



Before the storm, the apparent calm: gender and sexuality in the humanities teacher education curriculums at UFS

Antes da tempestade, a aparente calmaria: gênero e sexualidade nos currículos de licenciaturas em humanidades da UFS

Antes de la tormenta, la aparente calma: género y sexualidad en los currículos de formación docente en humanidades en la UFS

Ann Letícia Aragão Guarany¹ , Livia de Rezende Cardoso² 

¹ Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

Autor correspondente:

Ann Letícia Aragão Guarany

E-mail: annguarany@gmail.com

Como citar: Guarany, A. L. A., & Cardoso, L. R. (2021). Before the storm, the apparent calm: gender and sexuality in the humanities teacher education curriculums at UFS. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 2(1), e12312. <https://doi.org/10.20952/jrks2112312>

ABSTRACT

In this paper, we analyze the place of gender and sexuality issues in the Pedagogical Course Projects (PPC) of ten teacher education courses at UFS, located at the Center for Human Sciences and Education (CECH), and in the specific National Curriculum Guidelines (DCN in portuguese) that are based on. We argue that the specific DCN in the humanities area, crossed by discourses of modern science and education, promoted investments in scenarios, neutral and normalizing regarding gender and sexuality in these curriculums. Not discussing gender sexuality relations, nor how to consider, directs the curriculums to materialize the norms prescribed for each biological sex, defining the appropriate and inconsiderable bodies in curricular concerns. The moment of production of the curriculum documents seems to be of light winds, of an apparent cultural calm, while different temporal pressures have already announced the arrival of the storms that moved from the margins.

Keywords: Curriculum. Gender. Sexuality. Teacher education.

RESUMO

Analisamos neste trabalho o lugar das questões de gênero e sexualidade nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de dez licenciaturas da UFS, situadas no Centro de Ciências Humanas e Educação (CECH), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas que tomam por base. Argumentamos que as DCN específicas na área de humanidades, atravessadas por discursos da ciência e educação modernas, promoveram investimentos em cenários estáveis, neutros e normalizadores quanto ao gênero e sexualidade nos currículos estudados. Não discutir relações de gênero e sexualidade, nem as considerar, direciona os currículos à

materialização das normas prescritas para cada sexo biológico, definindo os corpos adequados e os desconsideráveis nas preocupações curriculares. O momento de produção dos currículos parece de ventos brandos, de uma aparente calma cultural, enquanto diferentes pressões temporais já anunciavam a chegada das tormentas que se movimentaram a partir das margens.

Palavras-chave: Currículo. Formação docente. Gênero. Sexualidade.

RESUMEN

En este trabajo, analizamos el lugar de las cuestiones de género y sexualidad en los Proyectos de Curso Pedagógico (PPC) de diez cursos de formación docente de la UFS, ubicados en el Centro de Ciencias Humanas y Educación (CECH), y en los Lineamientos Curriculares Nacionales específicos (DCN en portugués) en el que se basan. Argumentamos que las DCN específicas en el área de humanidades, atravesadas por discursos de la ciencia y la educación modernas, promovieron inversiones en escenarios estables, neutrales y normalizadores de género y sexualidad en los currículos estudiados. El no discutir las relaciones de género, ni considerarlas, encamina los currículos a materializar las normas prescritas para cada sexo biológico, definiendo los órganos adecuados y los que resultan inadmisibles en las preocupaciones curriculares. El momento de producción de los currículos parece ser de vientos suaves, de una aparente calma cultural, mientras que distintas presiones temporales ya anunciaron la llegada de las tormentas que se movieron desde los márgenes.

Palabras clave: Currículum. Formación docente. Género. Sexualidad.

INTRODUÇÃO

Nas discussões recentes em torno das políticas públicas educacionais estão ocorrendo grandes movimentos de afirmação e contestação, nos quais gênero e sexualidade estão, nos parece, no “olho do furacão” que pode varrer os currículos. Antes das últimas duas décadas, o que chamamos de aparente calma em torno de questões de gênero e sexualidade, é o momento em que não estavam ainda delineadas como significantes e disputáveis nas políticas públicas e na produção acadêmica (Cardoso et al., 2019). Essa calma e amenidade se mantém na aposta e no reforço de normas e fenômenos que mantêm os ventos que poderiam trazer os debates em torno das relações de gênero e sexualidade enquanto constituidoras dos currículos da formação docente e movimentar uma educação para a diferença.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciaturas na área de Humanidades da UFS que estão em vigor (apenas o curso de Teatro aprovou para o ano letivo de 2020 um novo PPC) foram formulados com base nas diretrizes curriculares para a formação de professores de 2002, assim como nas diretrizes específicas para cada curso aprovadas, a maioria delas, também desse período entre 2002 e 2004, com a exceção de Ciências da Religião que teve suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) aprovada apenas em 2018. Apesar de discussões sobre sexualidade e gênero aparecerem em documentos anteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o foco na preocupação higienista do controle de comportamentos e relacionamentos sexuais se efetivavam melhor em disciplinas das ciências naturais e não se estendeu a outras áreas de forma a se configurarem questões ou conteúdo. O silêncio das diretrizes curriculares, dos materiais didáticos e da formação docente sobre essas questões reforçam a omissão de que os currículos já são produzidos por discursos generificados e heteronormativos (Paraíso, 2016). Entretanto, essas representações não “saltam aos olhos” por apostarem na reprodução das formas padrão de ser homem e mulher e na assunção de um binarismo natural (Butler, 2018).

Diante desse contexto, alguns questionamentos nos guiaram na construção desse artigo: Como os conhecimentos de áreas específicas, expressos nas DCN para os cursos se relacionam com as questões de gênero e sexualidade nos currículos das licenciaturas? Como estão

dispostas as relações de gênero e sexualidade para a produção do sujeito-docente? Qual deve ser a docência pretendida pelos currículos e como deve agir diante da diferença que se expressa nas escolas? A partir disso, escrevemos esse trabalho que deve apontar o lugar das questões de gênero e sexualidade nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFS, na área de humanidades.

Esses currículos se direcionam para um contexto social anterior à aprovação da DCN para formação de professores de 2015, que apontou entre seus conteúdos as diversidades de gênero e sexual, dos debates em torno da retirada dos termos “gênero” e “sexualidade” da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a educação básica, e, mais recentemente, do silenciamento sobre essas questões também na Base Nacional Comum (BNC) para a formação de professores aprovada em 2019, diante desse novo momento político-social que reforça o conservadorismo. Importante destacar que as licenciaturas devem atender tanto as diretrizes relacionadas à formação docente quanto às DCN específicas das especialidades dos cursos, as quais não sofreram alterações recentes.

Argumentamos que as DCN específicas na área de humanidades da primeira década do século XXI, atravessadas por discursos da ciência e educação modernas, promoveram investimentos em cenários estáveis quanto ao gênero e sexualidade nos currículos estudados. Foram tempos de ventos brandos, de uma aparente calma cultural, enquanto diferentes pressões temporais já anunciavam a chegada das tormentas que se movimentaram a partir das margens.

METODOLOGIA

Inicialmente foi necessário selecionar os projetos pedagógicos de curso a serem analisados, já que a UFS dispõe atualmente de vinte e oito cursos presenciais em três *campi*. A opção pela restrição às Humanidades se deu pelo fato de que as licenciaturas das áreas das ciências exatas e biológicas foram alvo de outra pesquisa semelhante em andamento, vinculada ao grupo de pesquisa do qual faço parte. Além disso, a maioria das licenciaturas da UFS se ligam a essa área de conhecimento. O CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas reúne dezesseis cursos de licenciatura, no campus sede em São Cristóvão, três deles ofertados em dois turnos.

A partir desses dezesseis cursos e considerando que em uma etapa posterior desse trabalho, que é parte de uma tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da instituição, iremos analisar as propostas de reformulação desses PPC em virtude das novas diretrizes para formação de professores, a estratégia foi selecionar os cursos cujos novos projetos pedagógicos já haviam sido aprovados pelos Colegiados ao longo de 2019 e 2020 para encaminhamento da aprovação pelo CONEPE - Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

Para verificar o andamento dos processos de reformulação dos cursos, verificamos os dados dispostos publicamente no Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos da UFS na aba para Busca de Processos. Nesse levantamento, realizado em setembro de 2020, encontramos treze processos de reformulação curricular, a partir dos quais selecionamos os cursos com os quais procederíamos a análise. Excluímos dois cursos de dupla habilitação em Letras, pelo fato de que os princípios e componentes curriculares são basicamente os mesmos do de habilitação única com o acréscimo de conteúdos sobre língua portuguesa e o do curso de Pedagogia, que foi retirado da seleção por estar sendo analisado por outra pesquisadora do programa em sua dissertação de mestrado. Restaram então dez projetos para análise: Música, Teatro, Filosofia, Geografia, História, Ciências da Religião, Letras Libras, Letras Espanhol, Letras Inglês e Artes Visuais.

Para compreender os discursos produzidos e que constituem os currículos das licenciaturas, buscamos identificar quais conceitos emergem das DCN específicas para cada área, já que os PPC as utilizam como referência. Corazza (2001) justifica o uso de currículos

formais e oficiais por entender o discurso curricular como tendo função governamental, que inscreve formas de ação sobre as condutas e relações individuais e coletivas, habilitam os indivíduos a viverem tipos particulares de experiências e a se tornarem determinados tipos de sujeitos, para atingir certos objetivos sociais e políticos.

Seguindo a apreciação das DCN, as análises dos PPC se deram em torno do perfil, objetivos, competências e habilidades e, mais detalhadamente, dos componentes curriculares dos cursos. Buscamos perceber quem deve ser o sujeito docente pretendido para essa formação e como ele se relaciona com as questões de gênero e sexualidade, a partir dos desejos identificados nos discursos das diretrizes nacionais.

Os dados produzidos estão descritos de forma analítica e analisados de forma descritiva, como defendido por Paraíso (2012, p. 40) “se a descrição que fazemos dos textos e discursos é sempre analítica, a análise que fazemos das relações de poder é sempre descritiva”. Descrever, para autora, é importante para mostrar as regras de aparecimento de um artefato, na busca por mapear a ligação entre o saber e as relações de poder. Será utilizada a metodologia da análise discursiva, de inspiração foucaultiana, que coloca o discurso não como um conjunto de signos, mas como práticas que formam os objetos de que falam (Foucault, 2008).

O MAPA CLIMÁTICO: DCN ESPECÍFICAS DOS CURSOS E SUAS IMPLICAÇÕES (A)TEMPORAIS

Após a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1995, que deveria deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas para os cursos de graduação pelo MEC, e a substituição dos Currículos Mínimos (CM) pelas DCN apontada pela LDB em 1996, o parecer CNE/CES 776/97 estabeleceu orientações gerais para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. A partir daí se iniciou o processo de discussão e aprovação das DCN de cada curso, impulsionado e fundamentado também no PNE que definiu entre os objetivos e metas para a educação superior estabelecer diretrizes curriculares que assegurassem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior (Lei n. 10.172, 2001).

Assim, em 2001 se iniciaram no CNE as discussões e aprovações de pareceres para cada área ou curso específico, que muitas vezes eram aprovadas em blocos, a partir de recomendações gerais e resoluções mais pontuais apenas contendo as partes que deveriam compor obrigatoriamente os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação das Instituições. Dos dez cursos que selecionamos para análise, ressaltando que três são da área de Letras, portanto regulamentados pela mesma diretriz, seis deles tiveram suas DCN publicadas em 13 de março de 2002, fundamentadas nos mesmos Pareceres que reuniram vários cursos – Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001. São elas: a Resolução CNE/CES 12/2002 para os cursos de Filosofia; a Resolução CNE/CES 13/2002 para os cursos de História; a Resolução CNE/CES 14/2002 para os cursos de Geografia, e; a Resolução CNE/CES 18/2002 para os cursos de Letras. As DCN de Música e Teatro, Resoluções CNE/CES 2/2004 e 4/2004 respectivamente, foram aprovadas em 8 de março de 2004 e a DCN de Artes Visuais, Resolução CNE/CES 1/2009, foi aprovada em 16 de janeiro de 2009.

O contexto de aprovação desses documentos remete ao da aprovação da DCN para formação de professores em fevereiro de 2002 baseada nas competências necessárias à vida em sociedade, cidadania e à inserção no trabalho, alinhada com as necessidades e parâmetros do mercado internacional. Como as resoluções citadas para os cursos de Filosofia, História, Letras e Geografia apenas expõem os itens que o projeto pedagógico deverá contemplar, recorreremos ao Parecer CNE/CES 492/2001 que descreve os princípios da formação para cada área. Destacamos que essas DCN abordam tanto os cursos de bacharelado quanto as licenciaturas e suas especificidades.

A DCN para o curso de Ciências da Religião foi aprovada apenas em 28 de dezembro de 2018 e já se refere, quase que replica, à Resolução CNE/CP nº 2/2015 para formação de

professores. Esse é um aspecto interessante na análise das DCN específicas para os cursos, pois mesmo que essa resolução de 2015 tenha sido revogada, seus princípios de inclusão, diversidade e direitos de aprendizagem estão ativos nas recomendações legais para a formação docente que vieram no momento e após sua aprovação, sem que essas percam o efeito. Importante apontar que, em 2011, na época da construção do PPC do curso de licenciatura em Ciências da Religião em vigor na UFS, não havia DCN aprovada, assim, o PPC atual do curso se pautou oficialmente apenas nas resoluções que estabeleciam os princípios e a carga horária das licenciaturas.

Nas resoluções e pareceres que orientam os currículos dos cursos de graduação nas Humanidades o foco está no conhecimento de técnicas, fundamentos e metodologias necessárias para o exercício profissional, havendo um destaque para o domínio das tecnologias, como grande propulsor de motivação para as mudanças curriculares. O profissional deve ainda zelar pela participação, integração e intervenção social a partir de uma visão crítica, reflexiva e atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho. A inserção social e as relações com o outro ganham destaque na diretriz para os cursos de Letras que se pautam na abordagem intercultural. O princípio da cidadania também orientou a maioria das diretrizes, como vemos para os cursos de Filosofia quando requer “relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos” (Parecer CNE/CES nº 492, 2001, p. 03).

De acordo com Cardoso et al. (2019), a defesa dos direitos humanos a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 se dá na percepção do indivíduo como sujeito de direitos internacionais e influenciou o ordenamento jurídico de vários países, inclusive do Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988. Também se proliferou para leis e políticas como a LDB e documentos referenciais para a educação. O exercício de direitos e deveres se incorpora à cidadania, princípios que se colocam nesses documentos como valores necessários ao sujeito alvo das políticas de educação. Esses direitos naturais, iguais e universais devem ser garantidos ao homem ou mulher, definidos pelo sexo biológico, que tem a família como núcleo natural e fundamental a ser protegida pela sociedade e Estado.

Embora a discussão sobre Direitos Humanos tenha aberto possibilidades nas políticas para incorporação das diversidades, nesse momento isso ainda não está referido nos textos legais analisados. Quando a DCN de Letras se baseia na interculturalidade podemos pensar em autores que como Candau (2012) apostam na reconceitualização dos direitos humanos como interculturais. Segundo a autora, em geral a educação intercultural se compromete com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que integram os sistemas educativos. Nesse aspecto, esse pode e deve ser um espaço propício ao menos para a discussão das diversidades, entre elas as de gênero e sexualidade.

Walsh (2009) discute que a depender da perspectiva, a interculturalidade supera a visão multicultural do reconhecimento da diversidade, mas pode promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural vigentes e assim se torna funcional. É nesse sentido, avalia a autora, que as reformas educacionais na América Latina desde os anos 90 reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas baseadas nesse tipo interculturalismo que inclui os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado.

Ao não questionar as normas, inclusive de gênero e sexuais, a incorporação de discussões sobre direitos humanos, a partir do argumento de inclusão, apesar de serem ventos que movimentam discussões acabam por soprar no sentido de garantir o clima de calma e deixar mais ameno o embate de forças que produziram essas diferenças. De acordo com Rodrigues & Abramowicz (2013), a partir do campo da cultura o reconhecimento das diversidades e a tolerância mantem as hierarquias do hegemônico e possibilita ampliar o campo do capital, para penetrar cada vez mais em subjetividades antes não atingidas. A partir do que falam as autoras podemos pensar em como a consideração de grupos e indivíduos,

reconhecidos agora como sujeitos de direitos universais, pode permitir um melhor enquadramento desses dentro de categorias universais. Permite também o exame de suas “peculiaridades” para que possam ser incluídas a partir de uma lógica que não é a sua, mas a do “normal”.

Em todas as DCN analisadas percebemos que o docente das áreas específicas possui as mesmas competências e habilidades do bacharel, adicionadas às competências e às habilidades para o ensino desses conhecimentos. Os sujeitos dessas DCN são técnicos-especialistas que a partir dos cursos de licenciatura e de suas necessidades se atualizam para técnicos-especialistas-docentes. As competências para o ensino devem ser definidas pelas DCN de formação de professores, sendo citadas pontualmente em algumas delas. Assim, o perfil profissional do bacharel enquanto alguém que possui os conteúdos de uma área de estudo específica e domina técnicas e metodologias próprias e aplicáveis, é acrescido das competências e habilidades que devem formar o docente-pesquisador, o docente-reflexivo, o docente que resolve problemas, o docente-democrático, o docente que se autodesenvolve, o docente-tecnológico, o docente que conhece seus alunos e a realidade da escola para interferir efetivamente.

Os cursos de licenciatura se configuram como produtos da negociação entre os desejos para formação de um profissional especializado específico e para formação de docentes. Esses currículos “posicionam o professor como um especialista na gestão da aprendizagem de seus alunos, submetem o profissionalismo e a profissionalidade docente às metas oficiais para a educação básica”, baseadas em organismos transnacionais e “sistemas de comparação com os países mais desenvolvidos industrializados” (Garcia, 2015, p. 62).

Avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, objetivos, ensino, aprendizagem, são conceitos que, para Silva (2010), são centrais nas teorias tradicionais de currículo e são preocupações que nortearam a constituição desse campo de estudos com um campo especializado, dentro da necessidade de especificar os resultados que se pretendia obter e os métodos para obtê-los de forma precisa, além de mensurar se realmente foram alcançados. Nesse sentido, se constroem essas DCN, como currículos que organizam a formação de profissionais e estabelece metas a serem alcançadas e mensuradas. Os conhecimentos selecionados para a formação do professorado ainda se ancoram no processo de busca por consolidação das Ciências da Educação a partir de sua interseção com disciplinas como Psicologia, Sociologia e Filosofia e na definição de métodos aplicáveis inspirados nas Ciências Naturais.

Nas teorizações críticas sobre educação e currículo aprendemos que currículo é um espaço de poder, uma invenção, uma construção social, resultado de processos históricos, de disputa e de conflitos que consolidaram tais formas curriculares e não outras. As teorias pós-críticas ampliam a perspectiva das teorias críticas ao descentrar o poder das relações econômicas para outros processos de subjetivação centrados na raça, etnia, gênero e sexualidade. O próprio conhecimento é parte inerente do poder (Silva, 2010). Essas teorias, alimentadas também pelos estudos de gênero, começam a desestabilizar o clima de calma no campo do currículo e questionar a formação da paisagem única que ele desejou proliferar. São ventos que podem compor as tormentas que varrem o terreno a fim de produzir novas possibilidades, mas que ainda não encontram condições de possibilidade nesse momento para se firmar nas DCN, nas quais a tradição acabou por se afirmar e exercer pressão.

A apresentação dos conteúdos nas DCN não revela, discute ou aponta o processo de fabricação do conhecimento a partir de construções sociais como processos de escolha permeados por relações de poder, apesar de admitir isso em alguns princípios. A seleção do que se configura conhecimento em cada área se apresenta como algo factível, neutro, inquestionável e quase imutável, apenas sendo atualizado diante dos “avanços” sociais e tecnológicos, da complexificação do mercado e da atuação profissional. Pelo próprio objeto do conhecimento das ciências humanas e das disciplinas que aqui discutimos, há uma forte ligação

entre o conhecimento e as transitoriedades da história, da sociedade e da cultura, porém não são discutidas as nuances dos processos de produção desse sujeito histórico, social ou cultural. Essa omissão reforça a existência de um homem e uma humanidade padrão e única como se as disputas pela constituição dos saberes e das narrativas fosse algo pacífico e a seleção fosse natural, desconsiderando os aspectos de exclusão e silenciamento como ocorre com as questões de gênero e sexualidade.

No campo do currículo, Silva (2010) aponta como os arranjos sociais e as formas de conhecimento existentes são aparentemente apenas humanos. Eles refletem a história e a experiência do ser humano em geral, sem distinção de gênero. Em sua análise, os estudos feministas questionam essa aparente neutralidade, em termos de gênero, do mundo social afirmando que não existe nada mais masculino do que a própria ciência. A ciência reflete uma perspectiva eminentemente masculina e uma forma de conhecer que supõe uma separação rígida entre sujeito e objeto que não admite a implicação da perspectiva do sujeito em suas produções. Essa análise de masculinidade da ciência, para o autor, pode ser estendida para praticamente qualquer campo ou instituição social e provoca uma reviravolta epistemológica que torna a perspectiva feminista importante para a teoria curricular. O currículo é entre outras coisas um artefato de gênero que ao mesmo tempo corporifica e produz relações de gênero.

O modelo de ciência que vemos nas DCN é o modelo de racionalidade que segundo Santos (2008) preside a ciência moderna, a partir da revolução científica do século XVI, desenvolvido no século seguinte e que chegou no domínio das ciências sociais só no século XIX. Por esse modelo totalitário, todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas não têm caráter racional. De acordo com o autor, se formaram duas vertentes principais, a primeira, inicialmente dominante, consistiu em aplicar ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos do estudo da natureza desde o século XVI. A segunda, durante muito tempo marginal, constituiu em reivindicar para ações sociais um estatuto próprio com base na especificidade do ser humano. Por mais que essas duas concepções tenham sido consideradas antagônicas, a fronteira que estabelece entre o estudo do ser humano e o estudo da natureza não deixa de ser prisioneira da prioridade cognitiva das ciências naturais.

Ambas as concepções de ciência social pertencem ao paradigma da ciência moderna ainda que a segunda concepção mencionada aponte sinais de crise do paradigma e contenha alguns dos componentes da transição para um outro paradigma científico emergente (Santos, 2008). Nas DCN das áreas de estudo específicas, vemos a busca da área de Humanas por legitimidade dentro do campo científico tanto na busca da definição de objetos e métodos racionais e delimitados na tentativa de se igualar à “cientificidade” alcançada pelas ciências naturais, quanto o apontamento de métodos próprios ressaltando o humano enquanto especificidade dessas ciências. Porém, não se apresentam a transitoriedade dos conhecimentos e das verdades que as fundamentam, as intenções e as condições de possibilidade para que esses e não outros conhecimentos estivessem presentes nos currículos, o que poderia tornar questionável seu status científico.

A crise de paradigma discutida pelo autor é resultado do aprofundamento do conhecimento que permitiu ver a fragilidade dos pilares em que ele se funda. As prioridades científicas estão ligadas aos poderes econômico, social e político, assim como a produção de conhecimento e o uso das tecnologias aprofundou em termos de desenvolvimento as desigualdades entre países centrais e periféricos (Santos, 2008). Portanto, diferente dos anseios modernos das DCN, a produção de conhecimento não garantiu o que se esperava em torno da igualdade, liberdade e cidadania que o desenvolvimento científico prometeu.

Muitas críticas vêm sendo feitas a esse modelo de ciência que apontam para crise do modelo de ciência vigente. Como discutido por Bandeira (2008), as feministas não foram as primeiras e nem as únicas a elaborar uma crítica à ciência moderna, mas enfatizaram questões específicas que revelam a associação hegemônica entre masculinidade e pensamento científico.

Para a crítica feminista, qualquer forma de ciência que seja proposta como universal deve ser criticada, uma vez que fixam parâmetros permanentes, inclusive de poder. A consolidação de gênero como uma categoria analítica fundamenta novas/outras práticas de produzir ciência. Nesse sentido, nos diz a autora, reconhecem a existência de sujeitos sexuados, etnizados, racializados e situados configurando-se como outra construção ontológica no proceder da pesquisa. As mudanças provocadas pela crítica feminista, a partir da noção de gênero, produziram novos ângulos e modos cognitivos de ver o mundo, uma vez que a história social e natural foi organizada em termos dos significados de gênero, em cujo contexto foram edificadas as instituições que incorporaram os sentidos de gênero.

Apostar no modelo de ciência moderno e de conhecimento hegemônico acarreta consequências para as desigualdades de gênero e para a naturalização das relações que produzem os currículos, não deixando ver que ele é pensado e elaborado a partir de padrões normatizados e generificados. Essa visão de ciência e conhecimento científico neutro e universal delinea um sujeito genérico com um tipo social específico “o cabeça de família, o masculino ocidental, o homem de classe abastada, heterossexual e sempre branco” (Bandeira, 2008, p. 218). Assim, não abre espaço para a diversidade, assim como para os aspectos que a constituem como gênero, sexualidade, etnia, raça, idade, religião, crenças, região, entre outras, e muito menos para a diferença. Pois, considerar a diferença seria questionar o padrão normalizante e universal no qual se pauta e agravar a crise, baixar a pressão e deixar entrar as diversas outras massas de ar que ocasionariam tormentas.

Ao analisar e discutir os documentos, argumentamos que a partir da adoção desse modelo e dos fundamentos da ciência moderna, das concepções tradicionais de currículo e de educação se garantiu a alta pressão, o anticilone, que controla e desconsidera ventos que podem desestabilizá-lo, já que os conhecimentos considerados como pertencentes ao seu discurso não são questionados, o que permite as temperaturas amenas de calma em torno das questões de gênero e sexualidade nas políticas de formação de professores em Humanidades. É a partir dos questionamentos trazidos pelo fortalecimento das teorias críticas – que aparecem de forma pulverizada e ainda pontual nas DCN, do estudos de gênero, das críticas feministas e das teorias pós-críticas como massas de ar que se avolumam, se movimentam, se inserem e acabam por se chocar com outras de diferentes temperaturas para formar as chuvas e quem sabe, em condições “ideais”, se transformar em tempestades que desestabilizam, acirram as disputas, inundam e possibilitam a fertilidade de tantas sementes nesse terreno, produzem efeitos distintos e novas paisagens.

Esse terreno do campo educacional e especificamente da formação docente é estratégico nesse campo de forças que incidem sobre o clima. No momento da produção das DCN, percebemos o docente-técnico-especialista como representante da ciência e aplicador de técnicas pedagógicas que, como discutido por Louro (2001), não respondem à diferença que constitui os sujeitos escolares e aos embates que agora emergem mais contundentemente nas práticas escolares a partir das disputas envolvendo os grupos historicamente colocados como minorias.

Apesar dos PCN e do Plano Nacional de Educação de 2001 já terem sido aprovados com a incorporação de questões de gênero e sexualidade na perspectiva do respeito ou mesmo baseada na relação corpo e saúde, como dissemos anteriormente, não se consolidaram nas DCN de 2002 para a formação de professores e não impactaram as DCN das áreas específicas que possuem cursos que habilitam para a licenciaturas em humanidades. Nenhum dos pareceres ou resoluções faz qualquer referência a diversidades, diferenças (além do que falamos sobre a de Letras), gênero e sexualidade. Vimos que nesse momento de tranquilidade que a neutralidade nos oferecia, gênero e sexualidade ainda não se colocavam enquanto problema para os currículos. Nesse sentido, nos perguntamos: Quais as consequências da atuação docente não direcionada para a diferença? Quais os efeitos de uma formação que não discute gênero e sexualidade?

Entre os resultados de algumas pesquisas levantadas podemos perceber como a prática pedagógica da escola articula os trabalhos educacionais segundo um modelo de família e papel parental ideal, com base nas divisões de sexo e gênero; como normas de gênero atuam na escola para produzir a dicotomia entre corpos-meninos-alunos e corpos de meninas-alunas, assim como para produzir os dissidentes; como o processo de construção do gênero traz implicações no processo de alfabetização gerando sentimentos de falhas e exclusão; assim como a atuação e cumplicidade de professores no currículo escolar podem ocultar a homofobia e favorecer violências (Carvalho, 2004; Dinis, 2011; Reis & Paraíso, 2014; Caldeira & Paraíso, 2016).

No resultados apontados pelas produções acadêmicas que abordam gênero, sexualidade em práticas pedagógicas e curriculares na educação básica, em levantamento feito por Santos (2020), vemos a produção de desigualdades na escola e o currículo como artefato implicado na fabricação de corpos e sujeitos generificados, a partir da assunção do binarismo homem/mulher, tendo a masculinidade e heteronormatividade como padrão, centradas na abordagem médica/biológica/essencialista/moralista/higienista/patologizante, o que reforça a necessidade de pensar em novas possibilidades de produções culturais das subjetividades sem as marcas da subalternidade, do ridículo, da injúria, da violência, dos limites fixos e das fronteiras que limitam as possibilidades outras.

Após a análise das DCN específicas, nos questionamos como os discursos que as produziram estão presentes na produção dos PPC dos cursos que hoje estão em vigor na UFS. Considerando que gênero e sexualidade não se constituíam problemáticas a serem consideradas para a formação de licenciados nas áreas específicas, como se colocam para os currículos dos cursos? A calma permite, negligencia, impede, dificulta essas discussões na formação docente? Como os PPC reforçam ou divergem das diretrizes, assumindo, resistindo e produzindo os discursos que a constituíram? Esses questionamentos nos guiarão nas discussões do tópico seguinte.

EFEITOS E CAUSAS DA CALMARIA: OS PPCs VIGENTES DOS CURSOS

Utilizar as palavras efeitos e causas pode parecer que assumimos um determinismo diante da classificação dos currículos dos cursos como efeito das DCN e causa das manutenções dos padrões generificados nas escolas, mas essa não é a ideia, o que queremos é pensar as implicações da calma que discutimos até aqui na produção desses currículos de licenciatura ao assumirem e produzirem discursos que mantêm esse clima ameno, apaziguado e pacífico que a universalidade finge nos proporcionar e que desconsidera as questões de gênero sexualidade enquanto constituidoras do próprio conhecimento, das instituições, das relações, e dos sujeitos.

Discutiremos a partir do perfil, objetivos, competências e habilidades expressos nos projetos pedagógicos dos cursos analisados quem é o sujeito docente pretendido para essa formação e como ele se relaciona com as questões de gênero e sexualidade. Em seguida, no próximo tópico, tratamos das possibilidades para a discussão e questionamentos em relação a gênero e sexualidade nos currículos, através de componentes curriculares específicos identificados no PPC dos cursos.

Para os cursos de licenciatura em Geografia o PPC enfatiza nos objetivos gerais e princípios do curso a “democracia cidadã”, mesmo que na sua DCN específica não sejam citadas a democracia e cidadania, expressas fortemente na LDB e nas demais políticas públicas educacionais, que a partir da década de 90 como discutido por Gallo (2018), delineiam o projeto político da governamentalidade democrática que requer o cidadão participativo. Assim, entre os objetivos para a formação em geografia está “propiciar o desenvolvimento da cidadania por meio do conhecimento, uso e produção histórica dos direitos e deveres do cidadão, compreendendo a cidadania como participação social e política, adotando atitudes de solidariedade e cooperação” (Resolução nº 35/2009/CONEPE, 2009, p. 1). O curso deve ainda

promover a formação de consciências críticas, éticas e humanistas, com engajamento social e político, habilitando o profissional, a atender os anseios da sociedade.

O profissional da Geografia, além de democrático, cidadão, crítico, ético e humanista deve respeitar a pluralidade de indivíduos, ter habilidades para desenvolver práticas específicas de laboratório, ter formação para prosseguir sua aprendizagem e se atualizar. Especificamente quanto ao licenciado em Geografia o objetivo apontado pelo curso é formar um professor investigador, pesquisador da prática, que resolve os problemas da sala de aula, que reformula suas concepções para romper com práticas tradicionais, apesar de se basear nessas práticas. A democracia e a cidadania como princípios do curso não se expressam em aspectos de inclusão, pois parte de um sujeito padrão que tem garantido o exercício de seus direitos e cumpre seus deveres comuns, respeitando a pluralidade natural. Assim, a diversidade, a diferença, gênero e sexualidade não são questões que parecem constituir os conhecimentos da área de Geografia, de seu ensino ou da Educação.

Nos objetivos para o curso de História licenciatura percebemos o foco para a atuação pedagógica de um professor capaz, apto, executor, investigador, que aborde cientificamente os temas históricos com rigor metodológico, que compreenda os contextos sociais, políticos e institucionais das práticas escolares. O perfil do licenciado em História, de acordo com o PPC, deve ser de um profissional competente e criativo com conhecimentos sólidos e atualizados em História e em Educação, que dissemina os conhecimentos desenvolvidos pela História, enquanto instrumento de leitura da realidade e construção da cidadania, e que produz novos conhecimentos (Resolução nº 65/2011/CONEPE, 2011).

As competências e habilidades estão subdivididas em: essenciais, gerais e específicas. As competências essenciais se relacionam com o domínio do conhecimento historiográfico e histórico, uso dos métodos e técnicas de pesquisa e análise de fontes, ética profissional e responsabilidade social. As competências gerais se referem ao uso da linguagem científica, computacional e apresentação de trabalhos científicos. As competências específicas se relacionam com a atuação profissional no âmbito pedagógico como planejamento e desenvolvimento de experiências didáticas, materiais didáticos, uso dos equipamentos de informática, promoção de pesquisas bibliográficas, visitas a instituições de caráter histórico e cultural e participação em eventos científicos e culturais.

O professor de história é um historiador-acadêmico-professor, ainda que as controvérsias em torno da profissão de historiador tenham culminado na extinção do curso de bacharelado, o que direcionou os objetivos do curso para a atuação pedagógica, ao menos no PPC. Porém, na divisão da carga horária ainda continuaram dois núcleos de formação bem diferenciados nos quais o tempo dedicado às competências do ensino é reduzida. Abordar cientificamente os temas da História com rigor metodológico, planejar e desenvolver experiências didáticas garantirá a execução do seu trabalho de ensino. Nesse sentido, educar pela/para a diferença e às questões de gênero e sexuais não são necessárias. A garantia da cidadania se dá pela disseminação de conhecimento e leitura da realidade que já aparece pincelada em perspectiva crítica, mas não questionadora de forma contundente.

Para o curso de Filosofia os objetivos se voltam para formar um profissional crítico que reavalia pontos de vista e certezas acerca do homem e de suas instituições, das ciências e das próprias conclusões do questionamento filosófico, reconhece e viabiliza na atividade pedagógica a semelhança da atividade filosófica e, idêntico ao que é citado no de História, que compreenda os contextos sociais, políticos e institucionais das práticas escolares.

Nos objetivos específicos identificamos um docente que tem os instrumentos para filosofar e nos demais objetivos exatamente o que é previsto para o professor de história, com inspiração na DCN-2002: estar apto a executar e elaborar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; desenvolver a prática pedagógica como uma ação investigadora, e, apropriar-se de metodologia e de procedimentos facilitadores do trabalho docente (Resolução nº 68/2012/CONEPE, 2012). Apesar de apontar a necessidade de reavaliar aspectos da ciência

e da própria filosofia o PPC não apresenta essa reelaboração e assume praticamente todo o texto das DCN. A intenção de facilitar o trabalho docente pela apropriação de metodologias e procedimentos simplifica a atuação docente e deixa de considerar a complexidade dos processos educativos, nos quais a diferença não parece ter lugar.

Os três PPC de Letras tem muito semelhantes os objetivos e perfis com poucas alterações apenas na língua a que se refere e no caso de Inglês na substituição de educação linguística por ensino-aprendizagem de línguas em seus objetivos. No perfil, o mesmo que se coloca para DCN específica. O objetivo geral dos cursos remete ao que prega a DCN quanto a formação de profissionais interculturalmente competentes no lidar de forma crítica com as linguagens. No PPC de espanhol o intercultural divide espaço com o conceito de multicultural. Essas expressões são omitidas nos objetivos pelo curso de LIBRAS. Nos objetivos específicos articulam conhecimentos linguísticos às práticas docentes que atendam às necessidades de comunicação e às necessidades e diferenças dos alunos, para a formação de cidadãos críticos.

Por partir de uma perspectiva intercultural, o PPC se refere às diferenças e necessidades dos alunos limitadas, ao longo das resoluções, pelas diferenças culturais marcadas na linguagem e pelas deficiências na direção de uma educação inclusiva, motivada também pela criação do curso de LIBRAS que trabalha com/para a educação dos surdos. De acordo com Silva (2011), a interculturalidade nos cursos de Letras, está ligada à expansão da noção de competência comunicativa que traz à tona as diferenças culturais dos sujeitos da comunicação e as dificuldades de comunicação intercultural em um mundo globalizado. Nas Letras Estrangeiras está também associada ao fato de aprender e ensinar outra língua e os aspectos culturais que permeiam a fluência da língua sem ser um falante nativo. Segundo o autor, as DCN evidenciam a importância da atitude intercultural acima de aspectos meramente linguísticos.

Analisar a inserção da perspectiva multicultural e intercultural nos cursos de Letras Espanhol e Libras retoma a discussão sobre como a inclusão ocorre a partir de certos aspectos que exclui outros. Como nos diz César (2014), a identidade é sempre uma construção objetificadora do sujeito e, deste modo, é sempre potencialmente excludente. Como no PPC de Libras em que a inclusão do sujeito surdo pelo próprio objeto da formação, não aponta outras nuances da constituição de linguagens e expressões culturais, enfatizando relações entre dois ou mais “tipos” de indivíduos ou culturas. Porém, para a inclusão de todos os indivíduos é necessária a recusa dos princípios de normalização envolvidos na definição do sujeito de direitos e de sua identidade para que seja possível a dissolução da gênese do processo de formação de abjeções, anomalias e anormalidades no universo educacional (César, 2014).

O uso do multicultural aliado ao intercultural gerou interesse para buscar entender o porquê desse acréscimo, uma vez que na antiga resolução de Letras Espanhol aparecia apenas o intercultural. Candau (2012) diz que para alguns autores, estes termos se contrapõem, o multiculturalismo sendo visto como a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e o interculturalismo se centrando nas inter-relações entre os diversos grupos culturais. Outros usam estas palavras como quase sinônimos, o termo multiculturalismo sendo mais próprio da produção acadêmica do mundo anglo-saxão e a interculturalidade nos países de línguas neolatinas. Além disso, o termo é polissêmico, sendo necessárias adjetivações. No PPC dos cursos eles não são definidos, diferenciados, adjetivados sendo utilizados como sinônimos ou complementares.

Jhonson (2000) descreve como os Estudos Culturais exercem grande influência sobre disciplinas acadêmicas, especialmente sobre os estudos literários, a sociologia, os estudos de mídia e comunicação, a linguística e a história. Sendo os primeiros encontros, na história dos estudos culturais, com a crítica literária. Para além das teorias críticas, para o autor, os estudos culturais, também preocupados com a sociedade, examinam os processos sociais a partir de um outro ponto de vista: as formas através das quais os seres humanos vivem, tornam-se conscientes e se sustentam subjetivamente. Assim, ressaltam as formas que subjetivamente ocupamos como a linguagem, os signos, as ideologias, os discursos, os mitos. Nesse sentido,

essas discussões nos cursos podem abrir o espaço para inclusão de identidades mais plurais, diversidades, questões de gênero e sexualidade, discussões sobre a historicidade e transitoriedade dos conhecimentos, processos de subjetivação e diferença, apesar de, por enquanto, enfatizar possibilidades ainda como “Outras” anexas. No PPC de Letras Inglês encontramos mais descritivamente essas inclusões enquanto diferenças.

As competências e habilidades para a licenciatura em inglês são as mesmas elencadas pela DCN específica. O PPC acrescenta na percepção de diferentes contextos interculturais, proposto pela DCN, a consideração das diferenças étnicas, regionais, econômicas, de gênero e culturais (Resolução nº 29/2013/CONEPE, 2013). Encontramos nesse PPC as diferenças de gênero, juntamente com outros marcadores, o que indica como qualquer questionamento e abertura para pluralidade pode abrir possibilidade em um campo que já começa a se modificar com as teorias críticas e os estudos culturais.

Para as competências e habilidades, nas resoluções dos PPC de Espanhol e Libras não está colocada a consideração com as diferenças. Elas fazem uma separação entre as competências com relação à formação pessoal, ao campo linguístico e ao ensino, elencando as mesmas competências para os dois cursos apenas alterando a língua a que se refere. As competências e habilidades pessoais incluem conhecimento sólido, análise crítica, comportamento ético, formação humanística, identificação dos aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade, entendendo o conhecimento como processo humano em construção. Entre as do campo linguístico estão compreender, avaliar, interpretar e produzir textos e enunciados, apreender criticamente as obras literárias, investigar e conhecer os fundamentos da pesquisa. As do ensino indicam a elaboração e aplicação de metodologias, elaboração e avaliação de recursos didáticos e instrucionais, reflexão sobre a prática, compreensão e avaliação crítica dos aspectos sociais, tecnológicos, culturais, políticos e éticos relacionados à educação linguística, conhecimento de teorias pedagógicas, fundamentos, natureza e princípios da pesquisa em educação, utilização dos recursos das novas tecnologias, ter consciência da importância social do papel do professor, atuar de acordo com a legislação.

Os objetivos gerais dos cursos de Música e Teatro são iguais, trocando apenas a área do ensino, entre eles: habilitar professores para o ensino de música/teatro e contribuir para o desenvolvimento artístico-cultural do Estado de Sergipe, desenvolvendo estudos que possibilitem a ampliação do conhecimento na área e sua aplicação em projetos educacionais (Resolução nº 142/2010/CONEPE, 2010; Resolução nº 107/2011/CONEPE, 2011). Os objetivos específicos são muito semelhantes e apontam para o desenvolvimento: da cidadania por meio do conhecimento, uso e produção histórica e artística dos direitos e deveres do cidadão (apenas no PPC de Teatro); da prática pedagógica como uma ação investigadora; da resolução de problemas de sala de aula, a partir da apropriação de metodologia de ação e de procedimentos; da compreensão dos contextos artísticos, sociais, políticos e institucionais, na configuração das práticas escolares; da apropriação da produção da pesquisa e atuação de forma articulada na educação básica.

As competências e habilidades gerais para o curso de Música são as mesmas enumeradas em sua DCN que apontam para a atuação nas manifestações culturais, estímulo à produção musical e pesquisa. As competências específicas elencadas prezam pela capacidade de produzir conhecimento, domínio dos métodos, técnicas, recursos e equipamentos à prática pedagógica, pela consciência e crítica de seu papel social e político e a adoção de uma postura investigativa, reflexiva e criativa diante de suas atividades.

As competências e habilidades selecionadas no PPC de Teatro também citam as de sua DCN específica como o conhecimento da linguagem teatral e de princípios gerais de educação e dos processos pedagógicos, domínio do corpo, capacidade de autoaprendizagem contínua, procedimentos de investigação, análise e crítica, capacidade de coordenar o processo educacional e ter conhecimentos teóricos e práticos. Além dessas, também cita algumas das competências gerais apontadas pelo PPC e DCN de Música adaptadas para o contexto do Teatro:

viabilizar pesquisa científica e tecnológica, visando a criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento e estimular criação e montagem de espetáculos. A última competência, que não estava presente nos demais documentos, é o reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos (Resolução nº 107/2011/CONEPE, 2011).

O PPC de Artes Visuais licenciatura pretende como perfil do licenciando “um profissional com conhecimentos sólidos e atualizados, com domínio dos conceitos e dos processos que envolvem a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais” (Resolução nº 110/2011/CONEPE, 2011, p. 1). As competências e habilidades são dispostas em três subdivisões: essenciais, que dizem respeito aos conhecimentos científicos e artísticos, técnicas, análise de obras e atuação ética; gerais, que se referem à produção de conhecimento, no sentido do que pede sua DCN, e utilização dos recursos de informática; e as específicas que se relacionam com o desenvolvimento de atividades didáticas, como elaboração de materiais e atividades educativas, além de pesquisa e coordenação de visitas à instituições artístico-culturais.

O curso de Ciências da Religião licenciatura teve início em 2011 e ainda não passou por alterações curriculares. Como não tinha DCN específica se pautou nas normas e propostas internas da instituição e na DCN de formação de professores de 2002. O objetivo geral do curso é formar o profissional que exerce docência na disciplina ensino religioso. Por ser considerada uma nova área nos cursos de graduação, o PPC reforça bastante o potencial de estudos e pesquisa do “fenômeno religioso como característica cultural dos povos e patrimônio da humanidade” (Resolução nº 30/2011/CONEPE, 2011, p. 1). Os objetivos específicos são apresentar informações gerais e fomentar o debate para combater a intolerância sobre o tema. Além desses, apresenta objetivos recorrentes nos demais PPC como desenvolvimento da cidadania por meio do conhecimento, uso e produção histórica dos direitos e deveres do cidadão, resolução de problemas de sala de aula e apropriação da pesquisa sobre educação e ensino de religião.

O perfil do licenciado aponta para a superação das dicotomias e dualismos das abordagens. São esses: o especialista e o generalista; o pensar global e local; subjetividade e objetividade; agente e sujeito de sua formação; exercitar a interdisciplinaridade no sentido contrário à compartimentalização do conhecimento; exercício do olhar pluridimensional em detrimento das explicações unidimensionais; ética nas práticas sociais; competência no desempenho do exercício profissional, e; estímulo a reflexão crítica. As competências e habilidades a serem adquiridas são: identificar, questionar e se posicionar frente aos problemas religiosos; compreender os conflitos socioculturais e religiosos; reflexão crítica; habilidades e competências necessárias para o ensino de temas e textos religiosos.

Ao analisarmos o que está previsto em todos esses PPC vemos que a cidadania figura em seus princípios, objetivos e/ou competências a serem desenvolvidas, sem exceção, mesmo que a DCN específica não aponte para isso. A democracia, nem sempre aparece, mas por ser uma dimensão da cidadania parece implícita nesse discurso. O exercício da cidadania se garante pelo conhecimento, como reiteração das promessas modernas. Além de princípio, a cidadania se coloca como um fim, pois o conhecimento e a prática pedagógica estão a serviço da construção da cidadania, assim se torna o objetivo final e resultado da ação dos profissionais na sociedade. Quando a cidadania e democracia se definem a partir de um conhecimento enquanto racional, neutro e universal e a prática pedagógica garantida por princípios técnicos e metodológicos que não contemplam a complexidade das relações que se colocam na sociedade e na escola elas não se atualizam em termos de inclusão, diversidade e diferença.

Os conhecimentos que compõem os PPC são selecionados e dispostos em um fluxo dentro da premissa de que seguem uma sequência lógica, racional e necessária aos currículos. Faz parecer que a possibilidade apresentada de estrutura curricular é a mais correta, ou a única possível, quando da consideração do campo da ciência e das necessidades em torno do profissional que irá nele atuar. É o que se espera da lógica da ciência moderna e da atuação de

especialistas legitimados para reconhecer e diferenciar entre outros (falsos) os verdadeiros conhecimentos técnico-científicos que deverão compor o arcabouço racional dos futuros especialistas. Para Popkewitz (2001) o conhecimento disciplinar assume a forma de uma série de estruturas lógicas e naturais que funcionam como bases para que a aprendizagem ocorra. Os conceitos, as generalizações e os princípios das matérias escolares, e no nosso caso, acadêmicas são tratados como objetos lógicos e analíticos a serem aprendidos. O currículo constituído de objetos de lógica estabelece uma visão do conhecimento como objeto estável e neutro que fica fora dos processos dos interesses sociais.

Muitos dos itens que compõem os objetivos, as competências e até o perfil dos cursos se repetem exatamente ou semelhantes entre os PPC, isso fica mais forte em currículos da mesma área, mas também houve similaridade ou igualdade de itens entre quase todos os PPC, inclusive de afirmações que não estavam em nenhuma DCN. Isso pode resultar de vários fatores, mas não denotam que o mais antigo aqui apresentado foi o modelo para o mais recente, até porque muitas vezes os itens do PPC atual já estavam presentes em sua resolução anterior. Assim, não faremos o papel de rastrear a origem de cada coisa nos documentos, pois o que importa para nós é perceber que os discursos se repetem na reiteração de verdades que se colocam para a formação docente e de profissionais bacharéis: geógrafos, historiadores, linguistas, músicos, filósofos, atores etc.

Por mais que as resoluções sejam utilizadas como decalque para outras, o que se seleciona é o discurso que faz sentido para o modelo de docente desejado. Não se pode negar que o que mais se repete é aquilo que já está de algum modo colocado na DCN de formação de professores ou nas DCN específicas, que também possuem similaridades entre si e têm itens literalmente copiados para os PPC. Essas reiterações apontam para a importância que tem as Diretrizes Curriculares na seleção, no reforço ou no silenciamento de princípios que irão nortear os currículos dos cursos, pois a partir do que ela define os cursos selecionam e negociam o que irão considerar fazendo supressões e acréscimos dentro também das relações de poder que produzem o mais e o menos verdadeiro, o mais urgente e o menos importante. Pois, alguns pontos são frequentemente considerados e outros são esquecidos como o acolhimento e o trato da diversidade que a Resolução CNE/CP 1/2002 para a formação de professores cita como orientação, mas que não foi previsto nos PPC dos cursos, a não ser no de Letras na perspectiva da interculturalidade em virtude de sua DCN própria.

Garcia (2015) coloca que os currículos da formação docente nesse período são de cunho gerencialista em que os professores são reduzidos à tarefa de executores eficientes de currículos e pacotes instrucionais previamente estabelecidos para obtenção de resultados pelos quais serão cobrados e podem ser recompensados. Para a autora, o discurso curricular oficial consagra uma pedagogia centrada nas competências do saber-fazer, nas ações e formas de atuação, na resolução de problemas no âmbito do ensino e da aprendizagem, na forma de conhecimentos e habilidades aplicadas. Assim, vemos recorrentemente o docente investigador, o docente que domina conhecimentos, o docente que considera o contexto em que ocorre sua prática, o docente que gerencia seu próprio desenvolvimento profissional, o docente que conhece metodologias e estratégias de ensino para solucionar problemas da sala de aula, mas não a docência-pluralidade, a docência-diversidade ou a docência-diferença. As pressões do mercado e a adoção de avaliações a partir de parâmetros internacionais de qualidade ajudaram a moldar o docente-técnico responsável por atingir os níveis desejados.

Seguindo outra direção dos mesmos caminhos, a atuação docente foi traçada em alguns níveis: ter conhecimento do que ensina e de como se ensina, agir tecnicamente, refletir sobre sua prática e redefinir sua ação a partir de investigação e pesquisa, tanto teóricas, quanto do contexto de seus alunos, sendo autorresponsável por seu desenvolvimento e atualização. Dessa forma, esse docente tem que ser a solução do problema, qual seja, os alunos precisam aprender. Aprender os conteúdos necessários que os levaria a atingir os parâmetros estabelecidos para se tornarem o sujeito-cidadão inserido no mercado global.

Todas essas características do sujeito-docente-técnico, e posso acrescentar para as áreas específicas da licenciatura, o sujeito-docente-técnico-especialista na área de formação, estão de acordo com o que orienta a DCN para a formação de professores de 2002 que também aponta a necessidade do uso de tecnologias da informação e da comunicação, o que foi citado em todos os PPC, enquanto “nova” necessidade. O conhecimento do que envolve ser professor é trabalhado no espaço restrito dos conhecimentos ditos pedagógicos. A DCN de formação de professores de 2002 exige um quinto da carga horária dedicada a essa dimensão, o que permite que na formação de licenciados essa proporção seja bastante desigual quando comparadas aos conhecimentos específicos. Em alguns dos PPC analisados a carga horária não atende nem a esse mínimo estipulado.

Além disso, todas as competências e conteúdos necessários à formação do bacharel ou que são dispostos nas DCN específicas que abrangem as duas modalidades são citados no PPC de alguma forma, enquanto as da DCN de formação de professores, nem sempre são consideradas e incorporadas aos objetivos/perfil/competências. Isso legitima os conhecimentos específicos como mais importantes e a ideia de que conhecer, dominar e aplicar conhecimentos específicos é quase suficiente para promover o ensino e garantir a aprendizagem se aliados a alguns conhecimentos técnicos de didáticas específicas e o aperfeiçoamento de práticas e atitudes. A partir disso, refletimos sobre os efeitos de uma DCN de formação de professores nas licenciaturas em Humanidades considerando que os conhecimentos próprios das áreas de formação parecem ser mais privilegiados. Dessa forma, a consideração para com as questões de gênero e sexualidade poderia ser mais legítima se os fundamentos científicos das áreas de formação fossem também questionados. Porém, apenas as DCN para as licenciaturas até o momento foram reformuladas e incluíram, para depois serem revogados, as diversidades de gênero e sexuais como conteúdos obrigatórios.

Nessas negociações, o currículo foi regado pelas águas da racionalidade científica, em um terreno no qual puderam se estabelecer princípios democráticos, de cidadania, dos direitos humanos e até alguns aspectos de inclusão, pluralidade e crítica, mas gênero e sexualidade não aparecem como questões importantes na produção dos currículos mantendo e reforçando as desigualdades na escola e dificultando o lidar dos docentes com a diferença. Quando aparece algum indício de inclusão e diversidade nos objetivos, competências e perfil como são trabalhados nos componentes curriculares? Essa é a discussão que faremos no tópico a seguir.

GÊNERO E SEXUALIDADE, ONDE ESTÃO POR MAIS QUE SEMPRE ESTEJAM?

De acordo com a DCN para a formação de professores de 2002 os conteúdos são meio e suporte para a constituição das competências. No caso dos projetos temos mais detalhes, através das ementas dos componentes curriculares, de como os conteúdos são dispostos e se há relação entre eles os objetivos, princípios e competências discutidas, assim como a consideração de relações de gênero e sexualidade. A partir disso, buscaremos discutir se o que se apresenta como proposta se consolida e se desenvolve nos conteúdos de seus componentes ou possibilita o que ainda não foi dito.

O fato de estarem citados nas competências e objetivos do curso, em atendimento às DCN não significa que exista o debate em torno de conteúdos que reforçam ou abandonam a incorporação de certos princípios. Assim, ao analisar as ementas, até por alguns planos de ensino cadastrados para eles, em geral, não encontramos referências ou discussões propostas para desenvolver os princípios de democracia, cidadania, pluralidade, ética ou criticidade. Esses valores parecem ser inerentes ao desenvolvimento científico e acadêmico e ao próprio conhecimento, seu desenvolvimento, sua difusão e ensino.

Os fundamentos pedagógicos são trabalhados dentro dos currículos dos cursos a partir de componentes curriculares como “Didática”, “Estrutura e Funcionamento do Ensino” ou “Legislação e Ensino”, “Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento” e disciplinas de

metodologias e fundamentos específicos aplicadas a área de ensino do curso. Algumas outras disciplinas ainda aparecem com menos frequência como “Filosofia da Educação”, “Sociologia da Educação” e “Educação Inclusiva”. A disciplina de Libras é obrigatória em todos os cursos de licenciatura e fonoaudiologia e optativa para os demais cursos de bacharelado, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 2005.

Os conhecimentos selecionados para essas disciplinas enfatizam a didática como prática fundamentada da ação docente, processos de ensino, planejamento didático, avaliação, organização e funcionamento da educação básica, diretrizes e financiamento da educação, teorias da aprendizagem e do desenvolvimento. Cada curso, exceto Filosofia, conta com pelo menos uma disciplina de metodologias, fundamentos ou didáticas aplicadas ao ensino de sua disciplina escolar, que se preocupa basicamente com teorias, modelos, métodos, estratégias e princípios do ensino dos conteúdos específicos e dos currículos. Também dos parâmetros curriculares, diretrizes, orientações e programas de ensino da sua área. Os conhecimentos se davam em torno das teorias e da aplicação dessas no ensino. Dentre os PPC analisados, o do curso de Teatro contava com maior número de disciplinas pedagógicas, que além de aspectos técnico-metodológicos, envolviam aspectos socioculturais do trabalho docente.

Nessa seleção de conteúdos específicos para a docência, vemos como, a partir de conhecimentos da Ciência da Educação, a transmissão de conhecimento e aplicação de técnicas permitiria o sucesso em um público e campo passivo e homogêneo que não apresenta diferenças ou resistências se bem gerido pelos professores. Em alguns momentos os aspectos sociais e culturais do aluno e da escola são referidos, mais como aspectos utilizados para planejar melhor sua ação e direcionadas à aspectos econômicos de classe social. Porém, são as características biológicas dos alunos, enquanto organismos universais que se desenvolvem e aprendem que se colocam como conteúdos importantes e comuns. Nesse desenho de escola, de ensino e de aluno (moldável, controlável, passivo) parece mesmo não haver lugar para a diferença e questões de gênero e sexualidade enquanto constituidoras dos sujeitos escolares e de seus currículos. Dessa forma, são nas disciplinas dos eixos da formação específica e entre os conteúdos da formação do especialista e não do professor que discutir relações de gênero e sexualidade encontra maiores possibilidades nesses PPC.

Até o momento, vimos como nos currículos analisados a calma e estabilidade climática fizeram fertilizar e frutificar sementes no campo do padrão, do universal, da mesmidade, da homogeneidade, da neutralidade, da racionalidade moderna, da tradição, com algumas possibilidades para espécies de inclusão cuidadosamente selecionadas para conviver nesse terreno já estabelecido. Para se manter a calma é preciso ignorar, eliminar ou incorporar de forma pacífica qualquer fenômeno que possa desestabilizá-la. Se como nos diz Paráiso (2016) todo currículo ensina normas de gênero, pois “as normas reguladoras do gênero marcam sua presença para ensinar o certo, o errado, o esperado, o adequado, o inadequado, o normal, o anormal, o estranho e o ‘abjeto’ em relação às condutas de gênero” (p.208), não discutir essas questões, nem as considerar na produção de currículos faz com que se destinem à materialização das normas prescritas para o seu sexo, definindo os corpos adequados e os que são colocados à margem das preocupações curriculares.

Que possibilidades para a discussão dessas questões podemos encontrar nos currículos? Nessa busca, mapeamos alguns descritores e suas variações de número e gênero, como: mulher, homem, feminino, masculino, gênero, sexual, sexualidade, diversidade, diferença, identidade e, pelo fato de estar expresso nos PPC e DCN de Letras, interculturalidade. Porém, foi realizada uma leitura geral das ementas dos componentes para verificar outras possibilidades além daquelas que delineamos inicialmente.

Na perspectiva da multiculturalidade encontramos no curso de História a disciplina optativa “História, Multiculturalismos e Identidades”. Essa disciplina aborda os conceitos de identidade e multiculturalismo, a ideia de alteridade e pluralidade cultural, tendo em vista o respeito às diferenças, o reconhecimento da diversidade e a inclusão de vozes que estiveram à

margem. Traz em sua ementa também que “pretende exemplificar investigações sobre construção e reconstituição identitária onde se revela uma gama de possibilidades quanto às composições e acomodações dos diferentes elementos internos a um grupo ou mesmo a um indivíduo” (Resolução nº 65/2011/CONEPE, 2011, p.23). Pode-se ver na disciplina a possibilidade da abordagem de gênero e sexualidade como constituidores da identidade e elementos marcadores de diferença entre grupos. Porém, isso não está expresso na ementa. Ainda que o multiculturalismo aponte para a constatação da presença de várias culturas, nesse caso direcionado ao respeito e o reconhecimento da diversidade para possibilidades de inclusão, esse pode vir a ser um terreno da discussão de gênero nessa ou em uma outra perspectiva, porém, até o momento, a disciplina só foi ofertada uma vez no ano letivo de 2016.

Ainda no curso de História temos no quinto semestre do curso a disciplina obrigatória “Temas de História de Sergipe II” que possui entre os temas de sua ementa “A vida social e cultural dos seguintes seguimentos sociais: índio, negro, mestiço, mulher, operário têxtil e homem pobre no século XIX até os anos de 1930” (Resolução nº 65/2011/CONEPE, 2011, p.19). Em seu plano de curso estão dispostas obras que abordam as identidades numa perspectiva pós-moderna entre outras concepções, afirma que um dos objetivos é entender que a identidade é construída historicamente e não biologicamente e discute identidade e diferença na desconstrução de uma cultura nacional. Apesar disso, não encontramos referências que tratem especificamente de gênero, ainda assim a reconhecemos como um espaço fértil para essas discussões.

Encontramos na Resolução do PPC de Ciências da Religião a disciplina optativa “Teorias da Educação e da Comunicação” que trabalha as teorias da educação e da comunicação em interfaces históricas, sociológicas e culturais e estudos de educação e comunicação numa perspectiva intercultural. Porém, não aponta que aspectos da constituição das culturas considera para os debates. Como a disciplina é obrigatória para Pedagogia, ela é regularmente ofertada, podendo ser cursada pelos alunos do curso de Ciências da Religião. Porém, ao analisar seu programa, vemos que a abordagem é bem direcionada à Cibercultura e tecnologias. Também obrigatória para o curso de Pedagogia, temos para o curso de licenciatura em Artes Visuais a disciplina “Antropologia na Educação” disposta como optativa. Sua ementa trata das “diversidades sócio-culturais: questões étnicas, de gênero e políticas” (Resolução nº 110/2011/CONEPE, 2011, p.16). A escolha dessas disciplinas como optativas marcam o lugar dessas discussões nos cursos, como um anexo que pode ou não ser discutido com os licenciandos, pois, para os currículos, não interferem consistentemente em sua formação e atuação na escola ou na produção dos conhecimentos, do currículo e dos sujeitos.

A afirmação da perspectiva inter/multicultural e comunicativa como eixo norteador para a prática de LIBRAS se refere fortemente à cultura surda e inclusão de pessoas com deficiência. Não há qualquer menção ou indicação de incorporação dos estudos de gênero e sexualidade. Assim como no PPC de Música, que analisa o aspecto multicultural na história da música, mas de forma específica quanto à cultura musical europeia, a multiculturalidade parece se aplicar melhor às propostas que consideram e reconhecem que existem culturas diferentes, como qualidade natural e inerente à condição humana e sem discussão de como foram produzidas e referendando hierarquias entre culturas e sujeitos.

Já nos componentes curriculares de Letras Espanhol e Letras Inglês, vemos as relações de gênero e estudos de gênero se colocarem de forma mais contundente. No curso de Letras Espanhol há a oferta da disciplina obrigatória “Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira III” ofertada no quinto semestre com carga horária de 60 horas, que tem como ementa: “Estudos sobre Identidade, Cultura e Ensino de Literatura e outras artes, explorando resultados de pesquisas na área. Interculturalidade: relações étnico-raciais, religiosas e de gênero” (Resolução nº 30/2013/CONEPE, 2013, p. 16). Mesmo que na DCN não estivessem indicadas as relações que estabelecem diferenças, o gênero teve um espaço, nesse caso em uma perspectiva que busca uma mútua compreensão e valorização das diferenças

culturais sem destacar as relações de poder na produção das desigualdades e das normas hegemônicas. Isso reflete a importância das condições de possibilidade que permitiram na DCN para formação de professores de 2015 a incorporação de debates que se estende aos conteúdos selecionados pelos currículos e os debates em seus componentes.

A linguística, segundo Jhonson (2000), parece ser uma caixa de tesouro para análise cultural, porém ainda soterrada sob uma mística técnica e um profissionalismo acadêmico dos quais começa a emergir. Segundo suas análises, as feministas têm produzido novos objetos de estudo que levam à reformulação velhos objetos, a partir da crítica das formas acadêmicas dominantes. As feministas que trabalham com romance, por exemplo, têm analisado as correspondências entre as formas narrativas de ficção romântica popular, os rituais públicos de casamento e, mesmo que apenas através de sua própria experiência, o trabalho subjetivo das resoluções simbólicas do amor romântico.

É o que vemos no curso de Letras Inglês, que em suas competências e habilidades cita a “percepção de diferentes contextos interculturais, considerando-se as diferenças étnicas, regionais, econômicas, de gênero e culturais” (Resolução nº 29/2013/CONEPE, 2013, p.2). Essa competência é trabalhada, no aspecto das considerações das diferenças de gênero na disciplina obrigatória do sétimo semestre “Literatura de Língua Inglesa IV” de 60 horas, cuja ementa é a “Crítica literária de língua inglesa: estudos de gênero e outras tendências contemporâneas” (p. 14). No plano de ensino, disponível no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, encontramos que um dos objetivos da disciplina é discutir os princípios teóricos dos estudos de gênero, especialmente da crítica feminista em sua vertente anglo-americana. Entre os conteúdos, encontramos a crítica literária feminista, o feminino na poesia romântica inglesa, leitura e discussão de obras de escritoras como Charlotte Bronte e Virginia Woolf.

As discussões de gênero são discutidas nesses cursos, sob a influência dos estudos literários feministas ligados aos Estudos Culturais. As discussões das diferenças ou diversidades, além da percepção de diferentes contextos interculturais, considerando-se as diferenças de gênero, se insere no campo da ciência específica, não se colocando como aspecto inerente ao trabalho docente em si, mas da análise e crítica literária. Os Estudos Culturais podem ser englobados nas tendências contemporâneas nas quais se colocam também os estudos de gênero, tendo como centro, não o texto, como coloca Jhonson (2000), mas a vida subjetiva das formas sociais em cada momento de sua circulação, incluindo suas corporificações textuais.

Quanto às sexualidades encontramos no Curso de História entre a bibliografia básica da disciplina obrigatória de História Antiga I a indicação de uma obra que trata da homossexualidade na Grécia Antiga e na disciplina de História da Cultura Afro-Brasileira conteúdos sobre Escravidão e sexo no Brasil com indicação de bibliografias sobre as raízes históricas da homossexualidade nos países colonizados por Portugal, raça, gênero e relações sexual-afetivas na produção bibliográfica das ciências sociais brasileiras e sobre gênero e sexualidade nos processos de inquisição. Destacamos que apesar de estarem expressos nos planos de ensino, pelo fato de que as ementas não contemplam essas questões e as bibliografias poderem ser alteradas pelos professores a cada oferta, as indicações de textos não garantem continuidade, mas indicam que há debates que envolvem relações de gênero e sexuais na constituição das sociedades e nos debates sobre a História.

No curso de Ciências da Religião há a disciplina optativa Religião e Sexualidade. A ementa dessa disciplina relaciona a sexualidade nas manifestações religiosas numa dimensão “antropológica da sexualidade humana” que aborda “a moral do comportamento ético-sexual, a sexualidade pré-conjugal e as novas expressões da sexualidade no mundo contemporâneo” (Resolução nº 30/2011/CONEPE, 2011, p. 15). Essa disciplina já foi ofertada por três vezes com um número regular de 30 alunos inscritos, chegando em uma das turmas a 49 alunos, porém não há plano de ensino cadastrado no sistema para que possamos detalhar seu programa.

A área de estudos parece ser campo fértil para a abordagem da sexualidade, diante do papel da religião na constituição de mitos, ritos, símbolos, interdições, institucionalizações, valores, dogmas, normas que definem comportamentos e práticas pessoais e coletivas que passam, necessariamente pelas práticas sexuais (e de gênero). Essa relação se tornou ainda mais notável, no controle de representantes religiosos nos cargos do legislativo e executivo, em torno do uso dos termos diversidade sexual ou sexualidade em leis e diretrizes educacionais e em outros âmbitos como saúde e políticas de assistência social para populações específicas baseados em “valores” religiosos.

Como dito por Silva (2007), quando a religião se posiciona em um determinado tema, entre eles a sexualidade, explicita uma visão de mundo na qual perspectivas doutrinárias e cosmológicas estão em jogo além de tradições religiosas. Para o autor, a sexualidade desperta interesse às religiões de formas diferentes e é um ponto importante de preocupações éticas discutidas pelos teólogos. Questões a respeito da sexualidade como continência sexual, jejuns, peregrinações, messianismo, celibato, monogamia e virgindade estiveram nas bases de religiões, principalmente cristãs. A religião em relação à sexualidade tem sido um instrumento de orientação dos indivíduos para uma moral específica. A partir do cristianismo, a copulação deveria se dirigir à procriação e “se a contracepção era considerada um pecado grave, a homossexualidade era um crime muito maior e, além de um perigo para a Igreja e um repúdio à moralidade cristã, foi também considerada um perigo para o Estado” (Silva, 2007, p. 10).

Como analisa Foucault (2018) a sexualidade não deve ser descrita como força submissa ao poder que tenta, sem constante sucesso, sujeitá-la. Ela é elemento utilizável no maior número de manobras, podendo servir de ponto de apoio e articulação às mais variadas estratégias. As tentativas de reduzi-la à função reprodutiva, heterossexual, adulta e à sua legitimidade matrimonial não explica os múltiplos objetivos visados e os inúmeros meios postos em ação nas políticas sexuais concernentes ao sexo. O casal legítimo e sua sexualidade regular acaba por definir as sexualidades periféricas que precisam ser interrogadas, escutadas, apesar de condenadas. Assim, na longa história de confissão cristã e judiciária, nos deslocamentos e transformações desta forma de saber-poder tão básica no Ocidente, é que a confissão passa a constituir um saber sobre o sujeito em função das táticas de poder imanes aos discursos sobre o sexo.

A sexualidade enquanto dimensão que deve ser abordada no estudo sistemático das religiões, assim como a interculturalidade, está presente na DCN de Ciências da Religião aprovada sete anos após a produção desse PPC em vigor, que pode enfatizar o estudo da sexualidade nessa perspectiva no processo de reformulação do curso, caso o currículo não se direcione para a onda de silenciamento da DCN-2019 aprovada posteriormente.

Quando buscamos discussões de gênero e sexualidade nos currículos estamos apontando, mas não assumindo, que as discussões sobre essas relações têm destaque a partir do questionamento dos padrões generificados e heteronormativos, ou pelo menos, do destaque aos papéis de gênero e sexuais diferenciados. Quando não há o questionamento ou qualquer indicação é como se gênero e sexualidade não fossem constituidores dos currículos, por apostarem nas formas naturalizadas. Como dito por Silva (2000), a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da diferença, o normal é natural, desejável, único, assim as formas que escapam são colocadas como “outras” nessa relação, a sexualidade homossexual é sexualizada, não a heterossexual. A força homogeneizadora do normal é tão grande quanto sua invisibilidade.

Dessa forma, ainda que gênero e sexualidade não sejam referidos nos documentos direcionam a constituição dos sujeitos e dos currículos. Assim, apostar nas formas padrão de ciência e o conhecimento, traz entre seus produtos verdades sobre a sociedade, a escola, o docente, o aluno e o currículo como sempre tendo sido o que são, ou que se tornaram quem essencialmente deveriam e poderiam ser. Por isso não merecem questionamento, merecem

compreensão. São neutros, pois não são colocados em contraste com as relações que os produziram como tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cumprir oficialmente uma diretriz pode parecer meramente obediência, prisão e submissão, mas é espaço aberto, de possibilidades, de potência, principalmente nos movimentos que envolvem a produção dos PPC e os currículos das práticas pedagógicas. O perigo dessa análise é ter desenhado o currículo como “máquina abstrata dirigida à formação de sujeito. Aos processos de significação interpretação de subjetivação” (Tadeu et al., 2004, p. 200). Talvez por ter analisado documentos oficiais e finais e ter buscado suas conexões com diretrizes com as mesmas características, as similaridades e correspondências se destacaram, ou pelo fato de os discursos educacionais parecerem, em alguns momentos, tão consensuais em torno dessas subjetividades que parecem reproduções, quem sabe por não ter conseguido tanto a partir dos elementos quanto dos olhos que foram colocados se atentar às fugas ou às resistências.

Porém, cabe notar que nem tudo que se coloca nas diretrizes é considerado no PPC, nem tudo que é considerado nos princípios do PPC é desenvolvido em seus componentes curriculares, nem tudo que é desenvolvido na descrição dos componentes curriculares é discutido pelos professores, nem tudo que é discutido pelos docentes se consolida na prática dos alunos. O que é o tudo? Nada tem de absoluto e delimitado. Nós desenhemos essas margens e selecionamos o que cabe e o que foge. Mas as imagens do que é diretriz, PPC, professor, conhecimento, aluno, prática docente, ensino, aprendizagem e, também, gênero e sexualidade se colocam na produção desses currículos, tanto das DCN quanto dos PPCs, e dão visibilidade e força de verdade para algumas por mais que permitam outras possibilidades.

Buscar as conexões entre as DCN e os currículos dos cursos de licenciatura se mostrou uma rede importante de negociação de saberes. Quando um conteúdo/competência/objetivo é colocado em uma diretriz ele é produzido a partir das necessidades que se colocam no contexto de sua produção, dos problemas que foram formulados para serem por ela sanados e dos desejos de subjetivação que emergem para os sujeitos-alvo. O currículo não nasce de um descampado onde seus formuladores fazem florescer e frutificar novas espécies, mas seleciona todas as sementes e mudas que podem ser fertilizadas e as ervas daninhas que precisam ser eliminadas.

Os frutos-produtos que esses currículos mais permitiram proliferar foi de sujeitos-especialistas-docentes para uma escola de alunos-padrão baseados nos fundamentos da neutralidade, cientificidade, racionalidade, universalidade e binaridade. Ele é como um campo ensolarado, de clima ameno que desconsidera as forças que o constituíram enquanto tal, expulsa os debates, desconsidera as desigualdades, abre poucas possibilidades outras, apaga, silencia ou pacifica as questões de gênero e sexualidade enquanto constituidoras do próprio conhecimento, das instituições, das relações, e dos sujeitos, com poucas possibilidades para fendas e aberturas que podem surgir ou se aprofundar das iniciativas de inclusão, da consideração com a diversidade e pluralidade humana e dos questionamentos ao padrão estabelecido na constituição dos conhecimentos específicos.

AGRADECIMENTOS: Não aplicável.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Guarany, A. L. A.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante; Cardoso, L. R.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. As autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

CONFLITOS DE INTERESSE: As autoras declaram que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- Bandeira, L. (2008). A contribuição da crítica feminista à ciência. *Estudos Feministas*, 16(1), 288. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000100020>
- Brasil (2001). Parecer CNE/CES nº 492 de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>
- Brasil (2009). Resolução nº 35/2009/CONEPE. Aprova o Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em Geografia – Licenciatura diurno e noturno (430 e 432) e Bacharelado (431) e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 19 de junho de 2009. Recuperado de: https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/coligiados/filtro_busca.jsf
- Brasil (2010). Resolução nº 142/2010/CONEPE. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música Licenciatura e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 17 de dezembro de 2010. Recuperado de: https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/coligiados/filtro_busca.jsf
- Brasil (2011). Resolução nº 107/2011/CONEPE. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Teatro, Licenciatura, do Campus de Laranjeiras e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 12 de dezembro de 2011. Recuperado de: https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/coligiados/filtro_busca.jsf
- Brasil (2011). Resolução nº 110/2011/CONEPE. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais - Licenciatura, Presencial e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 12 de dezembro de 2011. Recuperado de: https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/coligiados/filtro_busca.jsf
- Brasil (2011). Resolução nº 30/2011/CONEPE. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências da Religião Licenciatura, presencial e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 13 de junho de 2011. Recuperado de: https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/coligiados/filtro_busca.jsf
- Brasil (2011). Resolução nº 65/2011/CONEPE. Aprova alterações no Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em História e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 22 de julho de 2011. Recuperado de: https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/coligiados/filtro_busca.jsf
- Brasil (2012). Resolução nº 68/2012/CONEPE. Aprova as alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia -Licenciatura e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 24 de setembro de 2012. Recuperado de: https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/coligiados/filtro_busca.jsf
- Brasil (2013). Resolução nº 29/2013/CONEPE. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Inglês Licenciatura e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 27 de junho de 2013. Recuperado de: https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/coligiados/filtro_busca.jsf
- Brasil (2013). Resolução nº 30/2013/CONEPE. Aprova o Projeto alterações no Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Espanhol, período Noturno, e dá outras providências. Universidade Federal de Sergipe, Sala das Sessões, 27 de junho de 2013. Recuperado de: https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/coligiados/filtro_busca.jsf
- Butler, J. P. (2018). Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Caldeira, M. C. S., & Paraíso, M. A. (2016). Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 755-772. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609152282>
- Candau, V. M. F. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, 33(118), 235-250. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>
- Cardoso, L. R., Guarany, A. L. A., Unger, L. G. S., & Pires, M. A. (2019). Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções. *Revista e-curriculum*, 17(4), 1458-1479. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1458-1479>
- Carvalho, M. E. P. (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 41-58. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100003>
- César, M. R. de A. (2014). A crítica da identidade nos movimentos feminista, LGBT: Michel Foucault e as ressonâncias na Educação. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 17(2), 97-104. <https://doi.org/10.4025/tpe.v17i2.27752>

- Corazza, S. M. (2001). Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. *Revista Brasileira de Educação*, 17, 100-114. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000200008>
- Dinis, N. F. (2011). Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, 39, 39-50. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100004>
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2018). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Gallo, S. (2018). Educação entre o Governo dos Outros e o Governo de Si. In: Resende, H. (Org.). *Michel Foucault – A Arte Neoliberal de Governar e a Educação*. São Paulo: Intermeios, p. 11-223.
- Garcia, M. M. A. (2015). Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. *Educação Unisinos*, 19(1), 57-67. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153483>
- Jhonson, R. (2000). O que é, afinal, estudos culturais? In: Silva, T. T. (Org.). *O que é, afinal, estudos culturais*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 38-80.
- Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
- Louro, G. L. (2001). Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. *Revista. Estudos feministas*, 9(2), 541-553. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>
- Paraíso, M. A. (2012). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: Paraíso, M. A., & Meyer, D. E. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 25-47.
- Paraíso, M. A. (2016). Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, 17(33), 206-237. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723817332016206>
- Popkewitz, T. S. (2001). *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Reis, C., & Paraíso, M, A. (2014). Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. *Revista Estudos Feministas*, 22(1), 237-256. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000100013>
- Rodrigues, T. C., & Abramowicz, A. (2013). O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Revista Educação e Pesquisa*, 39(1), 15-30. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>
- Santos, B. de S. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez.
- Santos, L. B. (2020). *Gênero e sexualidade em educação: um mapeamento das teses e dissertações do norte e nordeste brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE, Brasil.
- Silva, J. A. (2007). O olhar das religiões sobre a sexualidade. *Cadernos PDE*, 1, 1-27.
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, p. 73-102.
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, V. E. S. (2011). Consciência intercultural na Formação do professor de inglês: O que sugerem as diretrizes Curriculares para o curso de letras? *Revista Educere et Educare*, 6(12), 163-17. <https://doi.org/10.17648/educare.v6i12.4747>
- Tadeu, T. T., Corazza, S., & Zorda, P. (2004). *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 12-43.

Recebido: 15 de março de 2021 | **Aceito:** 2 de maio de 2021 | **Publicado:** 6 de maio de 2021



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.