela vai aceitar aquilo ali?” E concluí, na minha perspectiva, com a pior das possibilidades para uma Educação em Direitos Humanos: “então é melhor você dizer, esquece isso aí...” (PROFESSORA 05, 2021).

Analisando as falas apresentadas nesta cena, do “Professor 1” e da “Professora 5”, é possível retomar a reflexão de David Garland (2019) a respeito dos “pânicos morais”. Segundo esse autor, os pânicos morais possuem uma produtividade que não deve ser negligenciada. Em sua reflexão, Garland afirma que “a produtividade dos pânicos morais [...] criam efeitos e deixam um legado” (GARLAND, 2019, p.49), que no caso do “pânico moral” desenvolvido em torno das questões de gênero e sexualidade no âmbito educacional são, do meu ponto de vista, nefastos. Polêmicas produzidas a partir de notícias falsas, tais como as envolvendo: “Kit Gay”, “Mamadeira

de piroca”, “Boneca trans”¹¹⁹, “aula sobre sexo” são exemplos dessa produtividade cujos efeitos seguem ressoando na sociedade e com maior intensidade no espaço educacional, no qual professores e professoras demonstram anseio por formação continuada que seja capaz de instrumentalizá-los/as para abordar tais questões e, ao mesmo passo, mostram receio e “insegurança” diante da possibilidade de serem confrontados por algum/a empreendedor/a moral. É, pois, com essa tensão em mente que sigo para a última cena deste Ato, na qual problematizo o contexto da Pandemia, as aulas remotas e os conflitos entre o desejo de abordar as temáticas da diversidade e a tensão de uma vigilância por parte dos/as “empreendedores[as] morais/”.

Cena 4: Como nunca antes vigiadas/os: a Pandemia da COVID-19 e as aulas remotas - entre anseios formativos e o pânico moral

Em texto publicado recentemente, a professora-pesquisadora Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2020) problematizou uma dupla polêmica em curso no ambiente educacional brasileiro: a primeira polêmica envolve projetos de lei que objetivam instituir ensino domiciliar ou *homescooling*; a segunda polêmica envolve projetos de lei que visam implantar o “escola sem partido”. O texto, produto de uma aproximação com esse debate com base na análise bibliográfica e documental, traz elementos de uma reflexão importante para o contexto desta tese, em especial no tocante as investidas neoconservadoras dos grupos alinhados com o Movimento do Escola Sem Partido.¹²⁰

Apontando os elementos que sustentam “a retórica” desses grupos, Carvalho aponta que os projetos de leis produzidos por esses segmentos “combinam um viés conservador, que acentua a educação moral, sexual e religiosa, com um viés neoliberal, que defende a liberdade de escolha educacional da família, rejeitando a diversidade cultural e o pluralismo” (CARVALHO, 2020, p. 04). Ora, é essa combinação no contexto da educacional nacional que tem alimentado os “empreendedores morais”, definidos por Miskolci e Campana (2017).

¹¹⁹ Essas e outras informações falsas, também chamadas pelo termo em inglês “fake news”, circularam nas redes sociais e foram comentadas com bastante profusão durante o ano de 2018. <https://www.oanhanguera.com.br/noticias/5970-quotkit-gayquot-quotboneca-transquot-e-quotmamadeira-de-piroca-por-que-as-fake-news-sobre-sexualidade-arrebatam-e-enganam-tantas-pessoas>.

¹²⁰ Para uma maior compreensão do processo de emergência/nascimento do Movimento sugiro a leitura da didática exposição de Fernando de Araújo Penna e Diogo da Costa Salles em “A dupla certidão de nascimento do escola sem partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária” (2017). O texto de carvalho (2020) também traz breves notas sobre o movimento do escola sem partido (penso que essa nota deve ser deslocada para a primeira vez em que você fala sobre o ESP).

Nessa direção, posso afirmar que “os empreendedores morais” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017), a exemplo daqueles/as sob a rubrica do “escola sem partido”, constituem uma “tentativa, de caráter totalitário, de controle da prática docente, do currículo escolar e de materiais didáticos e paradidáticos” (CARVALHO, 2020, p. 06). Além disso, apesar da não aprovação de seus projetos nos âmbitos das casas legislativas, já produzem efeitos desastrosos no cotidiano das unidades de ensino públicas, pois como afirmou a “Professora 4”, anteriormente, “essa discussão da escola sem partido ela ficou de certa forma... de certa forma não, ela ficou [] nas pessoas” (PROFESSORA 04, 2021).

Como tenho argumento ao longo do trabalho, as ações desses “empreendedores morais”, a partir do sintagma da “ideologia de gênero”, tem operacionalizado uma “retórica” capaz de produzir efeitos no cotidiano escolar, sobretudo na prática curricular com gêneros e sexualidades (CARVALHO, 2020; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; JUNQUEIRA, 2017; 2018;). Ao fim, como aponta Carvalho em suas análises sobre os projetos de leis que contemplam o “escola sem partido”, o que se tem no atual contexto é uma parcela minoritária “de famílias, partidárias de certa religião e certa moral, [que] pretende impor sua ideologia ao currículo comum na escola pública e controlar a prática docente, desautorizando o(a) professor(a) e sua atuação profissional” (CARVALHO, 2020, p. 10). E, como apontei em diálogo com Garland (2019), a produtividade dessas ações já está presente nas escolas. A seguir, trago três excertos que ajudam a refletir e perceber tais efeitos:

“P2 – [...] eu posso até exemplificar uma atividade que uma colega de sala fez, estava fazendo os movimentos de capoeira e foi uma polêmica na escola também, porque a mãe foi na escola dizendo que ela estava fazendo ritos de candomblé, e ela ficou muito constrangida, se sentiu mal, ela ficou sem chão, ela disse “Professora 2, eu não entendo”, então assim, eu posso dizer assim há um tradicionalismo muito grande, muito forte na nossa sociedade, são barreiras muito difíceis de ser rompidas...”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 02, 15/04/2021, (Destaques meus).

“P3 – Eu acredito que está presente, certo! E que muitos professores abordam, **embora a gente tenha vivenciado um tempo [no qual] nós estamos ficando com medo. Nós estamos ficando com medo** porque o nosso aluno ele traz para a escola uma carga de educação e do que se ouve em casa, e **agora no ensino remoto então, a gente tem vivenciado um período que você não sabe quem está te ouvindo do outro lado. [Pausa longa, com ar de receio]. Na grande maioria das vezes não é só o teu aluno, e aí a gente sempre tem batido nessa tecla, como abordar, como falar e quem vai está nos ouvindo.**”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 03, 16/07/2021, (Destaques meus).

“P4 – Infelizmente a gente enfrenta um desafio grande para tocar nesses conteúdos [...] **são temáticas importantes, a escola trabalha em projetos, em momentos de extensões, tanto pro fundamental II [anos finais] como no médio. Mas sempre há aquele cuidado**, que foi justamente na hora dos discursos, porque justamente a gente sabe que nosso alunado tem essa, ficou também na mente deles e dos pais deles essas discussões. **E já é antigo o tabu de tocar nessas questões da sexualidade, de gênero, então sempre que se toca, se toca com muito cuidado, não é isso?! A gente sabe disso, que era pra ser mais livre ainda.**”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 04, 17/07/2021 (Destaques meus).

As falas das professoras-colaboradoras, aqui destacadas, ajudam a perceber o ambiente que tem se instalado no cotidiano das salas de aulas. No primeiro excerto, o episódio relatado pela “Professora 2” tem relação com a abordagem das questões “étnicos-raciais”, mais especificamente sobre “cultura afro-brasileira, inclusive uma temática que possui um amplo suporte no ordenamento jurídico educacional e para além da escola¹²¹. Contudo, essa temática, assim como as temáticas de gênero e sexualidade, é vigiada e, por muitas vezes, objeto de desautorização de pais, mães e/ou responsáveis. Em 2016, passei por evento semelhante, mas, no caso em destaque, foi a própria aluna, já maior de idade, que se recusou assistir a aula argumentando que seu “pastor havia orientado para que ela não aceitasse tais temáticas”. Ao ser convocado pela direção da escola pública, junto com a aluna, para avaliar a situação, apenas informei à equipe que a temática constava em meu Plano

¹²¹ Basta lembrar que desde o ano de 2008, durante o segundo mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a educação brasileira conta com a Lei 10.639 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. E não esquecer que desde o ano de 2010, durante o primeiro mandato da Presidente Dilma Rousseff, o Brasil conta com a Lei 12.288 que “institui o Estatuto da Igualdade Racial” cujo objetivo, definido em seu Artigo primeiro, afirma ser “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”. Para mais detalhes ver:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm/

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm

de Ensino anual, apresentado logo no início do ano e que ele estava fundamentado na obrigatoriedade que a legislação educacional me impunha.

Trago esses dois episódios, aparentemente destoantes do objeto central desta pesquisa, para ampliar meu argumento quanto às temáticas objeto de vigilância por parte dos “empreendedores morais”. E, ao mesmo passo, para ilustrar como essa ofensiva retórica se espalha e tem causado prejuízos pedagógicos e ‘civilizatórios’, pois são temas diretamente relacionados a uma “Educação em Direitos Humanos”.

O segundo excerto, por sua vez, traz um efeito mais perverso sobre a comunidade docente: o medo. E, como aponta de forma muito nítida a “Professora 3”, é um medo amplificado com o atual momento educacional em virtude das aulas remotas, consequência da Pandemia do Sars-Cov-2 – COVID-19. A professora-colaboradora traz, em sua fala durante a entrevista, o peso de uma fala cheia de receio, e afirma que “agora no ensino remoto então, a gente tem vivenciado um período que você não sabe quem está te ouvindo do outro lado [pausa longa, com ar de receio]”. A professora prossegue dizendo: “na grande maioria das vezes não é só o teu aluno, e aí a gente sempre tem batido nessa tecla, como abordar, como falar e quem vai está nos ouvindo” (PROFESSORA 03, 2021).

Ora, isso nada mais é que um controle sobre a “prática docente”, produzida de forma indireta, fazendo com que docentes tenham receio de que sua “profissionalidade” seja questionada. Mesmo reconhecendo a importância de abordar tais temáticas, como deixa muito evidente a “Professora 4” em seu relato, ainda assim há “insegurança”, “medo”, “cuidado”. E mesmo com toda essa importância, com todo o suporte da Política Curricular, na esfera formal, mesmo cientes da “que era pra ser mais livre ainda” a reflexão de tais questões, é impossível desconsiderar todo o “pânico moral” que assola esses espaços e docentes. O receio de docentes se dá também pelo fato de que, muitas vezes, a gestão escolar, bem como a secretaria de Educação, é omissa no suporte ao/à docente quando há algum conflito nessa direção.

Ao cabo, professores e professoras anseiam por um maior suporte para que possam abordar tais questões. É preciso que haja manifestação pública, aberta e contínua, das autoridades educacionais em todos sistemas e redes de ensino, pois como as falas a seguir ajudam a ilustrar, as professoras e professores compreendem a necessidade e importância de abordar tais temáticas, pois como afirma a “Professora 4”:

“P4 – Ela deve existir, é necessária, nós vivemos em uma sociedade plural e para que eu possa respeitar eu preciso conhecer, eu preciso me aproximar do outro em sua diferença, preciso compreender, até para não estar falando não é?!... Pra **o estudante, o professor, o profissional, todos os cidadãos** precisam compreender essas questões de gênero, a diversidade, não é? [...] Então é fundamental ser trabalhada na sala e de aula e trazer formações específicas desse tema, para cada vez mais **os professores** tenham esse domínio.”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 04, 17/07/2021, (Destaques meus).

Não posso deixar escapar que essa fala é a perspectiva de uma professora, de uma mulher, que compreende a importância das questões de gênero e sexualidade, que se percebe em “uma sociedade plural” e que vislumbra no conhecimento um dos elementos fundamentais do processo de construção do “respeito” e da aproximação com o “outro em sua diferença”, mas que externa uma linguagem gendrada, masculinista. Um exemplo de como a linguagem, “dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades”, é onde temos “o campo mais eficaz e persistente”, como afirma Louro (2014, p.69).

Entretanto, retomando o argumento sobre a importância da formação inicial e continuada, bem como dos anseios docentes quanto a inclusão e problematização das questões de gênero e das sexualidades no currículo escolar, a “Professora 5” traz um destaque importante, diz ela:

“P5 – [...] então é como eu disse, talvez se nós professores passássemos, eu pelo menos **passasse por uma formação continuada, onde eu pudesse, onde eu fosse apresentada a novas formas de como trabalhar, de como conduzir esse assunto em sala de aula, eu acho que essa temática ela seria sim inserida no meu currículo como professora**, porque aí a gente trabalharia o que: temas interdisciplinares, porque o conteúdo mesmo, esse tema mesmo, ele ainda não está inserido em nenhum material que a gente recebe sobre orientação de aulas, entendeu, pelo menos até o momento, até esse exato momento.”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 05, 29/07/2021, (Destaque meu).

Apresentei esta fala em outro contexto de análise, mas julguei importante retomá-la aqui para fins do argumento exposto. É preciso compreender que não basta o conhecimento da Política Curricular, ter acesso às normativas, diretrizes e leis. É fundamental avançar na direção de processos formativos que instrumentalizem as/os docentes no processo de inserção e problematização de tais temáticas e para que

estes/as sintam-se seguros no exercício de sua atuação profissional. A fala, a seguir, da “Professora 4” ilustra muito bem o argumento de defendido ao longo desta tese:

“ P4 - **A gente vê lá os temas, os PCN a LDB, a BNCC, a Base diversificada que fala da pluralidade, do respeito às diferenças, não é?** De todas essas questões, mas geral. E o gênero especificamente? Tem formações pra isso, específica? Não! E precisa ter. **Mas, claro, nos documentos está lá contemplado de alguma maneira. Pra gente que já é conhecedor dos documentos, e já é conhecedor dessa temática, a gente vê a obrigatoriedade ali**, quando a gente vê o tema: diversidade, pluralismo nos conteúdos quando parece na BNCC, e na BD, que aborda, sempre tem a parte que aborda lá – a base diversificada – eu sei que esse é um conteúdo obrigatório, e sei como trabalhar, mas eu não sei se todos os professores sabem. Isso tem que ser perguntado a eles, eu também não posso dizer que eles não sabem [risos] mas eu sei que na minha graduação de Ciências Sociais precisava ser trabalhado mais, e **sei também que na minha escola poderia ter formações, o Estado poderia oferecer formações específicas**, você que está se formando nessa área, pessoas como você que faz teses e dissertações que bom seria se viesse dar uma formação pra gente no início do ano ou em qualquer momento do ano, **essa formação continuada e específica, não apenas nos documentos e sabendo que precisa ser trabalhado esses temas** ”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 0417/07/2021

A professora-colaboradora reforça meu argumento de que os documentos da Política Curricular contemplam a temática de gênero e sexualidade. Ela inclusive argumenta, com base em sua formação – graduada, mestra e doutora, que “esse é um conteúdo obrigatório, e [sabe] como trabalhar”. Mas, destaca também que em sua unidade de ensino “poderia ter formações, o Estado poderia oferecer formações específicas”, pois, afirma ela, “se [alguém] viesse dá uma formação pra gente no início do ano ou em qualquer momento do ano, essa formação continuada e específica, não apenas nos documentos” (PROFESSORA 04, 2021), seria algo muito importante.

Esse processo formativo, inicial e continuado, tem implicações diretas no que já apontei rapidamente acerca da “profissionalidade docente” e que trago agora com mais detalhes em diálogo com as reflexões de Carvalho (2020) e Gorzoni e Davis (2017). Sílvia de Paula Gorzoni e Cláudia Davis realizaram um estudo bibliográfico que objetivou “contribuir para a compreensão teórica do conceito de profissionalidade docente” (2017, p. 1396). Após minuciosa revisão sistemática da literatura científica que aborda a temática, em que examinaram “33 artigos”, as autoras afirmam que “os estudos mais recentes que fazem referência à profissionalidade docente apresentam consenso quanto à definição dada ao termo” (GORZONI; DAVIS, 2017, p.1411).

Segundo Gorzoni e Davis, esses estudos indicam que a profissionalidade docente “está relacionada à especificidade da ação docente, qual seja, a ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução histórico-social” (GORZONI; DAVIS, 2017, p.1411).

É importante destacar que essa especificidade da prática docente implica alguns elementos aglutinadores, a exemplo de “um conhecimento profissional específico”, além da construção de uma “identidade profissional”. Cabe destacar que essa identidade se dá “na relação que o professor [e a professora] estabelece[m] em suas ações, considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de atuar como docente” (GORZONI; DAVIS, 2017, p.1411).

As inúmeras falas que apresentei ao longo deste Ato, nas quais as professoras-colaboradoras e o professor-colaborador vão apontando elementos de um processo de inquirição e suspeição por parte de membros da comunidade escolar sobre o trabalho docente com gênero e sexualidade, elementos de uma “insegurança”, “medo”, “cuidado” em abordar uma temática constitutiva da Política Curricular foram emergindo. Esses aspectos emergentes, sobretudo, da vida em sociedade, são em última instância fatores, que junto a outros fatores, “contribuem para que a profissão docente seja considerada semiprofissão” (GORZONI; DAVIS, 2017, p.1401).

No contexto das reflexões de Carvalho (2020) sobre projetos de leis que visam implantar, quer *homeschooling* quer o “escola sem partido”, a questão emerge na medida em que são projetos que “ignoram a profissionalidade docente”, constituindo, segundo a autora, “ameaças à educação pública e à profissionalidade docente” (CARVALHO, 2020, p. 20). Para ilustrar essa reflexão, trago a seguir um recorte da fala da “Professora 3”:

“ P3 – Veja só, eu acho que é fundamental, que é essencial ser trabalhado, e na escola também, não só na escola, mas em casa, certo? Só que na escola se faz necessário por que? Porque nem sempre nosso aluno, ele tem acesso a pessoas que ele pode conversar, muitas vezes até pessoas que possam esclarecer dúvidas deles [...] Então eu acho que o que de fato nos cabe estão nos querendo nos tirar, porque é necessário falar sobre isso; A gente vive em um mundo, essa semana mesmo eu comentava que eu achava que a gente vinha evoluindo, mas que dos últimos anos, eu percebi que não, estava só maquiado, estava só coberto, estava só guardado, e agora as pessoas estão se sentindo bem para falar né, para apontar o dedo, para julgar, para mostrar o seu preconceito então é mais do que necessário que a gente tente pelo menos com a juventude, porque aparentemente quem já está aí na sua concepção formada, seu caráter, aparentemente não vai mudar, acredito que não mudem, mas os jovens não, ele pode ser educado, para uma cultura totalmente diferenciada, para respeitar, pra diversidade, pro respeito.”

Fonte: Entrevista-episódica, Professora 03, 16/07/2021, destaques meus.

Como foi possível ver neste Ato, o anseio docente por abordar as questões de diversidade ficaram evidenciadas ao longo das entrevistas-episódicas. A problematização dessas e outras questões constituem, como afirma a “Professora 3”, “o que de fato nos cabe”, fundamentado “em conhecimentos e competências especializados (atestados por titulação e desenvolvidas na atuação profissional)” (CARVALHO, 2020, p.23).

O que está em jogo diante das investidas, cada vez mais ‘microfísicas’, dos/as “empreendedores/as morais”, indumentados/as em figurinos do “escola sem partido” e/ou da defesa do conservadorismo, é a própria “profissionalidade docente”. Os currículos são, como nunca antes, “territórios de confrontos”, palcos de acirradas disputas que, em última instância, constituem projetos de sociedade. De um lado, um ‘totalitarismo educacional’ e, de outro, a tentativa de instituir uma “educação [pública] como prática de liberdade” (HOOKS, 2017), uma educação em Direitos Humanos, para direitos humanos, e que não pode se calar, produzir silêncios, fabricar esquecimentos nem instituir invisibilidades.

Chego ao fim deste Ato retomando minha segunda pista/hipótese de trabalho, segundo a qual esperava que “tomando as possibilidades de abordagem/problematização presentes nos documentos curriculares quanto às questões de gênero e sexualidades, as professoras e professores estariam materializando/abordando/problematizando tais questões, mesmo que tangencialmente”. É bem verdade que ficou demonstrado, nesta parte do trabalho, as

várias formas e tentativas de abordar tais questões, algumas vezes por meio de projetos individuais, localizados, a exemplo das minhas próprias experiências no cotidiano escolar. Foram encontrados indícios de ações coletivas, por meio do que Santomé (2017) chamou de “currículo turístico”, ou seja, ações pedagógicas voltadas para eventos e datas comemorativas. Mas, também foi encontrado muita vontade de abordar à temática da diversidade de forma mais especializada, coletiva, que via travada ora pela falta de formação (continuada) ora pelo temor diante das investidas dos “empreendedores morais”.

Tendo em conta todos esses achados, muito mais substâncias que aqueles que a experiência profissional, no âmbito da Educação Básica, com gêneros e sexualidades puderam projetar no início desta caminhada, penso que minhas pistas/hipóteses de trabalho não apenas se confirmaram como possibilitaram, do meu ponto de vista, avanços fundamentais na compreensão e importância da abordagem de currículos com gêneros e sexualidades nos anos finais do Ensino Fundamental.

7 EPÍLOGO “ENTÃO EU ACHO QUE O QUE DE FATO NOS CABE ESTÃO QUERENDO NOS TIRAR, PORQUE É NECESSÁRIO FALAR SOBRE ISSO”: CURRÍCULOS COM GÊNEROS E SEXUALIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL

No “Dicionário de Teatro” da Patrice Pavis (2008), que acionei no processo de estruturação deste relatório de pesquisa, o epílogo é anunciado como “discurso recapitulativo no final de uma peça para tirar as conclusões da história, agradecer ao público, estimulá-lo a extrair as lições morais ou políticas do espetáculo, ganhar sua benevolência” (PAVIS, 2008, p. 130). Portanto, quero neste ‘capítulo’ retomar a problemática que balizou a pesquisa, os objetivos definidos e, por fim, o argumento de tese apresentado sinteticamente no primeiro Ato e ampliado ao fim do terceiro Ato. Aponto considerações dos principais achados e encerro com algumas aprendizagens possibilitadas pelo processo de pesquisa e alguns ‘vazios’ que não puderam ser preenchidos por esta pesquisa e podem ser retomados em futuros trabalhos do campo.

Quero, nesse instante, recuperar o professor Roberto Machado, em suas “Impressões de Michel Foucault” (2017), para então afirmar que este trabalho de tese é, para mim, um modo de ver “no pensamento uma prática, um instrumento, uma ferramenta, uma arma, um meio de ação” (MACHADO, 2017, p. 116), um compromisso ético-político com a Educação Básica – em especial com os anos finais do Ensino Fundamental – e com a Diversidade, materializados no meu corpo e em minha formação.

Ao longo do primeiro Ato, apresentei como o pensamento de um problema de pesquisa, original e urgente, foi sendo construído. Em linhas gerais, o problema anunciado articulou política curricular, diversidade – de gênero e orientação sexual, prática curricular na perspectiva docente. Ao retomar, de modo dialogado com um instrumental teórico, cenas da minha experiência privada, formativa e profissional, objetivei delinear um cenário curricular com gêneros e sexualidades que atravessa os mais variados momentos da experiência humana, pessoal e coletiva. Ao realizar esse movimento foi possível mergulhar na produção acadêmica nacional com vistas a delimitar o espaço de construção de um objeto de pesquisa, consolidado no campo educacional, mas que ao mesmo passo apontasse na direção de uma lacuna a ser preenchida. O levantamento realizado, com objetivos e procedimentos bem delimitados, deixou claro/escuro que ainda que a produção sobre gênero e sexualidade tenha expandido significativamente nas últimas décadas, a temática não

tem ganhado a mesma visibilidade na etapa do Ensino Fundamental em seus anos finais. Essa constatação é amplificada quando vislumbramos o contexto das pesquisas educacionais no Estado da Paraíba, o que me permitiu apontar a relevância da pesquisa proposta e desenvolvida.

Isso posto, trouxe para as leitoras e leitores os elementos que, interconectados, constituíram a configuração da minha problemática de pesquisa – também apresentados no primeiro Ato. Busquei ao longo dos Atos seguintes enfrentar cada um dos elementos constitutivos da problemática. O primeiro dos elementos afirmou que as relações de gênero e as sexualidades possuíam pouca relevância entre professores e professoras. Talvez essa afirmação pudesse ser consolidada a partir da impressão obtida com o ‘pouco engajamento’ que obtive no processo de ‘conquista’ de colaboradores/as para fase de entrevistas-episódicas da pesquisa. Contudo, as poucas professoras e o professor que se dispuseram a colaborar, em suas perspectivas apresentadas, me sugerem que o problema da abordagem tem menos relação com a relevância da temática e mais com os elementos formativos e os efeitos nefastos produzidos pelos “empreendedores/as morais”. Inclusive, ao compararmos as possibilidades de abordagem da diversidade – de gênero e orientação sexual, presentes nos textos da Política Curricular e aquilo que as/os professoras/es apontaram no questionário e nas entrevistas-episódicas, é possível inferir a existência de uma fragilidade nos cursos de formação de professoras e professores que deve ser enfrentada, pois essa fragilidade foi evidenciada, e que retoma um dos desafios mais antigos da docência: a articulação teoria-prática.

Quanto ao elemento anunciado a partir do diálogo com Vianna e Unbehau (2004), segundo o qual persistiria “um olhar pouco treinado para ver [e abordar] as dimensões de gênero e as sexualidades”, o material empírico produzido mostrou que há ainda fragilidades nesse processo reflexivo e de problematização. É possível dizer que existe uma prática docente com gêneros e sexualidades, pelo menos é o que sugerem as falas docentes desta pesquisa. Entretanto, essa prática não tem articulado de forma proficiente com a Política Curricular e a fundamentação teórica que a embasa. Porém, o material empírico produzido também possibilitou afirmar que existe uma disposição por parte do corpo docente, além de uma demanda discente crescente, segundo falas das professoras e do professor, para a inclusão dessas temáticas no currículo cotidiano das unidades de ensino.

Um dos elementos mais fortes da problemática, evidenciado ao longo das análises e que requer um esforço coletivo cotidiano, diz respeito aos efeitos de poder e de invisibilização produzidos pelo uso da linguagem, com destaque para seu uso masculinista. A pesquisa trouxe para o primeiro plano da cena pedagógica uma reiteração de uma norma linguística que invisibiliza mulheres e indivíduos não-binários. Ao analisar os 4 Projetos Pedagógicos das ECI participantes foi constatada uma hegemônica linguagem masculinista/sexista, apesar do processo de construção dos 4 projetos ter sido conduzido por diretoras-mulheres, refletindo a generificação que se apresenta por meio da linguagem. Aqui retomo o argumento apresentado por Louro (2014, p.69), ao afirmar que “dentre os múltiplos espaços e muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente”. Nunca é demais lembrar que o silenciamento e a invisibilização são processos sociais, humanos e, portanto, são práticas educativas que ensinam e acionam práticas produtivas de poder. Nesse sentido, é importante não esquecer, como afirma Ribeiro, “a história tem mostrado que a invisibilidade [e, também, o silenciamento] mata[m]” (RIBEIRO, 2017, p. 43).

Por fim, foi possível perscrutar os currículos para mostrar como estes produzem modos de ser meninos e meninas, acionando técnicas que privilegiam um determinado padrão de sujeito em detrimento de outros (DAL’IGNA; KLEIN; MEYER, 2016), muitas vezes anunciado como um simples “ajustes de editoração/redação”, ou ‘limpeza’ das “redundâncias”. Ao analisar os documentos da Política Curricular, colocando-os em um arco histórico de produção, é possível ir apontando como a conjuntura política, na qual cada documento foi produzido, deixou marcas de uma concepção de educação mais ou menos inclusiva. Se colocados, lado a lado, o documento das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) podemos observar como estes documentos trazem as marcas de seus momentos históricos. No primeiro, uma Educação em Direitos Humanos abordada de forma expressa, com indicação clara/escuro da importância e urgência da abordagem de “temas como saúde, sexualidade e gênero” (BRASIL, 2010). No segundo documento, BNCC, apenas a parte “a” do artigo 16 das DCN é recuperado ao indicar “a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local” (BRASIL, 2018, p.19).

Por tudo isso, penso que a questão que mobilizou toda a pesquisa, a saber: “Se e como as relações de gênero e as sexualidades são abordadas nos currículos do Ensino Fundamental nos seus anos finais em Escolas Cidadãs Integrais (ECI) pertencentes à 3ª Gerência Regional de Ensino (GRE) e localizadas em Campina Grande – Paraíba?”, tenha sido perseguida ao longo da pesquisa de forma satisfatória e devidamente apresentada no decorrer deste relatório. O que me leva a afirmar que o objetivo geral do trabalho, por meio do qual me impunha “analisar, a partir de fontes documentais e da perspectiva de professoras e professores, a abordagem das questões de gênero e sexualidade nos currículos do ensino fundamental, anos finais, em escolas cidadãs integrais situadas no município de Campina Grande – PB” tenha sido alcançado.

Ao dizer que tal objetivo foi alcançado e por tudo que explorei ao longo destas páginas, em diálogo direto com as fontes documentais – decretos, normativas, leis – assim como o material empírico fruto das entrevistas-episódicas, considero ter ficado demonstrado que os documentos da política curricular, em seus diversos âmbitos, e a perspectiva docente materializada nas entrevistas me permitem argumentar que a abordagem/problematização das questões dos gêneros e das sexualidades está devidamente fundamentada na legislação educacional brasileira. Essa afirmação fundamenta-se nos seguintes trechos de documentos legais: a necessária promoção da “dignidade da pessoa humana” (CF, 1988), o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (LDBEN, 1996), o “direito à diferença” (DCN, 2010), o respeito e a promoção “dos direitos humanos” (BNCC, 2018), o incentivo ao exercício da “empatia, o diálogo, a resolução de conflitos [...] sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018), assim como uma Educação em Direitos Humanos que toma por princípio “reconhecer e respeitar as diversidades (de gênero, orientação sexual, socioeconômica, religiosa, cultural, étnico-racial, territorial, físico-individual, geracional e de opção política)” (PARAÍBA, 2021). Conjuntamente a estes fundamentos legais, é possível afirmar que há uma disposição de professores e professoras em abordar à temática da diversidade (de gêneros e orientações sexuais), sobretudo quando demandados e provocados pelos/as próprios/as discentes. Contudo, esses/as professores/as se mostram receosos/temerosos/as com o ambiente de vigilância política, ideológica e moral que se instalou no país há anos, com destaque especial na Educação, e que só tem se aprofundado.

Em que pese o argumento de tese, acima retomado, se faz urgente, necessário e de grande relevância educacional, que sejam ampliadas pesquisas que produzam análises das políticas públicas educacionais que indiquem/pontem na direção da abordagem dos gêneros e das sexualidades no período que cobre a última década, considerando que a tese de livre docência da professora Claudia Vianna (2011) cobre, em linhas gerais, a primeira década deste milênio.

Na esteira desse apontamento, é preciso dizer, ainda, que não foi possível me debruçar sobre a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de professores e professoras quanto à abertura e indicação de abordagem da temática, aqui explorada, elemento constantemente apresentado pelas/os docentes no material empírico. Contudo, reconheço que este documento, além de ser apenas uma base para reformulação dos cursos de formação docente ainda não possui efetividade sobre os cursos de licenciatura espalhados pelo Brasil. Isso implica dizer que se faz necessário, ainda, a realização de pesquisas que se debrucem sobre os cursos de formação docente de modo a investigar se e como a questão da diversidade – de gênero, orientação sexual e outras, tem sido abordada.

Em linhas gerais, posso dizer que minha aposta com esta pesquisa é que a Educação em gêneros e sexualidades deva constituir uma prática curricular, com a intencionalidade inerente ao processo pedagógico, de modo a sistematizar e governar a profusão de informações no espaço da educação escolar, constituindo um dos elementos centrais da profissionalidade docente no processo de enfrentamento aos abusos e desinformações provenientes de “empreendedores/as morais”.

Por fim, penso que, entre as muitas aprendizagens possibilitadas pela pesquisa, uma que a investigação me possibilitou tem relação com elementos do problema de pesquisa não visualizados em seu início. Ao recuperar cenas de minha formação inicial e continuada, bem como de minha atuação docente com gênero e sexualidade foi possível observar que a forma como fui desenvolvendo minha profissionalidade, o modo como fui me apropriando do aparato legal-normativo, assim como dos fundamentos pedagógicos que alicerçam a profissão - para além da formação inicial - constituíram elementos que, no início da pesquisa, me impediam de vislumbrar a dimensão e a profundidade dos efeitos nocivos e o legado produzidos no contexto de um “pânico moral” fabricado pelos/as “empreendedores/as morais” no Brasil da última década. Nessa direção, ao visualizar os efeitos de um pânico moral quanto à temática da diversidade sobre a profissionalidade docente quando das

análises empreendidas no quinto Ato consigo perceber, agora, como os efeitos desse pânico moral constitui um espaço de pesquisa urgente e necessário, não devidamente enfrentado neste trabalho.

Os resultados produzidos com esta pesquisa demonstram uma série de elementos de máxima relevância ao contexto educacional que experienciamos neste momento, mas, sobretudo, apontam pistas que devem ser perseguidas na pesquisa e na prática docente com gêneros e sexualidades no contexto do Ensino Fundamental:

1. É necessário, possível e desejável que docentes atuantes na Educação Básica se apropriem da Política Curricular de modo a fundamentar teórica e legalmente suas ações em contextos de ameaças e perseguições por partes de indivíduos alheios a Educação;
2. Investigar, tensionar, produzir e divulgar conhecimentos sobre “currículos com gêneros e sexualidades” no contexto do Ensino Fundamental constitui uma urgência, quer como forma de ocupar e demarcar uma posição em defesa do direito à diferença e de uma política de igualdade quer como ação política engajada, pois a pesquisa em educação deve constituir, como bem afirmou Machado (2017, p.116), “um instrumento, uma ferramenta, uma arma, um meio de ação”. Afinal, eles jamais impedirão a chegada da Primavera!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; DA CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 2, p. 85, 2011.

ALVES, Paloma Palmieri. et al. **Atlas da violência. 2020.**

AMORIM, Sertório; NETO, Silva. O que é um paradigma? **Revista de Ciências Humanas**, v. 45, n. 2, p. 345-354, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa.** Editora Vozes Limitada, 2013.

ASSIS, Machado. **Dom Casmurro.** São Paulo: Ed. Nova Aguilar, 1994.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015:** as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: J. Zahar, v. 200, p. I, 2001.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983

BOURQUE, Susan; CONWAY, Jill; SCOTT, Joan. El concepto de género. **Que son los estudios de mujeres**, p. 167-178, 1998

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Alguns passos pelos caminhos de uma outra educação In: FRANZIN, Raquel; LOVATO, Antonio Sagrado; BASSI, Flavio (org.) **TRANSFORMAR O MUNDO.** CRIATIVIDADE. 1ª edição São Paulo Ashoka / Instituto Alana. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. de 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Base Curricular Transnacional Para Os Países Do Mercosul.** Estudo realizado ao Conselho Nacional de Educação – Unidade responsável: Câmara de Educação Básica. Dr. Fernando José de Almeida. “Termo de referência do edital CNE/UNESCO:914BRZ104.3”, 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 ago. de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9.94 de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: ago. 29 de 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3ª ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 ago. de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 25 de ago. de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Parecer CP/CNE nº 08/2012. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf 03 de ag. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. **Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação (FNE). **Nota do Fórum Nacional de Educação**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-do-fne-sobre-bncc-10-de-abril> Acesso em: 27 de Jun. de 2021.

BRÍCIO, Vilma Nonato de. **Entre o laico e o religioso: as injunções do discurso sobre gênero e sexualidade em um dispositivo curricular de normalização para Aspectos da Vida Cidadã**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2010.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: Guacira Lopes Louro. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4ª edição -- Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BUNGE, Mario Augusto. **Ciência e desenvolvimento**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

CALSAVARA, Telma Verônica Silva. **Parâmetros Curriculares Nacionais e a transversalidade da temática da sexualidade juvenil no Ensino Fundamental: uma contribuição do Serviço Social**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, São Paulo. 2015.

CAMPANA, Maximiliano; MISKOLCI, Richard. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3: 725-747, set./dez. 2017.

CAMPINA GRANDE. **LEI 6.950 de Julho de 2018**. Dispõe sobre a adequação da rede municipal de ensino aos direitos fundamentais declarados no Pacto De San José da Costa Rica, internalizado pelo Decreto nº 678/1992, bem como sobre a distribuição de material didático com conteúdo impróprio para crianças e adolescentes em âmbito, e dá outras providências Semanário Oficial nº 2.578 – Campina Grande, 02 a 06 de julho de 2018.

CANÇADO, Alberto Elias Lopes. **Avaliação dos conhecimentos e conteúdos curriculares sobre sexo e sexualidade de adolescentes nas escolas públicas de Pitangui-MG**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Faculdade de Medicina, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **"El malestar en los estudios culturales"**, En Fractal. Revista Trimestral [on line], N° 6, julio - septiembre, año 2, volumen II, México. Pp. 45-60. 1997.

CARDOSO, Livia de Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologia de gênero e a produção de sujeitos no currículo de aulas experimentais de ciências. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 155-177, 2015.

CARVALHO, Flávio. A docência como questão filosófica: entre o esquecimento de si e a parresia. **Trilhas Filosóficas**, v. 12, n. 1, p. 27-43, 24 out. 2019.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 23, n. 1, 312, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/37466/28761>. Acesso em: 13 de jul. 2018.

6

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. et al. **Inclusão da temática de gênero no curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba: primeiros passos**. Espaço do Currículo, Campina Grande, v. 7, n. 2, p. 262-275, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/adjef/Downloads/20633-Texto%20do%20artigo-39698-1-10-20140912%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/adjef/Downloads/20633-Texto%20do%20artigo-39698-1-10-20140912%20(2).pdf). Acesso: 20 de dez. 2019.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Da família na escola à escola no lar: notas sobre uma polêmica em curso. **Roteiro**, v. 45, p. 1-28, 9 jun. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23222>. Acesso em: 11 de Out. de 2021.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Autêntica, 2009.

CAVALCANTE, Simone Joaquim. **Experiências e saberes de vida em narrativas de mulheres negras**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano** - Artes de Fazer. São Paulo. Vozes, 1994.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

COIRO-MORAES, Ana Luiza. A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas. **Questões Transversais**, v. 4, n. 7, 2016.

CORRÊA, Izabella Marques. **Gênero e currículo: um movimento de (des)construção**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. 84f.

CORAZZA, Sandra Mara. **Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação**. Em Tese, v. 22, n. 1, p. 95-105, 2006.

CORREIA, Marlene de Castro. **Como Drummond constrói "Nosso tempo"**. Alea: Estudos Neolatinos, v. 11, n. 1: 73-86, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. Cortez Editora, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23: 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo (organizadoras). **Currículos: debates contemporâneos**. 3. Ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

COSTA, Ramiro Marinho. et al. **Sexualidade como tema transversal: a estruturação da educação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2001.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

De Proença-Lopes, Leandro; De Assis Zarembo, Felipe. "O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação". **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**. Vol. 15 No, 21, (2013): 283 - 304.

DIREITOS HUMANOS, Convenção Americana. **Pacto de San José da Costa Rica** (1969) Promulgado pelo Decreto 678, de 6 de dezembro de 1992. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm Acesso em: 28 de ago. de 2020.

DINIZ, Debora. **Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa**. Letras Livres. Brasília, 2013.

DORNELLES, Priscila Gomes. **A (hetero) normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

DORNELLES, L. A. A representação nos estudos culturais: artefatos culturais comunicadores de significados. **Webartigos**, 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-representacao-nos-estudos-culturais-artefatos-culturaiscomunicadores-de-significados/456988> Acesso em: 20 set. de 2021.

DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana. UN ANÁLISIS GENERIFICADO DEL PROYECTO GÉNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 226-243, 2019.

FEBVRE, Lucien. **Combats pour L"histoire**. Paris: Librairie Armand Colin, Colletion: Agora. 1992, 456 pp.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Editara Presença, 3ª edição, Lisboa, 1989.

FERNÁNDEZ DARRAZ, María Cecilia. **Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia**: Exclusiones, silencios y olvidos. *Universum* (Talca), v. 25, n. 1: 84-99, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FLEURY-TEIXEIRA, Elizabeth; MENEGHEL, Stela N. (Ed.). **Dicionário Feminino da Infâmia**: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2015.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**: coleção pesquisa qualitativa. Bookman editora, São Paulo, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Penso Editora, São Paulo, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: Marisa Vorraber Costa (org). **Caminhos investigativos III**. Rio de Jnaeiro: DP&A, 2005.

FREIRE, Eleta de Carvalho. **O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do Recife-PE**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2010.

FREIRE, Eleta de Carvalho. O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 405-422, 2019.

GARLAND, David. **Sobre o conceito de pânico Moral**. Delictae Revista de Estudos Interdisciplinares sobre o Delito, v. 4, n. 6, p. 36-78, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade** I. A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz. **Mulheres na computação**: experiências, trajetórias e perspectivas de estudantes universitária. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019. 110f

GEERTZ, Clifford. "Uma descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura". **A Interpretação das Culturas**. Editora Guanabara. Rio de Janeiro, RJ. 1989. pp. 13-41/279-321.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**. Petrópolis: vozes, 1997.

GESTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. - 2. Ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 09-13, 2014.

GIOVEDI, Valter Martins. Violência curricular na escola pública: conceito e manifestações Curricular violence at the public school: concept and manifestations. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 17, 2013.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Artmed, 2003.

GORZONI, Sílvia De Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1396-1413, 2017.

GROSSBERG, Lawrence. **Estudios culturales**: Teoría, política y práctica. Letra capital, 2010.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antônio. Escola Sem Partido: elementos totalitários em uma democracia moderna – uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**. v23, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230042.pdf>. Acesso em: 24 de Set. de 2020.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

HARDING, Sandra; PEREIRA, VERA. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos feministas**, p. 7-32, 1993.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. De Marcelo Brandão Cipolla. – 2.ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação. PNAD contínua: educação: 2019., Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 19 de Out. de 2020.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Autêntica Editora, 1999.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. 284 p.

JUNQUEIRA. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43: 449-502, dez. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso . Acessos em: 09 out. 2019.

LARROSA, Jorge Bondia. Tecnologias do eu e educação. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, v. 1, n. 994, p. 35-86, 1994. Não aparece o 1984, mas falta o 2011.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27501903.pdf>. Acesso em: 27 de dez. de 2019.

LARROSA, Jorge Bondia. **La experiencia de la lectura**. Fondo de Cultura Económica (FCE) – México, 2003.

LARROSA, Jorge Bondia. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Autêntica, 2017.

LEMO, Guilherme Augusto Rezende. MACEDO, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 25, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.24582. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582> . Acesso em: 15 de nov. 2021.

LIMA, Nadia Regina Loureiro de Barros. et al. **O silenciamento discursivo de gênero no currículo oculto do ensino da matemática**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2011. 154f.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, p. 201-218, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pro-posições**, 2008.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; Goellner, Vilodre. (Organizadoras). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma abordagem pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Autêntica, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4ª edição -- Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Política, Cultura e Poder**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp98-113, jul./dez., 2016 Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm>. Acesso em: 17 out. de 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. – 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANGEZ, Éric; LIÉNARD, Georges. Currículo. In: VAN ZANTEN, Agnes. **Dicionário de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. “**Nosotros habíamos hecho estudios culturales mucho antes que esta etiqueta apareciera**”: una entrevista con Jesús Martín-Barbero. Dissens, Colômbia, nº 3, p. 47-53. Entrevista concedida a Ellen Spielmann. 1996.

MATO, Daniel. Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 55, n. 2, p. 139-162, 2019.

Mathieu, Nicole-Claude. Sexo e gênero. Em H. Hirata e cols. (Orgs.), Dicionário crítico do feminismo (pp. 222-231). São Paulo: EDUNESP, 2011.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, p. 809-840, 2008.

MELAZZO, Everaldo Santos. Problematizando o conceito de políticas públicas: Desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **Revista Tópos**, v. 4, n. 2, p. 9-32, 2010.

MEIRA, Letícia Mara de. Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-24, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; FÉLIX, Jeane. “Estamos preparados para lidar com a prevenção das DST/HIV/AIDS em nossas práticas educativas?” – Relações e desafios entre formação de formadores/as e currículo”. In: **Vulnerabilidade e direitos humanos – prevenção e promoção da saúde: pluralidade de vozes e inovação de práticas**. Livro III. / Vera Paiva, Lígia Rivero Pupo, Fernando Seffner. Curitiba: Juruá, p 113- 136, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; Goellner, Vilodre. (Organizadoras). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Dagmar Estermann Meyer, Marlucey Alves Paraíso (Organizadoras), - 2. Ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 48-61, 2014.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMAWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter. **Afirmando Diferenças**. Campinas: Papirus, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 28, n. 1, 2012.

MOURA, Fernanda Pereira de; SALLES, Diogo da Costa. **O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des) viadas**. Revista Periódicus, v. 1, n. 9: 136-160, 2018.

MOSÉ, Viviane. **Receita para lavar palavra suja**. Rio de Janeiro: Arteclara, 2004.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed., 3. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

OLIVEIRA, Cristiano José de. **Escola religiosa e produções de subjetividades: relações de gênero e sexualidade em um currículo escolar**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Cristóvão, 2016.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. In: Paulo Freire. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa**. 62ª edição – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

OLIVEIRA FILHO João Batista de. **“Pedagogia dos corpos: gênero e sexualidade em práticas curriculares de dois CMEI da cidade de Natal – RN”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. 131f

PADILHA, Maria Angélica Silveira et al. Jovens mães e abandono escolar: uma revisão sistematizada. **Rev. enferm. UFPE on line**, p. 1534-1540, 2011.

PAES, Marilena Leite. **Arquivo: teoria e prática**. 3ª edição, Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Unidades de Educação da Rede Pública Estadual**. Paraíba, 2021. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba_1.pdf. Acesso em: 14 de jun. de 2021.

PARAÍBA. **LEI Nº 11.230 DE 10 de Dezembro de 2018**. Dispõe sobre a liberdade de expressar pensamentos e opiniões no ambiente escolar das redes pública e privada de ensino da Paraíba. Diário Oficial do Estado, João Pessoa, Nº 16.763, 11 de dezembro de 2018.

PARAÍBA. **Portaria 419 DE 18 de Abril de 2020**. Institui a “comissão multidisciplinar de avaliação de protocolos de pesquisa e extensão, no âmbito da SEECT. Diário Oficial do Estado, nº 17.099 - Suplemento, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículos, gêneros e sexualidades para fazer a diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018a.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do *slogan* “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33: 206-237, jan./abr. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas pesquisas. In: MEYER, Dagmar Estermann. PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. (Organizadoras), - 2. Ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 17-47. 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARKER, Richard. "Cultura, economia política e construção social da sexualidade". In: Guacira Lopes Louro. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4ª edição-Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3ª ed. – São Paulo: Perspectiva, 2008.

Pedro, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. História (São Paulo) [online]. 2005, v. 24, n. 1. pp. 77-98. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>. Acesso em: 08 de Out. de 2020.

PENNA, Fernando; SALLES, Diogo da Costa. A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. **Arquivos, documentos e ensino de história**: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, p. 11-35, 2017.

PINTO, Erica Jaqueline Soares. **Relações de gênero na carreira acadêmica em Engenharia Civil** / Erica Jaqueline Soares Pinto. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa, 2019. 152 f.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, 2017.

RESTREPO, Eduardo. Estudios culturales y educación: posibilidades, urgências y limitaciones. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana Amorim (Org.). **Estudos Culturais e educação**: desafios atuais. Canoas: Ed. ULBRA, 2012. p. 87-100.

RESTREPO, Eduardo. Estudios culturales en América Latina. **Revista estudos culturais**, n. 1, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **O que é**: lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIOS, Alicia. Los Estudios Culturales y el estudio de la cultura en América Latina. In: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Buenos Aires, 2002. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100916025656/22rios.pdf> Acesso em: 23 de Set. de 2020.

ROCHA, Fernanda de Brito Mota. **A quarta onda do movimento feminista: o fenômeno do ativismo digital**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Leopoldo, 2017.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas** – 3. ed. rev. atua. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Editora: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. Los contenidos como “campo de batalla” del sistema escolar. **Cuadernos de Pedagogía**, Madrid, n. 447, jul., 2014.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed., 3. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Franciele Monique Scopetc dos. **O currículo oficial do estado de São Paulo e a educação sexual**: uma análise sobre a produção de sentido das sexualidades. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2016.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016. 400 f

SARLO, Beatriz. **Paisagens imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação**. São Paulo, Edusp 1997.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 3 jun. 2020.

SCAVONE, Lucila. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 5, p. 47-59, 2001.

SCHNEIDER, Gabriela. **Gênero e ensino de história: a experiência das aulas para pensar a construção do currículo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2019. 204f.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2: 5-22, jun./dez. 1990.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu**, n. 3, p. 11-27, 1994.

SEBRAE. **Políticas públicas**: conceitos e práticas. Supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral, 2008.

SILVA, Adjefferson Vieira Alves da. "Comunidades virtuais, registros sensíveis: o Ciberespaço enquanto suporte de pesquisa" In: **Subjetividades em rede: escrita de si homo-afetiva e a construção de novos territórios historiográficos** /. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB. 2014. 110f

SILVA, Adjefferson Vieira Alves da; FÉLIX, Jeane. O gênero dos números: direitos humanos e educação, uma leitura a partir dos dados da PNAD-CONTÍNUA. XXV EPEN - **Anais...Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, Salvador – BA. 01-07pp, 2020.

SILVA, Érick Roberto Freire de Araújo. **A educação sexual no currículo da rede estadual de ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Estadual paulista "Júlio Mesquita Filho", Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016. 142f.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. **"Acho Que Vocês Vão Se Surpreender!"** As Relações Escola-Família Na Construção Das Identidades De Gênero Na Educação Infantil / Francisca Jocineide da Costa e Silva. Tese (doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa, 2019. 153f

SILVA, Jeane Félix da. **"Quer teclar?": aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate-papos virtuais**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012. 222 f.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698168824>. Acesso em: 13 de Out. de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed., 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed., 3. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVEIRA, Catharina da Cunha; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; FÉLIX, Jeane. A generificação da intersectorialidade no Programa Saúde na Escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 423-442, 2019.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: **Caminhos Investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Marisa Vorraber Costa (Org.) - Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.

SOARES, Luiz Eduardo. “O sentido de uma história depende do ponto a partir do qual começamos a contá-la”. In: Luiz Eduardo Soares. **Justiça, pensando alto sobre violência, crime e castigo**, editora Nova Fronteira, em 2011.

SOUZA, Elaine de Jesus. **Educação sexual “além do biológico”: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em biologia**. Tese(doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2018. 209f

THOMPSON, Edward Palmer. A história vista de baixo. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**, p. 185-201, 2001.

VAN ZANTEN, Agnes. Dicionário de educação. **Petrópolis, RJ: Vozes**, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, v. 1, 2002.

VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de; FELIX, Jeane. Gênero, sexualidade e direitos humanos na educação escolar: entre igualdades e diversidades, a diferença. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 255-272, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. Papirus Editora, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

VEIGA-NETO. Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles!. In: Marisa Vorraber Costa (Org). **Caminhos Investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, DP&A, p. 35-47, 2002.

VEIGA-NETO. Cultura, culturas e educação. **Revista brasileira de educação**, p. 5-15, 2003.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95: 407-428, 2006.

VIANNA, Cláudia. **Estudos sobre Gênero, Sexualidade e Políticas Públicas de Educação: das ações coletivas aos planos e programas federais**. Tese de (Doutorado). Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, p. 77-104, 2004.
WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Editora Vozes Limitada. Petrópolis – RJ, 2013.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: **Caminhos Investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Marisa Vorraber Costa (Org.) - Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. In: WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; RIPOLL, Daniela; BONIN, Iara Tatiana. **Dossiê - Estudos Culturais em Educação**. Educação, v. 38, n. 1, 2015.

APÊNDICE A-Requerimento de Informações sobre Escolas Cidadãs Integrais



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

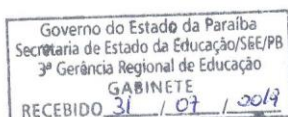
REQUERIMENTO

À Gerente da 3ª Gerência Regional de Ensino (3ª GRE)

Adjefferson Vieira Alves da Silva, brasileiro, solteiro, Professor Efetivo da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, inscrito no CPF 068.489.764-40 e no RG 310 6569, residente e domiciliado à Josefa Filomena de Almeida, 40 apto 304 – Ramadinha, na cidade de Campina Grande - PB, vem respeitosamente à presença de Vossa Senhoria informar que está com pesquisa em nível de doutoramento com a seguinte temática: **Relações de gênero e a Prática Curricular no Ensino Fundamental II: produção de um silenciamento**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora doutora Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

Desta feita, vem requerer desta regência lista das escolas cidadãs integrais, que tenham entrado em funcionamento até o ano letivo de 2018. Em linha gerais requer: Nome da escola e Localização, desde que ECI com Fundamental II (Ciclo IV) em funcionamento.

Termos em que pede Deferimento.



Campina Grande, Julho de 2019

Adjefferson Vieira Alves da Silva
Adjefferson Vieira Alves da Silva – Matrícula 20181014470

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o pesquisador responsável:
Pesquisador Responsável: Adjefferson Vieira Alves da Silva
Fone: (083) 999026519 - E-mail: ad.jefferson@yahoo.com.br

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Senhor/A Senhora está sendo convidado/convidada à participar de uma pesquisa que tem como tema **NAS MARGENS, CURRÍCULOS COM GÊNEROS E SEXUALIDADES: UMA LEITURA A PARTIR DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS ESTADUAIS SITUADAS EM CAMPINA GRANDE – PB**, desenvolvida por Adjefferson Vieira Alves da Silva, aluno regularmente matriculado no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora doutora Jeane Felix da Silva.

O objetivo geral da pesquisa consiste em “analisar as práticas curriculares de professores/professoras do ensino fundamental II atuantes em escolas cidadãos integrais (ECI) pertencentes à 3ªGRE da rede estadual de ensino da PB, problematizando a presença/ausência das questões de gênero e sexualidade”. Para tanto, desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: **a.** Delinear os campos dos estudos curriculares, de gênero e sexualidade, com destaque para o contexto brasileiro, de modo a articulá-los a partir da perspectiva dos Estudos Culturais e demarcar o lugar de onde posiciono a pesquisa e o texto. Condição necessária para pensar como cultura, poder e linguagem são operacionalizadas na compressão do objeto em tela; **b.** Rastrear elementos que indiquem abertura para a abordagem de gênero e sexualidade em documentos da política curricular; **c.** Problematicar as representações de gênero e sexualidades acionadas por professores e professoras a partir de entrevistas episódicas

A participação da/do senhora/senhor na presente pesquisa é de grande relevância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com algum dos procedimentos. Cabe dizer que participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso não queira participar da pesquisa, poderá a qualquer momento desistir

sem qualquer prejuízo, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder a entrevista que lhe será apresentada. Todavia os benefícios produzidos com este trabalho serão fundamentais para o desenvolvimento de práticas inclusivas no processo de socialização/produção do conhecimento no ambiente escolar.

Cabe informar ainda que em todas as etapas da pesquisa serão obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Atenciosamente,

Adjefferson Vieira Alves da Silva

Declaro que estou de acordo em participar desta pesquisa e que recebi uma cópia do presente documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE, bem como dispus da oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas em relação ao estudo.

João Pessoa, _____ de _____ 2021.

Assinatura do(a) colaborador(a)

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o pesquisador responsável: Pesquisador Responsável: Adjefferson Vieira Alves da Silva. Fone: (083) 999026519 - **E-mail:** ad.jefferson@yahoo.com.br
Endereço da Pesquisador Responsável: Rua Josefa Filomena de Almeida, 40 – apto 304 – Campina Grande, PB CEP: 58-433-706
Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba:
E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br – Fone: (083) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791
Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Episódica



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS EPISÓDICA

Prisma 1- Sobre a formação acadêmico profissional

- Gostaria que você me contasse um pouco de sua formação acadêmica, aspectos como:
 - Qual sua área/disciplina de formação inicial?
 - Possui pós-graduação? Se sim. Em que área de concentração?
 - Que desafios enfrentou para se formar?
- O que te motivou a entrar em um curso de licenciatura?
 - Qual sua visão da educação?
 - Que desafios você enxerga como os mais urgentes na educação hoje?
- Durante seu processo formativo que temáticas te chamavam mais a atenção?
 - Você lembra de ter tido contato com temáticas de gênero e/ou sexualidade ou episódios em que esta temática estava no centro durante sua formação?
- Ao longo de tua formação existia alguma diferença na forma de tratamento oferecido para homens e mulheres?
 - Se sim. Ao que você atribui tal diferença?
 - E na escola básica, você percebe tratamento diferenciado?

Prisma 2- Gênero, Sexualidade e práticas curriculares em sentido stricto

Artefato 1: Duas manchetes de jornais

- a) <https://correiodaparaiba.com.br/preconceito/camara-de-campina-grande-discute-a-chamada-ideologia-de-genero/>
 - b) <https://www.jornaldaparaiba.com.br/politica/camara-aprova-projeto-que-proibe-ideologia-de-genero-nas-escolas-municipais.html>
- Você tem acompanhado os debates em campina grande sobre o currículo escolar e a temática de “gênero”?
 - Se sim. Qual sua impressão geral do tema?
 - Como você interpreta essa questão no cotidiano escolar?
 - Você conhece algum documento oficial da rede estadual para inclusão de gênero e sexualidade na prática pedagógica?
 - Se sim. Qual (is) documento (s)?
 - Você já recebeu orientação pedagógica na escola para trabalhar estas questões?

- Se sim. Quais foram as orientações?
- Qual sua posição sobre a inclusão destas temáticas no currículo oficial da rede estadual?
- Estas temáticas – gênero e sexualidade – são abordadas em suas aulas?
 - Se sim. Quais os temas/conteúdos em que você insere?
 - Se sim. Como são trabalhadas essas questões/temas?
 - Se não. Alguma motivação específica?

Prisma 3 - Tudo é currículo - cotidiano escolar com gêneros e sexualidades

Nesta seção serão apresentadas as 3 cenas narradas no ATO 1 e pedir que as professoras/es comentassem os episódios e me contassem sobre outros que por ventura elas/eles tenham experienciado/presenciado

Cena 1: “Se ajeite ou vou chamar sua mãe”

Cena 2: “Não me sinto preparado/a”

Cena 3: “Não vai ter aula de gênero”

APÊNDICE D – Questionário *Online* (via Google Forms)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa Educacional

Caro(a) Professor(a), o senhor(a) está sendo convidado(a), como voluntário(a), à participar de uma pesquisa de doutorado sobre formação docente e práticas curriculares. Sua participação se dará por meio do preenchimento desse questionário. A participação da/do senhora/senhor na presente pesquisa é de grande relevância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores. Em caso de dúvidas poderá se comunicar com o pesquisador principal da pesquisa pelo contato (83) 99902-6519. Contamos com sua colaboração!

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

O objetivo geral da pesquisa consiste em “analisar as práticas curriculares de professores/professoras do ensino fundamental II atuantes em escolas cidadãos integrais (ECI) pertencentes à 3ªGRE da rede estadual de ensino da PB, problematizando a presença/ausência das questões de gênero e sexualidade”. Solicita-se a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Aceito

Pesquisa Educacional - Dados Sociodemográficos

Nesta seção busco conhecer o perfil dos(as) professores(as) respondente

1 - Idade *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Entre 20 e 29 anos
- ☐ Entre 30 e 39 anos

- Entre 40 e 49 anos
- Entre 50 e 59 anos
- Acima de 60 anos

2 - Cor/Raça *

Marque todas que se aplicam.

- Preto (a)
- Pardo (a)
- Branco (a)
- Indígena
- Amarelo (a)
- Outro

3 - Sexo *

Marque todas que se aplicam.

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

4 - Orientação Sexual *

Marque todas que se aplicam.

- Heterossexual
- Gay
- Lésbica
- Bissexual
- Outro

5 - Religião *

Marque todas que se aplicam.

- Cristão - Católico/a (praticante)
- Cristão - Católico/a (Não praticante)
- Cristão - Evangélico/a (praticante)
- Cristão - Evangélico/a (não praticante)
- Matriz africana (Candomblé/Umbanda/outras)
- Judaica
- Espírita Outra

Pesquisa Educacional - Formação Docente

Nesta seção quero conhecer um pouco do processo formativo e da experiência profissional

6 - Em qual escola você atua? *

Marque todas que se aplicam.

- ECI Assis Chateaubriand
- ECI Anésio Leão
- ECI Félix Araújo

- ☐ ECI Irmã Stefanie
- ☐ ECI Itan Pereira
- ☐ ECI Monte Carmelo
- ☐ ECIT Nenzinha Cunha Lima

7 - Qual a grande área de sua formação? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ciências Exatas
- ☐ Ciências Humanas
- ☐ Ciências Naturais
- ☐ Linguagens e códigos

8 - Indique o componente curricular (disciplina) que leciona

9 - Você leciona em turmas do Ensino Fundamental, anos finais - 6º, 7º, 8º e/ou 9º ano? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim
- ☐ Não

10 - Qual o ano de sua formação? *

11 - Indique seu grau de formação atual *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Bacharelado
- ☐ Licenciatura
- ☐ Especialização em andamento
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado em andamento
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado em andamento
- ☐ Doutorado

12 - Há quanto tempo você atua no magistério? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Até 3 anos
- ☐ Até 5 anos
- ☐ Até 10 anos
- ☐ Até 15 anos
- ☐ Até 20 anos

- Mais de 20 anos

13 - Qual sua condição de trabalho na Rede Estadual de Ensino?

Marque todas que se aplicam.

- Professor(a)Efetivo(a)
- Professor(a)Prestador(a)de serviços

Pesquisa Educacional - Concepção e Prática Curricular

Nesta seção objetivo visualizar a concepção pedagógica docente quanto as questões de Direitos Humanos e Diversidade

14 - Você participou de alguma formação continuada sobre a Base Nacional Comum Curricular? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
- Não

15 - Você conhece a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCPB)? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
- Não
- Outro:

16 - Em sua escola o Projeto Político Pedagógico (PPP) é construído coletivamente ou através de uma equipe específica?

Marcar apenas uma opção:

- O PPP é construído coletivamente
- O PPP é construído por uma equipe específica
- Outro:

17 - O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) utilizam a BNCC e PCPB na construção do projeto? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
- Não
- Não sei opinar

18 - Em sua formação, a temática dos Direitos Humanos esteve presente? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

19 - Para você, temas relacionados aos Direitos Humanos, tais como: igualdade étnico-racial, enfrentamento às violências de gênero, homo-lesbo-transfobia devem ser tratados na escola? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei opinar

20 - Em sua escola o PPP/PIP propõe trabalhar temas referentes à Diversidade - cultural, étnico-racial, de gênero e sexual? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei opinar

21 - Você se sente preparado(a) para trabalhar com temas que envolvem Diversidade - cultural, étnico-racial, de gênero e sexual? Por quê? *

22 - Você concorda que haja punição para professoras/es que trabalham esses temas, na perspectiva dos direitos humanos, para seus/suas estudantes? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei opinar

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Formulários

Google

ANEXO I – Resposta ao Requerimento (Apêndice A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Escolas Estaduais da 3ªGRE que adotaram a Modalidade Integral (ECI) até 2018 e que oferecem o Ensino Fundamental II Regular		
Qtd	Escola	Endereço
1	ECI Irmã Stefanie	Rua: Henrique Nóbrega, s/nº - 58.423-505 - Três Irmã
2	ECI Assis Chateaubriand	Avenida Tavares, 2.500 - 58.406-175 - Castelo Branco
3	ECI Félix Araújo	Rua: Severino Pimentel, s/nº - 58.414-150 - Liberdade
4	ECI Monte Carmelo	Rua: Professor Carlos Francisco Medeiros de Almeida, s/nº - 58.428-700 - Bela Vista
5	ECIT Nenzinha Cunha Lima	Rua: Fernandes Vieira, s/nº - 58.407-490 - José Pinheiro
6	ECI Professor Anésio Leão	Rua: Quinze de Novembro, s/nº - 58.401-075 - Palmeira
7	ECI Professor Itan Pereira	Rua: Luiz Mota, s/nº - 58.430-710 - Bodocongo II
ECIs situadas em Municípios que fazem parte da circunscrição da 3ªGRE		
8	ECI Marechal Almeida Barreto	Rua: Josefa Neta Freire, 180 - Centro - 58.660-000 - Juazeirinho
9	ECI Plínio Lemos	Rua: Presidente Costa e Silva, s/nº - Centro - 58.115-000 - Puxinanã
10	ECI Melquíades Vilar	Rua: Ismênia Machado, s/nº - Santo Antônio - 58.680-000 - Taperoá

Escolas Estaduais da 3ªGRE que adotaram a Modalidade Integral (ECI) até 2018 e que oferecem o Ensino Fundamental II (CICLO IV)		
Qtd	Escola	Endereço
1	ECI Irmã Stefanie	Rua: Henrique Nóbrega, s/nº - 58.423-505 - Três Irmã
2	ECI Assis Chateaubriand	Avenida Tavares, 2.500 - 58.406-175 - Castelo Branco
3	ECI Monte Carmelo	Rua: Professor Carlos Francisco Medeiros de Almeida, s/nº - 58.428-700 - Bela Vista
4	ECI Professor Itan Pereira	Rua: Luiz Mota, s/nº - 58.430-710 - Bodocongo II

Ulrich
 Maria do Socorro
 Gerente da 3ª GRE
 Regional da Educação
 Matrícula: 158.890-7

ANEXO II – Carta de Anuência da 3ªGRE

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO E
DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Somos todos
PARAÍBA
Governo do Estado

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que aceitaremos o pesquisador Adjefferson Vieira Alves da Silva a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Relações de gênero, sexualidade e Prática Curricular no Ensino Fundamental II: produção de um silenciamento**, que está sob a orientação da Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho, cujo objetivo é "analisar as práticas curriculares de professores/professoras do ensino fundamental II atuantes em escolas cidadãs integrais (ECI) pertencentes à 3ªGRE da rede estadual de ensino da PB, problematizando a presença/ausência das questões de gênero e sexualidade".

Para tanto, buscará: 1. Conhecer a prática curricular implementada nas escolas selecionadas materializada nos microtextos curriculares - Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Planos de Ensino das escolas e relatos de professores selecionados; 2. Verificar os distanciamentos e vazios possivelmente existentes entre a política curricular oficial prescrita pela rede estadual de ensino e a prática curricular sistematizada nos documentos escolares; 3. Analisar a prática curricular presente no discurso das professoras/professores quanto às relações de gênero e sexualidade existentes ou não nos temas/conteúdos aplicados em sala de aula, a ser desenvolvido nas Escolas Cidadãs Integrais com Ensino Fundamental II sob responsabilidade desta Gerência Regional de Ensino.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador dos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa,


Maria do Socorro de S. Cordão
Gerente da 3ª Gerência
Regional da Educação
Matrícula: 158.890-7

exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Campina Grande, em 14 de Fevereiro 2020.

