

3 Currículo, gênero e sexualidade

Gênero e sexualidade são campos de análise surgidos e pensados com o objetivo de proporcionar novos olhares para a educação. Sendo assim, são construídos a partir das demandas criadas pela realidade escolar, como, por exemplo, problemas gerados pela inadequação dos currículos em atenderem as questões encontradas em nossa sociedade.

Dessa forma, não podemos negar a relevância das referidas áreas. Não cabe e nem acredito que seja necessária uma exaustiva justificativa sobre o que essas áreas representam para a educação, pois partimos do pressuposto que são de extrema importância para buscarmos novas possibilidades e contribuições para melhor compreender a pesquisa em educação e sua relevância para a prática pedagógica.

3.1.

Estudos curriculares: notas preliminares para entrar no campo

O campo dos estudos curriculares é amplo e com uma trajetória bastante complexa. Neste sentido, vale a pena recorrer a trabalhos que buscam sintetizar a história e a identidade do campo. Moreira (2007), por exemplo, busca sintetizar as características dos estudos do currículo hoje. Na visão do autor, o currículo se transformou num espaço de preocupação na área educacional, sendo alvo tanto de iniciativas de políticas públicas, de práticas pedagógicas e das pesquisas acadêmicas.

A constituição do Grupo de Trabalho de Currículo na Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) ocorreu na década de 80, mas precisamente em 1985, no Iº Seminário Nacional de Currículo. Para Moreira (2002, p. 84), o GT de Currículo da Anped se tornou um marco para os debates

sobre o tema no contexto educacional. Segundo o curriculista, há questões básicas que orientaram as discussões e vieram a configurar os eixos do GT que se formava, a saber: (1) a reconceptualização do campo do currículo; (2) o ensino de currículo na universidade brasileira; (3) a pesquisa em currículo no país.

Assim, Moreira (2002) argumenta que o uso da palavra *compreensão* tornou-se essencial para os estudos que vinham sendo desenvolvidos desde a década de 1970, originalmente nos Estados Unidos, quando as teóricas críticas do currículo emergiam com o objetivo de iniciar um processo de *reconceptualização* com o objetivo de rejeitar o caráter técnico até então dominante (MOREIRA, 2007, p. 1).

Hoje quando falamos em estudos curriculares é preciso ter em mente que não encontramos um conjunto uniforme de teóricas, de pesquisas, de compreensão e de elaboração do conceito de currículo. Ao contrário, devemos estar atentos que na maior parte dos casos estamos lidando com um campo dinâmico e com muitas variações e vertentes.

Para Silva (2011, p. 16), as teorias de currículo fazem parte do campo epistemológico social e estão no centro de um território contestado. Silva (2011) afirma que os estudos de currículo e suas teóricas necessitam ser pensados através da compreensão das teorias que influenciam a produção dos currículos escolares. Assim, apresenta que as teorias de currículo podem ser explicadas em três grandes núcleos: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. (...) As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não o outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2011, p. 16-17).

Assim, num movimento de oposição às teorias tradicionais, surgem as teorias críticas, com o objetivo de denunciar um caráter prescritivo dos estudos curriculares até então produzidos, juntamente com uma ênfase na pesquisa, em busca de novas reflexões.

A insatisfação com os rumos do campo do currículo nos Estados Unidos, desde sua emergência nas primeiras décadas do século XX até o início da década de 70 do mesmo século, levou numerosos pesquisadores a se engajarem no movimento que procurou promover sua *reconceptualização*. Unia-os a rejeição: a) ao caráter prescritivo e pretensamente apolítico dos estudos até então desenvolvidos; b) à ausência de uma perspectiva histórica, expressa no escasso diálogo entre as diversas gerações de investigadores; c) à excessiva preocupação em melhorar o trabalho desenvolvido nas escolas; d) à persistência de temas como objetivos escolares e planejamento; e e) à indefinição referente ao objeto de estudo do campo e às suas relações com outros campos (MOREIRA, 2002, p. 82).

Esse movimento caracterizado pela *reconceptualização* do campo, como evidencia Moreira (2002), marcou o aparecimento e o crescimento de novos temas e novas problemáticas nos estudos curriculares. Dessa forma, houve uma passagem de questões interessadas em compreender o desenvolvimento curricular para outras fundamentadas na compreensão do processo de construção e/ou elaboração do próprio currículo.

Ao mesmo tempo em que encontramos o aumento da produção, é possível observar também uma ampliação e diversificação nos trabalhos, como: livros, documentos oficiais, além de teses e dissertações sobre o tema. Para Moreira (2002, p. 83), ainda faz-se necessário analisar mais profundamente o conjunto para que melhor se compreendam os caminhos seguidos, as tendências, os processos de produção, as conquistas, as lacunas, bem como as possíveis influências na determinação de políticas e de práticas curriculares.

Na atualidade, os estudos sobre currículo passam por uma nova mudança, influenciados por autoras da pós-modernidade. Novas problemáticas e novos temas vêm surgindo e ganham, cada vez mais força, as questões ligadas a novas formas de ver o lugar dos sujeitos e os espaços. Mas, alguns ganhos da teoria crítica ainda não podem ser deixados para trás.

Os textos se transformam e as categorias mais usuais na teorização crítica – poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social – começam a ser substituídas por outras: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem. A ênfase no conhecimento escolar desvia-se para a cultura e, como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder (MOREIRA e SILVA, 2011, p.12).

Segundo Moreira e Silva (2011), desde o aparecimento da Teoria Crítica, o currículo não é mais visto como um lugar de transmissão de conhecimentos e também não é mais um lugar apenas do *como* à escola e os conhecimentos devem

ser, mas principalmente o lugar do *por quê* os conhecimentos são organizados e passados dessa ou daquela forma.

Para a caracterização do campo curricular nesta pesquisa, não pretendo apresentar ideias a respeito de um campo autocentrado ou apenas preocupadas com seus dilemas internos. Procuo dialogar com algumas influências centrais, que não neguem a importância de outras áreas, mas que esteja aberto a novas possibilidades e leituras.

(...) novos temas, novos problemas, novas questões e novas fontes teóricas configuram um novo campo, multifacetado, dinâmico e sensível às teorizações de outros campos. As inúmeras influências que nele se observam respondem, muitas vezes, por processos de hibridização originais e instigantes; outras vezes, por processos em que predominam reações e resistências a alguma(s) da(s) perspectiva(s) em cena. (...) No caso específico do Brasil, as divergências se aguçam em função do desempenho tido como fraco de nossos sistemas escolares em avaliações a que são submetidos, contrastante com o avanço teórico dos estudos sobre escola e sobre currículo (MOREIRA, 2007, p. 2).

Assim, para cumprir tal tarefa, tentarei apresentar aqui um apanhado da recente produção curricular, buscando mostrar a partir dos estudos de algumas autoras como é possível criarmos conexões entre os campos do currículo e dos estudos de gênero e sexualidades.

3.2.

A pesquisa no campo do currículo: temáticas e metodologias

Começo minha investigação acerca da produção em/sobre currículo, a partir de leituras e trabalhos anteriormente realizados por outras autoras. Dados sobre os grupos de pesquisa em andamento no CNPq revelam que há hoje no país, somente na área de educação, 147 equipes dedicadas ao estudo do currículo (Macedo, 2006, p. 99).

Para Elizabeth Macedo (2006), os estudos curriculares no Brasil vivenciam na atualidade um momento de ampliação e incremento na produção, contando com uma dependência menor das publicações importadas dos Estados Unidos e da Inglaterra. Sendo assim, é possível identificar um aumento na literatura nacional, com lançamentos de coletâneas, unindo teóricas internacionais e nacionais.

Buscando encontrar um caminho para apresentar essa variedade, a análise de Alice Casimiro Lopes (2006, p. 623 e 624), tem como objetivo apresentar um perfil da área, focada nos trabalhos produzidos na pós-graduação entre 1996 e 2002, num total de 269 teses e dissertações:

É importante destacar a alta produtividade do campo, com a investigação de objetos bem diversificados, ainda que marcadamente vinculados à prática curricular, seja do currículo escolar como um todo ou de um componente curricular específico. Tal produtividade é coerente com o significativo avanço do campo da educação nos últimos 20 anos: houve a ampliação dos programas de pós-graduação, dos grupos de pesquisa e das linhas de financiamento, bem como a diversificação, a meu ver, altamente frutífera de temas, teorias e métodos de investigação.

Para a autora, ao mesmo tempo que os objetivos e problemas de pesquisas são sofisticados e as teorias se tornam mais complexas, encontramos outros desafios. Assim, surgem novas questões que antes não estavam em pauta. Um desafio identificado por Alice Lopes (2006, p. 624) está na dicotomização das relações entre as pesquisas de abordagens macro e micro, tornando o conjunto da produção dividido entre estas duas perspectivas. Para cumprir tal tarefa de análise, justifica as pesquisas macro e micro pelo trabalho empírico desenvolvido na pesquisa.

A escolha do foco no trabalho empírico, em detrimento da análise do corpo teórico-metodológico como um todo, foi decorrente de ser mais precisa sua definição nas teses e dissertações. Com isso, se estabelece um primeiro limite desta pesquisa, pois o foco do trabalho empírico nem sempre é diretamente associado ao que podemos denominar instâncias macro e micro nas pesquisas históricas e políticas.

Alice Lopes (2006) organiza, assim, as teses e dissertações em dois grandes blocos. No primeiro (bloco macro), estão centrados os trabalhos que abordam as questões legais, documentos oficiais, a história das disciplinas educacionais, análise da organização curricular, seleção de conteúdos ou de um determinado componente curricular específico. Já, no segundo (bloco micro), encontramos pesquisas que possuem como foco o cotidiano da escola ou a sua prática pedagógica, as concepções dos sujeitos de uma instituição ou da instituição como um todo, o uso de livros didáticos e estudos que incluem os estudos de caso. Através das pesquisas, a autora conseguiu levantar numericamente quantas utilizariam abordagens exclusivamente macro ou micro, como aquelas que faziam tanto análises macro e micro.

(...) dos 240 estudos, quase a metade (48,3%) privilegia os estudos micro. Os estudos macro vêm em segundo lugar (67, equivalendo a 27,9%), seguidos de perto pelos estudos que articulam macro e micro (57, correspondendo a 23,8%). (...) Tal diferença é coerente com a especificidade do campo do currículo, cujo objeto é entendido como uma produção da escola, bem como contradiz a idéia de que são poucos os estudos curriculares sobre a escola. Ao contrário, as teses e dissertações evidenciam que a escola é o lócus central de investigação, associado à preocupação com a inovação curricular e o entendimento das relações sociais que se desenvolvem na ação curricular (LOPES, 2006, p. 625 e 626).

Mas, para que possamos ter uma noção mais completa do trabalho desenvolvido por Alice Lopes (2006), trarei aqui os limites e as possibilidades encontrados no seu exercício de análise. Para isso, retomo novamente os blocos de pesquisas de macro e micro investigação no intuito de expor os riscos levantados quando as pesquisadoras assumem uma opção “dicotômica” por uma metodologia de análise, abrindo espaço desse modo para algumas dificuldades.

No bloco das pesquisas macro, a Alice Lopes (2006) afirma que a maior parte dos trabalhos se concentra nas propostas curriculares nacionais e seus temas transversais, seguidas pelos sistemas legislativos atuais e pelos livros didáticos. Afirma que na maior parte dos casos apresenta uma observação determinista dos documentos oficiais e dos livros didáticos. Muitas vezes, as leituras desses textos, ao invés de serem apresentadas como possíveis leituras a serem realizadas, assumem o discurso de leitura unívoca, cabendo à prática pedagógica sua aceitação. Argumenta ainda que essa visão predomina tanto em abordagens que defendem as propostas quando aquelas que se limitam a criticá-las.

Na mesma linha de uma interpretação unívoca dos textos, é perceptível a reduzida presença de estudos que investigam a elaboração dos documentos, apresentando os conflitos entre grupos de autores e/ou a produção das ambivalências de sentidos nos textos (LOPES, 2006, p. 627).

Outras questões identificadas como desafios estão nos estudos sobre seleção de conteúdos. Salienta que frequentemente as pesquisadoras procuram argumentos para justificar a inclusão de novos conteúdos no currículo escolar, mostrando que na maior parte das vezes esses vêm de fora da escola para dentro. Pelo não-diálogo com instâncias micro e por desconsiderarem o caráter produtivo dessas instâncias, por vezes os estudos macro mascaram a sua contingência.

A pesquisadora também reconhece simplificações nas investigações quanto aos temas associados à história das disciplinas, às políticas curriculares, à produção de livros didáticos e ao processo de construção do conhecimento

escolar. Conclui que em sua maioria, tendem a ser simplificados por mecanismos de apagamento de suas diferenças e não por inclusão dessas diferenças em um sistema amplo de interpretação (LOPES, 2006, p. 627).

Quanto aos estudos que focam nas abordagens micro, identifica que na grande parte dos casos ainda há muita dificuldade em construir elementos que consigam aproximar e associar os resultados do específico para o geral, evidenciando um isolamento entre os enfoques. Ainda são frequentes estudos que focalizam a escola ou a sala de aula como uma unidade isolada, sendo o currículo desenvolvido uma decorrência quase exclusiva das concepções dos sujeitos atuantes na prática(LOPES, 2006, p. 628).

Desse modo, assinala um grande número de pesquisas a respeito da concepção das professoras sobre o currículo. Sendo assim, deixam de lado especificidades tanto no contexto institucional quanto por questões específicas de determinado espaço. Outra ausência levantada pela autora está nos trabalhos que falam sobre as experiências dos alunos e das salas de aula, destacando como exceções alguns estudos sobre o ensino de ciências, porém que não abarcavam as dimensões culturais, mantendo-se restritas à esfera cognitiva.

Outra decorrência da falta de nexos entre macro e micro é a investigação do currículo na escola com uma concepção prévia de como esse currículo deveria ser. A partir de um dado modelo de currículo, muitas vezes baseado em princípios da teoria crítica, a prática pedagógica é analisada, considerando sua maior ou menor aproximação do modelo idealizado. Com isso, mais uma vez é assumida uma perspectiva prescritiva sobre a prática, não sendo realizada a investigação, orientada pela teoria crítica, de por que a escola é como é e de como são constituídas, nas condições concretas de trabalho da escola, as soluções curriculares existentes (LOPES, 2006, p. 628-629).

Ao analisar as teses e dissertações que se enquadram numa associação entre macro e micro, são predominantes os objetivos de investigar como propostas oficiais (federais, estaduais e municipais) são implementadas nas escolas do país. Alice Lopes (2006) ressalta que apesar da maior parte dos estudos serem fundamentados teoricamente na teoria crítica, ainda assim, assumem um caráter prescritivo. As análises, em grosso modo, acabam por focar nas limitações e possibilidades encontradas na execução de tais políticas. Para a autora, mesmo havendo um discurso crítico em relação às políticas de governo, por serem incapazes de garantir as condições necessárias à reforma educacional pretendida,

tendem a responsabilizar as professoras pelo que é entendido como falta de inovação curricular.

Ainda assim, há significativos estudos que apontam para uma perspectiva mais dinâmica da relação macro/micro, especialmente quando investigam: a participação de professores nas propostas, os conflitos na produção das propostas, a participação dos movimentos sociais na constituição da mudança curricular, a história das práticas institucionais, bem como a articulação do pensamento curricular com a produção de propostas curriculares, assinadas ou não pela esfera oficial. Nesses casos, em virtude tanto da ampliação e diversificação de fontes quanto de um objeto que privilegia conflitos e tensões nos processos, a construção teórico-metodológica tende a ser desenvolvida de forma a evitar dicotomias macro/micro. (LOPES, 2006, p. 629-630)

Dessa forma, a pesquisa de Alice Lopes (2006) nos auxilia na compreensão de que quando falamos da produção curricular devemos ser cautelosos ao imprimir generalizações. Logo, precisamos ter alguns pontos em mente, em primeiro lugar, ao assumirmos uma determinada abordagem de investigação não devemos perder de vista a busca pela construção de um objeto de pesquisa que não esteja isolado. Em segundo, faz-se necessária uma observação constante da literatura a respeito do tema e da área com a qual ele está situado, evitando, ao máximo, as relações dicotômicas entre o caminho teórico e a opção metodológica, caso contrário à pesquisa corre o risco de assumir uma face determinista e prescritiva.

Outra importante contribuição dessa análise está em apresentar um apanhado geral da produção do campo num corte temporal de seis anos, que apesar de estar distante pouco mais de dez anos do momento atual, ainda figura como um demonstrativo de como as pesquisas vêm se encaminhando. Além disso, deixa espaço para que outras autoras assumam essa empreitada.

Indo em busca de outras interpretações sobre a literatura, o trabalho de Elizabeth Macedo (2006), apresenta um panorama semelhante ao de Alice Lopes (2006), talvez por se tratar de duas autoras pertencentes ao mesmo grupo e instituição de ensino e pesquisa.

Dentre as temáticas enfocadas pelas teses e dissertações, chama a atenção o elevado número de trabalhos cujo principal interesse é a prática curricular, ou o currículo vivido ou praticado. Do total de trabalhos analisados, 43,5% dedicaram-se a esse aspecto do processo curricular. As propostas curriculares, ou o currículo formal, foram o segundo foco de maior interesse, constituindo 22,3% das teses e dissertações. Estranhamente, no entanto, apenas 12,6% das pesquisas trataram de forma mais integrada à prática e as propostas (MACEDO, 2006, p. 99).

Elisabeth Macedo (2006) foca nas temáticas abordadas nas teses e dissertações, enquanto na análise apresentada antes se aprofunda nas abordagens desenvolvidas nos trabalhos. A autora afirma que ao longo dos últimos 30 anos houve um alargamento na literatura quando a temática central é o currículo vivido, e sua dimensão ativa para compreender como ele se constitui. Mas, aponta alguns problemas que ficaram em aberto frente a essa diversificação.

Ainda que, a primeira vista, percebamos uma virada no sentido da valorização da dimensão vivida do currículo, isso não parece ter alterado a idéia de currículo como prescrição que estava na base das teorizações tradicionais do campo. Teríamos, assim, mudado apenas de forma periférica o que entendemos por currículo, introduzindo a cultura produzida na escola como parte importante a ser considerada, mas mantendo a lógica de separação entre produção e implementação que está na base dos problemas trazidos por uma concepção burocratizada de currículo (MACEDO, 2006, p. 102).

Elisabeth Macedo (2006) afirma que o aumento dos programas de pós-graduação no país, com núcleos de estudos de currículo, ocasionou um acréscimo de teses e dissertações. No entanto, esses trabalhos em sua maioria ainda apresentam uma visão dicotômica entre o *currículo como fato* e o *currículo como prática*.

Assim, Elisabeth Macedo (2006) argumenta as pesquisas em currículo tendiam para dois lados perigosos. O primeiro, em denunciar uma relação de dominação do currículo de fato sobre a prática, apontando para um controle da criação do currículo vindo de fontes externas ou deixando a escola com a única opção de seguir as instruções. Na maioria dos estudos, a dimensão ativa do currículo está presente, mas é apresentada como uma esfera direcionada pelo currículo como fato. No segundo grupo identificado, estão às análises que apresentam uma dimensão mais ativa da cultura produzida na escola. “Estudos que valorizam as ações potenciais dos sujeitos do currículo, estudos etnográficos da escola com foco no currículo, e, em outra perspectiva teórica, estudos do cotidiano como espaço da prática em que currículos alternativos são produzidos” (MACEDO, 2006, p. 102, 103).

Chama atenção a separação entre as áreas do vivido e da teoria. Para Elisabeth Macedo (2006), essas pesquisas muitas vezes desconsideram os materiais produzidos por fontes do Estado, como documentos curriculares, e acabam por apresentar uma visão do oficial como algo a ser subvertido pelos/as educadores/as, ou como um instrumento sem qualquer relação de influência com a

realidade escolar. Assim, evidencia a necessidade dos estudos sobre currículo se manter interessados em articular os dois pólos.

Por mais estranho que possa parecer, a dicotomia entre o contexto de produção do texto curricular oficial (currículo como fato) e o contexto de implementação ou produção de um outro texto curricular alternativo (currículo como prática) acaba sustentando uma visão linear da relação entre essas dimensões semelhante a percebida em estudos que enfatizam o currículo escrito (MACEDO, 2006, p. 103, 104).

Comparando as análises de Alice Lopes (2006) e Elisabeth Macedo (2006) podemos ver que ambas se complementam, pois nos auxiliam na visualização dos estudos feitos no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Mas, principalmente, por refletirem a necessidade da pesquisa ser desenvolvida a partir das articulações de diferentes elementos, que sejam a metodologia macro/micro ou a compreensão do currículo de fato e o currículo vivido.

3.3.

Currículo e diversidade: a diferença reivindica seu espaço

A partir da exposição a respeito da produção curricular recente, mostrando a diversidade do campo, faz-se necessário um diálogo com as teorias educacionais que investigam como diferentes grupos sociais e culturais fazem parte do espaço escolar e propiciam diferentes e novos encontros.

Compreender a relação entre diversidade e currículo implica delimitar um princípio radical da educação pública e democrática: a escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças (...) Para tal, faz-se necessário o rompimento com a postura de neutralidade diante da diversidade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da diversidade (Nilma Lino GOMES, 2007, p. 31).

Pensar as relações entre diversidade e currículo explicita, de certa forma, um querer de melhorias para a educação. Melhorias que passam pelo reconhecimento de grupos antes não reconhecidos, ou seja, grupos que sempre tiveram sua história e seus saberes excluídos do conjunto dos conhecimentos dados como válidos e como mais relevantes dentro do currículo.

Como comentado anteriormente, os estudos de gênero têm seu surgimento atrelado às lutas e às conquistas do movimento das mulheres ao longo do século XX. E, o mesmo pode ser dito quando falamos do crescimento dos estudos associados às diferenças, os mesmos possuem sua ampliação e difusão a partir das conquistas dos movimentos sociais diversos que buscavam (e ainda buscam) o reconhecimento de suas diferenças, objetivando melhores condições sociais e direitos políticos. Segundo Nilma Lino Gomes (2007, p. 32), os movimentos sociais identitários questionam os currículos, imprimem mudanças nos projetos pedagógicos, interferem na política educacional, na elaboração de leis e das diretrizes curriculares nacionais.

É preciso entender que os questionamentos referentes ao reconhecimento das diferenças não se opõem à luta pela desigualdade social. Ao contrário, revela como as diferenças vêm sendo tratadas de forma desigual em todos os setores da vida social.

Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via conjugação de relações assimétricas de classe, raça, gênero, idade e orientação sexual (GOMES, 2007, p. 31).

Refletir sobre o lugar das diferenças no currículo nos leva aos estudos sobre multiculturalismo e educação. Mas, esse não se apresenta como um movimento claro e coeso em seu interior, ao contrário, trata-se de um campo conflituoso.

Segundo Ana Canen (2007), as tensões e críticas que envolvem os debates em torno do multiculturalismo, podem ser identificadas como questões referentes aos diferentes significados empregados. Assim, evidencia que entre as críticas frequentes ao movimento está associada ao seu nome. Alguns críticos afirmam que o prefixo “multi” não é suficiente para dar conta das relações possíveis entre as diversas culturas, e propõem a troca pelo prefixo “inter”, pois acreditam que esse seja capaz de incluir as interações de dinamismo entre as culturas.

Mas, apesar dessas críticas e reconhecendo que existam outras tensões, Ana Canen (2007, p. 92) argumenta em defesa do multiculturalismo como um caminho para contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a

congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças.

Em consonância com a autora, Vera Candau (2002, p. 128), expõe que falar em multiculturalismo e educação implica pensar em algumas tensões fundamentais que cercam seus estudos, são elas: globalização *versus* multiculturalismo, igualdade *versus* diferença, e universalismo *versus* relativismo cultural.

Vera Candau (2002) aponta que, muitas vezes, globalização e multiculturalismo são expostos como lógicas opostas, com a primeira a serviço da padronização social e o segundo reforçando as particularidades culturais. No entanto, estas relações se revelam de grande complexidade, não podendo ser vistas de modo simplificado e reducionista, assumindo diferentes configurações. Um dos principais desafios da abordagem multicultural está na articulação entre igualdade e diferença. A pesquisadora argumenta contra a polarização entre igualdade e diferença, em lugar disso, defende uma dialética entre os dois termos. Sendo assim, afirma que a igualdade não é oposta à diferença, mas sim à desigualdade, e que a diferença não se opõem à igualdade e sim à padronização e à uniformização.

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (CANDAUI, 2002, p. 128-129).

Dessa forma, Vera Candau (2002) evidencia que a terceira tensão descrita, universalismo *versus* relativismo cultural, está mais próxima da educação e dos dilemas encontrados na prática pedagógica. Em sua concepção, a escola está pautada em valores e saberes universais, ou melhor, descritos como universais, mas se nos atentarmos podemos perceber que, em sua maioria, os conhecimentos escolares reportam constantemente aos valores da cultura ocidental e europeia, ou seja, são conhecimentos baseados numa visão eurocêntrica da ciência. Na visão da autora, essa forma de organização e de ensino-aprendizagem não correspondem mais à sociedade com a qual estamos situados. Logo, emerge a necessidade de nos perguntarmos que universalidade é essa. Assim, é dessa questão que devem surgir novas formas de selecionar, pesquisar, ensinar e aprender. Nesse sentido, esclarecidas algumas tensões sobre multiculturalismo,

torna-se válida uma apresentação da perspectiva multicultural ou intercultural com a qual pretendo dialogar nesta pesquisa.

Segundo Silva (2011, p. 85), um elemento para demarcamos as questões em torno da perspectiva multicultural é a sua impossibilidade de separação das relações de poder que, antes de tudo, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais e viverem no mesmo espaço. De acordo com o autor, o multiculturalismo, enquanto fenômeno teórico tem seu surgimento associado aos países do hemisfério Norte. Assinala-o como um movimento legítimo constituído pelas reivindicações dos grupos sociais dominados pelos grupos culturais e sociais dominantes, com o objetivo de terem formas e representações culturais reconhecidas como partes integrantes da cultura nacional. Sendo assim, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política.

Para Silva (2011), o multiculturalismo surge nos Estados Unidos como uma problemática educacional ou curricular. Lá, os grupos subordinados começaram um movimento de críticas direcionado ao cânone literário, estético e científico que guiavam a forma curricular universitária tradicional. Na perspectiva desses grupos, esse currículo era caracterizado por ser uma “expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual”(SILVA, 2011, p. 88). Para eles, enquanto o currículo fosse representativo dessa parcela da sociedade, ele não iria contribuir para expor de forma mais abrangente a diversidade existente no todo social, incluindo as representações das culturas subordinadas.

Nos Estados Unidos, (...) o ambiente escolar tem se tornado palco de diversas tragédias ligadas muitas vezes às questões étnicas. Nesse contexto, o debate sobre a educação multicultural torna-se especialmente intenso, sendo protagonizado tanto por grupos mais conservadores, que o apontam como uma nova forma de racismo, quanto por aqueles que o concebem como um princípio orientador da educação para a democracia em um mundo marcado pela globalização e pelo pluralismo cultural (CANDAU, 2002, p. 130).

Mas, como um movimento de grandes transformações, o multiculturalismo sofreu inúmeras críticas, tanto de setores mais conservadores e tradicionais quanto dos mais progressistas. Do lado conservador e tradicional, é acusado de representar “um ataque aos valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum.” Essa crítica, no campo educacional, direciona-se aos intuitos de mudança curricular, visando trocar a produção estabelecida e reconhecida, para

ser substituída por uma produção intelectual oriunda dos grupos considerados inferiores, e que tinham sua expressão cultural reconhecida da mesma forma.

Numa versão mais progressista da crítica, o multiculturalismo, ao enfatizar a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum, com implicações políticas regressivas. O problema com esse tipo de crítica é que ela deixa de ver que a suposta “cultura nacional comum” confunde-se com a cultura dominante (SILVA, 2011, p. 89).

Para Silva (2011, p. 90), o multiculturalismo aprofunda os problemas trazidos pela teoria crítica, indo além dos questionamentos da noção de classe, denunciando que as desigualdades no território educacional e curricular giram entorno de outras dinâmicas, como as de raça, gênero e sexualidade. Sendo assim, não podem ficar restritas a essa esfera. Desse modo, a conquista da igualdade não pode ser alcançada através do acesso ao currículo dominante. Ao contrário, a igualdade só poderá ser obtida no momento em que ocorra uma transformação do currículo existente.

Segundo Andrade (2009, p. 45), só é possível compreendermos as reivindicações oriundas dos grupos multiculturais se reconhecermos que em nossa sociedade existem grupos sociais considerados como inferiores frente a outros. Dessa forma, podemos perceber essas lutas, como contrárias a exclusão social encontrada em nossa sociedade. Nesse sentido, as reivindicações com base na diferença surgem, pelo menos num primeiro momento, visando uma melhor integração de uma minoria às mesmas condições de direitos e de reconhecimentos usufruídos pela maioria de determinada sociedade.

Compreendidas as lutas e as intenções multiculturais, é preciso pensar uma nova forma de educação, levando em consideração os valores defendidos e que consiga promover uma experiência educacional intercultural. Sendo assim, faz-se necessário o abandono de uma postura comum nos espaços escolares, àquela que vê as diferenças como problemas com os quais devemos nos esquivar, ou ainda, da escola como instrumento de reprodução da exclusão social (ANDRADE, 2009, p. 42).

Logo, uma educação comprometida com uma proposta intercultural deve ter em mente a escola como um lugar de múltiplas vivências e formas de aprendizagem, buscando sair de um modelo normatizador e homogeneizador, para

ir ao encontro de um caminho mais plural, no qual as diferenças possam dialogar entre si.

(...) uma proposta de educação que leve em conta a pluralidade de culturas, de valores, de tempos e de ritmos não se deve limitar apenas em introduzir novos conteúdos na prática pedagógica, como inocentemente chegam a propor algumas reformas educativas (ANDADRE, 2009, p. 43).

Após a compreensão da relevância das questões multiculturais para o ambiente escolar na atualidade, considero como fundamental para a discussão sobre essas *outras* culturas que buscam espaço no currículo e apresentar uma visão com a qual essas culturas se integrem ao currículo. Estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossas estudantes (CANDAU e MOREIRA, 2007, p. 21).

Nesse sentido, percebemos o currículo como um lugar de extrema importância para a educação escolar, cujas reflexões acerca dos conhecimentos escolares são pensados e reescritos para se tornarem parte dos saberes a serem ensinados e apreendidos nas escolas. E nessa construção o papel das educadoras se torna fundamental, pois são elas que fazem a mediação entre o conhecimento e os saberes oriundos da vida cotidiana.

Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e “preparados” para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Ressalte-se que, além desses espaços, a própria escola constitui local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos (CANDAU e MOREIRA, 2007, p. 22).

Para Vera Candau e Moreira (2007), o currículo deve ser um espaço no qual as diferentes culturais possam ser incluídas. Desde culturas já estabelecidas como as representantes de uma cultura erudita, assim como as culturas oriundas de grupos minoritários, possibilitando o diálogo e a convivência entre os diferentes.

Indo nessa direção, encontramos na visão das autoras a necessidade do currículo se transformarem num lugar de reflexão sobre como as chamadas culturas dominantes são reconhecidas como tal, para que assim a educação possa auxiliar no processo de desnaturalização da construção das diferenças e desigualdades.

Nosso objetivo concentra-se, vale destacar, na contextualização e na compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades. Nosso propósito é que os currículos desenvolvidos tornem evidente que elas não são naturais; são, ao contrário, “invenções/construções” históricas de

homens e mulheres, sendo, portanto, passíveis de serem desestabilizadas e mesmo transformadas. Ou seja, o existente nem pode ser aceito sem questionamento nem é imutável; constitui-se, sim, em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais (CANDAU e MOREIRA, 2007, p. 24 e 25).

Portanto, o currículo necessita tornar-se num terreno de crítica cultural, no qual seja possível a reflexão sobre a realidade social com a que vivemos, assim como, proporcionar uma percepção dinâmica, contextualizada e plural das identidades sociais e culturais, articulando as dimensões coletivas e individuais desse processo. Desse modo, ao passo que sejam expostos as formas de reconhecimento e descobrimento da identidade cultural de cada indivíduo, revelando o *nós*, da mesma forma, que seja possível a revelação dos *outros*, ou seja, aqueles que reconhecemos como diferentes de nós.

Essa exposição sobre como o currículo pode se fundamentar num território de reflexão, aprimoramento dos saberes, desconstrução e desnaturalização dos preconceitos, no sentido atribuído por Hannah Arendt (2012), como juízos não refletidos, o currículo deve ser compreendido como promotor de novas possibilidades de diálogos entre as diferentes culturas, que permeiam o espaço social no qual ele faz parte.

Entendo o terreno das diferenças como lugar de combate à discriminação e ao preconceito. Desse modo, um currículo comprometido com as questões das diferenças precisa aceitar o desafio de exercer uma relação educativa pautada numa postura ética, tolerante, não hierarquizante e não discriminatória.

No intuito de pensar o currículo como espaço de interação entre as diferenças, buscarei apresentar, a seguir, como os temas de gênero e sexualidade começam a ser integrados ao currículo e como essa inclusão pode ser exercida quando o intuito é a promoção e o reconhecimento de novas identidades de gênero e sexuais. Assim, partindo do tema da diferença de forma mais ampla, abordaremos a diferença que está no centro de nossa temática, ou seja, o gênero e a sexualidade.

3.4.

Gênero e sexualidade *no* currículo

A utilização do conceito de gênero, segundo Silva (2011), na crítica ao currículo segue o mesmo caminho do uso do conceito de classe. No caso do gênero, seu desenvolvimento está atrelado às críticas feitas à produção da Teoria Crítica por deixarem de lado outras dimensões que compõem a desigualdade social, além da hierarquização de cunho socioeconômico.

Desse modo, o questionamento trazido pelo movimento feminista evidenciava uma profunda desigualdade estabelecida entre homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo.

Silva (2011, p. 92) expõe que, em sua fase inicial, as reivindicações no campo educacional e curricular estavam em grande parte associadas ao acesso diferenciado que as mulheres recebiam. Naquele momento, a crítica apontava para uma educação caracterizada por divisões de gênero descritas a partir dos estereótipos existentes nas sociedades, relegando a elas saberes curriculares e profissões consideradas inferiores em relação aos homens. A literatura crítica concentrou-se em analisar, por exemplo, os materiais curriculares, tais como os livros didáticos, que caracteristicamente faziam circular e perpetuavam esses estereótipos.

Numa fase posterior, segundo Silva (2011, p. 93), a ênfase é deslocada do acesso para *o quê* é integrado ao currículo. O objetivo era modificar as instituições escolares para introduzir os interesses e experiências oriundas da vida das mulheres. O que a análise feminista vai questionar é precisamente essa aparente neutralidade – em termos de gênero – do mundo social. A discussão marca, então, a inserção das mulheres no currículo associada a denúncia de *quê* nenhuma epistemologia é neutra. Sendo assim, sempre reflete a experiência de um grupo dominante. E, principalmente, com a inclusão do conceito de gênero, a teoria feminista proporcionou uma problematização da área educacional ao mostrar o quanto às relações entre os sexos são relevantes para compreendermos diferentes formas de jogos de poder.

Assim, ainda não podemos dizer que os *insights* dos estudos de gênero se constituem como parte integrante do currículo oficial, entretanto, não é mais possível negar a importância das conexões existentes entre identidades de gênero e poder. O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero (SILVA, 2011, p. 97).

Portanto, reconheço que estudar, pensar e construir ações em direção aos temas de gênero e sexualidade contribui para a expansão e afirmação de sua relevância. Nessa tentativa, entendo que gênero e sexualidade constituíram-se em temáticas relevantes para a área curricular.

Se nos atentarmos aos períodos iniciais do século XX, podemos perceber que a sexualidade já era um tema associado à educação. Segundo Maria Rita de Assis César (2010), a preocupação brasileira com a “educação do sexo” das crianças começou nas décadas de 1920 e 1930, principalmente na figura de Fernando Azevedo, intelectual e reformador da época, que, em 1922, desenvolveu um projeto em São Paulo sobre educação sexual, com justificativas higienistas e de interesse moral.

Maria Rita César (2010) argumenta que, desde então, a educação sexual passou a ser objeto quando o assunto era educação. Aponta ainda que, num período mais recente, a educação sexual está associada à epidemia de HIV/AIDS, desencadeada a partir dos anos 1980, quando a escola se tornava o local primordial para ser trabalhada a prevenção.

No final dos anos de 1980, a epidemia de HIV/AIDS teve um grande impacto na educação, na medida em que crescia o paradigma da informação como ‘arma’ contra a epidemia. Assim, a escola no início dos anos 90 foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o ‘sexo seguro’, as quais incluíam, além das formas de contágio do HIV/AIDS e outras DSTs, a ‘gravidez na adolescência’, que para os especialistas começou a ser tomada como um ‘problema pedagógico’ importante. (...) O tema da prevenção foi assumido de maneira tão definitiva que os programas estabeleceram uma conexão direta com outro problema que deveria ser debelado no interior da instituição escolar: o uso de drogas. Assim, projetos como prevenção de DST/AIDS, gravidez e do uso de drogas foram desenvolvidos com base na ideia de prevenção como paradigma do discurso sobre a educação sexual (CÉSAR, 2010, p. 68).

Obviamente que os programas de educação sexual tomados no início do século XX e os mais recentes possuem um caráter diferenciado entre si. Mas, em todos os casos, não podemos negar que a educação brasileira possui uma

preocupação há quase um século em pensar a sexualidade de forma higienista e com efeitos moralizantes, numa perspectiva normativa.

Por isso, os momentos em que a sexualidade se tornou objeto de interesse educacional serão abordados aqui, pois compreendo que quando abordamos, definimos e educamos para o exercício da sexualidade, estamos direta ou indiretamente falando sobre padrões e estereótipos de gênero, que podem ser reforçados, problematizados ou desconstruídos.

A sexualidade é um tema frequente na educação, apesar de muitas vezes ser tratada de maneira higienista ou apenas sob a ótica da prevenção, ao passo que a temática de gênero só entra em cena no lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com sua primeira publicação em 1997, contando com o Eixo Transversal da Orientação Sexual, que tinha como um dos subtemas as relações de gênero.

Mas, acredito que seja necessário um aprofundamento sobre as possíveis interlocuções entre gênero, sexualidade e currículo. Sendo assim, considero como um exercício fundamental uma análise da literatura para identificar como essas interlocuções entre esses campos vêm sendo abordadas.

Cláudia Vianna (2012), após um exame sobre os trabalhos produzidos entre 1990 e 2009, afirma que há um grande avanço na produção acadêmica sobre currículo e sexualidade, contando com 1.213 títulos no total. Comenta que na investigação dos três anos finais (2007–2009), pode perceber um elevado crescimento e considera que esse significativo interesse se deve a publicação de documentos oficiais, que inseriam as temáticas na educação formal.

A análise de Cláudia Vianna (2012, p. 128) se concentra nos trabalhos que focalizam na relação com as políticas públicas, sendo assim, não contam os demais trabalhos associados à área educacional em sua amplitude. Examinateses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos. Há, então, 73 produções acadêmicas dedicadas ao tema, das quais 66 foram produzidas a partir dos anos 2000, sendo 36 dessas, entre 2007 e 2009. Com a maioria se concentrando na região sudeste e sul do Brasil.

Segundo Cláudia Vianna (2012, p. 129), grande parte dos estudos está em consonância com as teorias desenvolvidas pelas teorias feministas, apresentando uma noção de gênero que compreende o conceito a partir dos referenciais teóricos de Joan Scott e Judith Butler, evidenciando a importância das dimensões culturais

e sociais na sua construção. Para a autora, os trabalhos analisados procuravam minar o poder de um modelo explicativo, calcado na imutabilidade das diferenças entre homens e mulheres e recorriam, em seguida, ao gênero, para referir-se à construção social das diferenças entre os sexos ao longo da história.

Cláudia Vianna (2012) argumenta que a retomada pelo interesse das políticas públicas está associada aos compromissos internacionais firmados pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Para a autora, a própria Constituição Federal de 1988 já apontava a necessidade do Estado em elaborar ações que orientassem as educadoras. Examinando a literatura, identificou o lançamento e divulgação dos PCN como um momento de aumento expressivo sobre as temáticas de gênero e sexualidade nas políticas públicas. Segundo Cláudia Vianna (2012, p. 131), “os estudos voltados para uma investigação acerca do documento destacam seu ineditismo e sua inovação quanto à inserção e oficialização”.

Cláudia Vianna (2010) comenta ainda que as abordagens sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais funcionam em sua maioria entre dois enfoques: o primeiro, que se aprofunda no exame do documento, e o segundo, observando como as propostas curriculares são vistas pelas educadoras e como são incluídas suas temáticas nos currículos escolares. Aponta como um problema o pouquíssimo espaço exposto pelo próprio documento quanto à diversidade sexual. Em sua percepção, o documento não fala diretamente a esse respeito, mostrando o tema como algo complexo e difícil de ser trabalhado. Assim, é possível afirmar, até este momento, a ênfase na redução da sexualidade à heteronormatividade e destaca a restrita menção da homossexualidade nos PCN e o silenciamento da discriminação sofrida pela população LGBTT(VIANNA, 2012, p. 133).

Tirando o foco dos PCN, chama atenção à ampliação de análises de discurso que se aproximam da problematização da sexualidade nas escolas. Esses estudos são influenciados teoricamente por Judith Butler e Foucault e outros trabalhos centralizam nas questões envolvidas pelas professoras na prática da educação sexual no cotidiano escolar.

Prevalecem às dificuldades em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero, mas também ganham espaço tentativas de resignificação das concepções docentes para além da heteronormatividade no trabalho pedagógico(VIANNA, 2012, p. 133).

Assim, Cláudia Vianna (2012, p. 133) destaca o quanto os estudos mais recentes apresentam uma importante reflexão da dimensão conceitual entre gênero e sexualidade, em sua maioria já os percebem como conceitos distintos, porém não são excludentes entre si. Alguns desses estudos já ampliam a análise do processo de democratização da educação e suas demandas para a população LGBTTT, destacando seu caráter heteronormativo.

Dessa forma, a investigação de Cláudia Vianna (2012) nos auxilia na percepção de como as pesquisas entre gênero, sexualidade e currículo passaram por algumas modificações no caminho rumo a processos de democratização do sistema educacional, e ainda, nos fornece um apanhado geral de como a produção acadêmica vem acompanhando esse processo.

As abordagens descritas acima podem ser percebidas dentro das categorias de Alice Lopes (2006), ou seja, como as pesquisas na área curricular se dividem entre análises macro, como as pesquisas que se aprofundam na análise dos documentos curriculares, e as micro, com o foco está na compreensão de como os temas contidos nos documentos são colocados em prática nas escolas. Os achados apresentados por Cláudia Vianna (2012) também podem ser compreendidos nas categorias desenvolvidas por Elizabeth Macedo (2006), ou seja, as pesquisas sobre os documentos poderiam ser aproximadas a categoria do currículo enquanto teoria; enquanto, aquelas que relacionam os PCN com sua inserção nas escolas, com a categoria do currículo vivido. Assim, quando o assunto são os temas de gênero e sexualidade, é possível perceber que as análises das três autoras se aproximam na compreensão e percepção de como os estudos na área de currículo ganharam um acréscimo após o lançamento dos PCN.

Para Maria do Socorro Nascimento (2009), as questões de gênero e sexualidade assumem grande relevância para o estudo do currículo, pois enquanto um artefato social acaba por refletir as desigualdades existentes em seu interior, principalmente quando considera elementos femininos e masculinos como dados naturalmente.

Considera como imperativo que a reflexão se alimente para além da problematização dos conhecimentos a serem ensinados e apreendidos, mas que siga em direção ao *por que* algum saber se torna válido, ou seja, leva a questão em direção à neutralidade dos currículos. Para Maria do Socorro Nascimento (2009), a

escola funciona como “um lugar de bricolagens”, possibilitando determinadas formas ou concepções de gênero e sexualidades podendo vir a serem denunciadas e significadas. Portanto, essas significações carregam consigo e representam uma extensão das relações de distinções, classificações e hierarquizações existentes entre os diferentes sexos.

O currículo não reflete só diferenças de conteúdos e matérias, nem de concepções teórico-filosóficas, mas também as experiências de gênero e sexualidade (entre outras) que as práticas discursivas significam. E, pensando assim, o currículo está implicado não só na formação do que seja masculinidade ou feminilidade, mas também nas diferentes maneiras de se experienciar a sexualidade (NASCIMENTO, 2009, p. 202).

Sua interpretação a respeito da maneira como o currículo deve caminhar rumo há uma maior articulação com gênero e sexualidade, segue em tom de oposição a um modelo pouco reflexivo, pois em sua visão perpetua as relações desiguais já estabelecidas, e pouco contribuem para a não reprodução de preconceitos e estereótipos.

Nessa mesma linha de análise, encontramos a percepção de Vilma Nonato de Brício (2008) sobre os riscos do currículo se transformar numa via de transmissão de visões de mundo.

(...) o currículo como forma de governo constrói e transmite discursos sobre experiências objetivas do mundo, estruturando um campo de ação, através de uma “política de verdade”, responsável por transmitir o conhecimento sobre certas noções particulares, entre as quais de gênero e sexualidade, que sancionadas, contam como verdade as normas e práticas, com vista ao auto-disciplinamento e a vigilância constante (BRÍCIO, 2008, p. 2).

Assim, ambas as autoras defendem um currículo influenciado pelo olhar da teoria *queer*, no qual a própria concepção de currículo e ciência necessita ser colocada em debate. Esse olhar *queer*, vem sendo exposto como uma possibilidade de transgressão frente aos padrões hierarquizantes e classificatórios presentes.

Essa teoria é utilizada para “reivindicar” o direito de transitar nas fronteiras ou mesmo viver nelas questionando a própria política de identidade que exige o ajustamento nas identidades, sejam as “normais” ou as “desviantes”. A teoria *queer* inscreve nos debates atuais sobre gênero e sexualidade inspirada nas concepções pós-estruturalistas de sociedade, de conhecimento, de cultura, de política como forma de desestabilizar os modelos hegemônicos de vivência do gênero e da sexualidade (BRÍCIO, 2008, p. 3).

Segundo Silva (2011, p. 105), a teoria *queer*¹ traz uma radicalização dos questionamentos a estabilidade e a fixidez da identidade feita pela teoria feminista. O termo *queersurge* nos países de língua inglesa para falar de modo depreciativo das homossexuais, com o objetivo de demarcá-las como estranhos, mas o nome fora apropriado pelo movimento homossexual, tornando-se uma declaração política, cuja principal função é causar estranhamento e, assim, perturbar os padrões ditos como normais.

Alargando os horizontes, a teoria *queer* denuncia que não são apenas as identidades de gênero que são construídas cultural e socialmente, mas também a sexualidade, ou seja, a identidade sexual não é inteiramente definida biologicamente, por isso, não possui um caráter fixo e definitivo. A identidade sexual é também dependente da significação que lhe é dada; ela é, tal como a identidade de gênero, uma construção social e cultura (SILVA, 2011, p. 106).

Para Silva (2011, p.108), uma pedagogia *queer* não pretenderia simplesmente incluir determinada temática ou conteúdo no currículo como informações corretas. A intenção por trás dela não é o repasse de informação, mas sim uma metodologia de análise e compreensão do conhecimento e das identidades sexuais.

Mesmo que esta pesquisa não trate diretamente de um enfoque baseado na teoria *queer*, acredito na sua relevância e assumo como parte desse trabalho o interesse por interrogar, estranhar e desestabilizar o modo como as identidades de gênero são apresentados e descritos nos documentos curriculares aqui analisados.

Feitas essas considerações, é possível identificar o quanto as temáticas referentes às identidades de gênero e sexuais fazem parte do nosso histórico curricular desde as primeiras décadas do século XX, mesmo que tenham tido intenções distintas daquelas que são apresentadas, podemos dizer que elas já compunham os interesses que envolvem a educação.

Assim, considerando o entrecruzamento do currículo, do gênero e da sexualidade – categorias de análise abordadas neste capítulo –, ao longo dos próximos tentarei expor uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental e médio. Para isso, trarei uma análise do contexto de criação

⁵ Para uma maior compreensão do surgimento da teoria *queer* e sua influência no Brasil, ver o artigo '*Teoria Queer: uma política pós-identitária para a Educação*', de Guacira Lopes Louro (*Estudos feministas*, 2001).

dos PCN, buscando percebê-los como parte de um conjunto de políticas públicas que traziam em seu interior o interesse de uma maior democratização da educação. E, por fim, pretendo observar como a temática de gênero é abordada e discutida nos documentos curriculares. Dialogando com as demais autoras que os analisam e tentando propor novas formas de problematizar os PCN.