



POLÍTICAS CURRICULARES PARA DIVERSIDADE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini¹

RESUMO

O presente artigo se trata de uma revisão bibliográfica que tem como objetivo analisar os desdobramentos das tensões referentes ao conceito de diversidades nas políticas educacionais brasileiras a partir dos conceitos discutidos por Ivor Goodson (1997; 2008) e Silva (2009; 2010). As diversidades erigidas para esse trabalho são gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. As fontes analisadas foram leis e resoluções que apresentam esses temas. Percebi a partir da análise proposta que as tensões advêm de diferentes lugares e espaços e contribuem para as disputas, entre inserir ou não determinado conteúdo, além de sua forma de inscrição ou omissão. Nos temas analisados, existiram diferentes movimentos e forças que coadunaram para as políticas atuais. Ao resgatar as discussões curriculares para as questões das diversidades, em particular gênero, sexualidade e relação étnico-racial, pude perceber que mesmo se mantendo em alguns textos de forma a desvelar as produções de desigualdades, ainda estão aquém de romper e superar essas vulnerabilidades. Destaco que as resistências estão postas, como construção discursiva em busca de seu espaço por uma sociedade mais justa e igualitária, a partir da construção e reelaboração constante de sentidos e significados.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Gênero; Sexualidade; Relações étnico-raciais.

Introdução

O presente texto tem como objetivo analisar os desdobramentos das tensões referentes ao conceito de diversidades nas políticas educacionais brasileiras a partir dos conceitos discutidos por Ivor Goodson (1997; 2008) e Silva (2009; 2010). Trata-se de uma revisão bibliográfica ancorada em autores da área de currículo e referenciais que tratam das relações de gênero, sexualidade e étnico-raciais.

As políticas analisadas são entendidas como políticas curriculares, que para Gimeno Sacristán (2000, p. 109) são uma parte dentro da política educacional que visa “selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo” possibilitando identificar o “poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele” e suas consequentes repercussões na prática educativa, conteúdos e códigos que derivam delas.

Destaco entre essas políticas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n°. 9.394 (BRASIL, 1996), a Lei n° 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a Lei n° 11.645/2008 (atualização da 10.639/2003) e a resolução do CNE N. 01/2006 (BRASIL, 2006), que contemplam as diversidades aqui estudadas. As fontes foram eleitas como

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP/Marília, dayenne.psicologia@bol.com.br



parte do currículo escrito, pois se trata de um “testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” que desvelam intenções educativas e as possibilidades para sua efetivação (GOODSON, 1997, p. 20).

Importante para esse estudo demarcar o que Ivor Goodson (1997) define como currículo, um artefato social, multifacetado, que é construído para alcançar objetivos específicos, dentro de diferentes arenas e disputas. Essa construção decorre de um processo de fabricação social que é vagaroso, repleto de tensões e paradoxos. Muitas vezes a disciplina escolar é uma das expressões que nos permitem investigar as estruturas que as compõem, posto que, “encontram-se na intersecção de forças internas e externas” (GOODSON, 2008, p. 28).

O termo diversidade tem aparecido em diferentes contextos e espaços com o intuito de indicar pluralidade. O uso corrente em documentos oficiais, sobretudo, àqueles do campo educacional apontam um uso como jargão e retórica que se repetem em diferentes momentos da história das políticas públicas educacionais brasileiras. Adoto o termo de acordo com Windy Brazão Ferreira (2015), que o entende como norteador de práticas pedagógicas a partir do enaltecimento das diferenças e eleição de condutas inclusivas com foco em especial nas pessoas e grupos considerados vulneráveis, sejam por questões sociais, culturais ou socioeconômico e que, como consequência, têm chances diminuídas de desenvolvimento humano. As diversidades erigidas para esse trabalho são gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.

Após essa breve introdução, dividi o texto em três tópicos: “Currículo: gênero, sexualidade e relações étnico-raciais”; “Políticas educacionais curriculares para a diversidade”; “Considerações Finais”. No primeiro apresento as definições dos conceitos e perspectivas que adoto, no segundo realizo a análise das fontes tomando os conceitos definidos como base e por fim, apresento minha conclusões.

Currículo: gênero, sexualidade e relações étnico-raciais

O uso da noção de currículo utilizada no presente texto se deve a construção de currículo como artefato social e, como tal, servem para “mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2009, p. 14).



Os estudos de currículo devem questionar a quem se destina o quê, pois o currículo escrito “fixa frequentemente parâmetros importantes para a prática da sala de aula [...]” (GOODSON, 1997, p. 20). De acordo com Silva (2010) o currículo ganha destaque em reformas educacionais, pois o elegem na busca de uma eficácia econômica, já que ele expressa o “espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político”. Através dos currículos que identificamos essas tensões entre diferentes grupos sociais, sobretudo àqueles que se sobressaem em manter sua perspectiva de verdade.

Silva (2010, p. 11) entende que as políticas curriculares “[...] autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo em que desautorizam outros”. Entre àquelas/es que estão como legítimas vozes estão as/os intelectuais do campo acadêmico que mantêm seus nichos e grupos de pesquisas e produções para manter seus espaços de disputas. Contudo, Goodson afirma, resgatando Williams, que a educação e a distribuição dos conhecimentos são “conjuntos de ênfases e omissões” (GOODSON, 1997, p. 23). O autor destaca que é necessário compreender as emergências e persistências históricas de cada disciplina escolar. Essa manutenção ou ruptura advém de limites e interesses de cada tempo.

Para essa compreensão o autor entende que é necessário “examinar a relação entre o conteúdo e a forma da disciplina escolar, e de analisar as questões da prática e dos processos escolares” (GOODSON, 1997, p. 26). Esses conteúdos e formas precisam ser analisados, visto que são parte fundante dos currículos, e como tal, são elementos centrais no processo de formação de identidade. Como espaço de produção e significação, ele forma identidades “[...] em meios a processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder”, dessa forma, o currículo “[...] produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas” (SILVA, 2010, p. 27).

Nesse sentido, currículo envolve paixões, contestações, fragmentações, a manutenção ou mudança nas disciplinas escolares e seus respectivos conteúdos demonstram isso. Para Goodson (1997) o sucesso das disciplinas se deve, em grande parte, às retóricas legítimas que solidificam seus espaços nos currículos. Entre as identidades culturais que são legitimadas estão as que compõem esse trabalho, gênero, sexualidade e étnico-racial.



Recorro ao conceito de gênero elaborado por Joan Scott (1995, p. 21) que o compreende como um “elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. A autora ainda subdivide esse conceito em outros quatro elementos: “símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas”; “conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades”; “noção do político, tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais”; “identidade subjetiva” (SCOTT, 1995, p. 22-23).

É necessário destacar que a educação, mais especificamente, os currículos acabam por ter um papel de destaque a partir dessa compreensão. A escola, a partir das políticas curriculares, das práticas educativas, das disciplinas em seus conteúdos e formas, dos códigos produzidos nesse contexto é decisiva para compreendermos gênero como construções históricas e sociais dos corpos nas relações de poder que são estruturadas a partir dessas diferenças.

Retomo Silva (2010, p. 29) que entende a política curricular como discurso oficial, “expressa às visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade”, mas também destaca a importância das práticas em sala de aula que contribui para a formação das “identidades sociais que lhes sejam convenientes”. Muitas vezes o que encontramos nas políticas curriculares, bem como nas práticas educativas são o que Guacira Lopes Louro (2000, p. 9) classifica como a norma que foi estabelecida historicamente em nossa sociedade, qual seja, o “homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão”. Constituída dentro desse padrão, ela nem precisa ser nomeada, já é tomada como pressuposto, e todas/os que não se enquadram são marcadas/os pela diferença, hierarquizados nessa relação de poder supracitada, sejam pelas condutas, pelos discursos, símbolos ou práticas educativas. O gênero se inscreve nesse contexto.

Outro conceito que delimitei entre as diversidades e que foi englobado nas políticas que foram contempladas nesse texto é a noção de sexualidade. Louro (2000, p. 5) entende sexualidade como construção social e política que envolve “rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções” e que são processos “culturais e plurais”.

Complementando essa noção, busco em Foucault (2007, p. 244) os dispositivos de sexualidade, que são entendidos como um conjunto de componentes variados que



constituem uma rede e estabelecem relações com elementos diversos que abrangem “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. As funções desses dispositivos podem muitas vezes servir de justificativa ou para a dissimulação de práticas silenciosas, que agem sem serem percebidas, ou podem ser utilizadas como uma releitura que eleve essa vivência para um novo campo da racionalidade. O que existe no funcionamento desses elementos são possibilidades de “mudanças de posição, modificações de funções” que acabam por cumprir um objetivo existente naquele momento preciso, atendendo a um momento histórico e suas contingências (FOUCAULT, 2008, p. 244).

O último conceito elegido para pensar as diversidades nas políticas públicas educacionais inseridas nos textos curriculares são as relações étnico-raciais. Silva (2009) entende que a identidade étnica e racial se trata da relação saber e poder. Para o autor as definições e construções históricas dos termos apontam seu caráter cultural e discursivo e, conseqüentemente, transitório.

Deste modo, busco a definição utilizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), a compreensão para os termos raça e etnia. Recorrentemente o termo raça é utilizado para caracterizar aspectos físicos que muitas vezes definem o lugar social do sujeito no contexto brasileiro. Entretanto, seu sentido foi ressignificado pelo Movimento Negro, enfocando seu caráter político de reconhecimento e enaltecimento da cultura africana. Enquanto o termo étnico é empregado para assinalar as relações e tensões ancoradas tanto em aspectos físicos como culturais da origem africana das demais origens, como as indígenas, européias e asiáticas (BRASIL, 2004).

Ao considerar o currículo como produtor de identidades, devemos pensar nessa identidade em seu aspecto relacional, histórico e contingente. Quando optei por discutir as permanências e omissões curriculares, a partir dos documentos oficiais, incutidas nas diversidades de gênero, sexuais e étnico-raciais, busco seu significado simbólico e prático como vozes legitimadas para tal (GOODSON, 1997). Esses aspectos foram detalhados no tópico seguinte.

Políticas educacionais curriculares para a diversidade



Partindo dos fundamentos apresentados, inicio essa análise pensando nos estudos de gênero e suas repercussões atuais nas políticas públicas nacionais, suas inserções e retiradas das discussões curriculares. Ainda que não esteja constituída como disciplina, ou até por isso, os conhecimentos legitimados por intelectuais da área, não conseguem ter sustentação no campo político e econômico, pois “o uso do poder mais eficaz e insidioso é o de prevenir que o conflito surja logo à partida (GOODSON, 1997, p. 29)”. Nas disputas para a estabilidade curricular devem ser considerados os assuntos internos e externos que, quando estão em conflitos, torna essa mudança, muitas vezes, gradual ou efêmera.

Assim, destaco a resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1 de 2006, na qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Esse documento foi um marco para reformulações curriculares dos cursos de pedagogia de todo país no que tange às diversidades. Entre seus artigos, destaco o 5º, em que vigora sobre as aptidões que a/o² licenciada/o deve ter, em seu décimo inciso no qual dispõe “demonstrar consciência da *diversidade, respeitando as diferenças* de natureza ambiental-ecológica, *étnico-racial*, de *gêneros*, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, *escolhas sexuais*, entre outras” (BRASIL, 2006, grifos meus).

De acordo com Goodson (1997, p. 20) “o currículo escrito fixa frequentemente parâmetros importantes para a prática da sala de aula (nem sempre, nem todas as ocasiões, nem todas as salas de aulas, mas *frequentemente*)”. A resolução traz um aspecto importante para tentar imprimir o conceito de diversidade como item indispensável na formação das futuras pedagogas/os, contudo, não garante sua presença em sala de aula. Como iniciativa oficial, trata-se de um aporte de destaque que subsidia as políticas curriculares para a discussão de diversidades, mas que não garante seus desdobramentos nas práticas de sala de aula.

² Ressalto que na resolução a inflexão do gênero está no masculino e essa é uma importante marca lingüística de poder. Stuart Hall (1999) entende que a linguagem é um instrumento que auxilia na propagação normalizada de práticas e condutas.



Sublinho que no mesmo inciso, encontram-se as três noções elegidas no escopo desse artigo, gênero, relações étnico-raciais e “escolhas sexuais³”. Para a reflexão nos padrões de mudanças, como as sugeridas pela resolução, é necessário ser realizada investigações históricas, pois as disciplinas são “[...] construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida” que cumprem seus objetivos individuais ou coletivos (GOODSON, 1997, p.43). Esse apontamento do autor nos faz inferir porque em algumas instituições essas demandas sobre diferentes diversidades passam a se constituir como disciplina e em outras não aparecem nem em seus Projetos Pedagógicos de Curso.

Entre esses objetivos o autor destaca a comunidade disciplinar que são “movimento sociais com diferentes objetivos e tradições representada por indivíduos, grupos, segmentos ou facções” (GOODSON, 1997, p. 44). Esses grupos são formados quando se intensificam os conflitos sobre currículo, recursos, recrutamento e formação. Assim, voltando para os estudos de gênero, podemos compreender que as disputas políticas em torno da temática, sobretudo no Brasil, nos governos Lula (2003-2011), favoreceram o debate a partir do Programa Brasil Contra a Homofobia (2004), geraram repercussões nas comunidades disciplinares e uma vasta publicação de material para a inserção do tema nas escolas, entre elas a criação da resolução em análise.

Na mesma medida, vimos crescer as discussões em outros pólos, especialmente no campo jurídico, das reações a essas inserções. No mesmo ano do lançamento do programa, surgiu o movimento intitulado Escola Sem Partido⁴, de autoria do advogado Miguel Nagib que se coadunou com políticos e forças da sociedade civil organizada para enfrentar e “combater essas discussões”.

Essas duas organizações podem ser compreendidas no que Goodson (1997) entende como assuntos internos, uma vez que, dizem respeito às relações de mudanças frente às lutas de poder dentro da comunidade disciplinar. Sendo que os usos de recursos e influências nos casos supracitados eram opostos. Como desdobramentos dessas disputas foram retirados do Plano Nacional de Educação os termos “diversidade sexual e identidade de gênero” e consequentemente dos Planos Estaduais e Municipais.

³ As discussões relacionadas a orientações sexuais não coincidem com o termo “escolha sexual”. Para a maioria dos autores/as não se trata de escolha, mas de uma orientação não voluntária do desejo dirigido à outra pessoa (SÃO PAULO, 2014).

⁴ Para mais informações sobre o movimento vide “A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso” (AÇÃO EDUCATIVA, 2016).



Acerca das relações étnico-raciais como políticas curriculares resgatamos a LDB nº 9.394/96 que entre outras questões apresenta no artigo 26 a inserção do parágrafo “§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, **africana** e europeia” (BRASIL, 1996, grifos meus).

Contudo, essa legislação não foi suficiente para garantir a discussão no campo educacional brasileiro e sete anos após sua publicação, foi preciso elaborar uma nova lei para reforçar essa dimensão. Trata-se da lei nº 10.639/2003, que teve como objetivo reafirmar a “demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos” (BRASIL, 2004). Não obstante, em 2008, ocorre uma nova atualização na legislação proposta, pela Lei n. 11.645/2008 em que se amplia e traz outras especificações no conteúdo programático, bem como onde ela deve constar.

Considero, a partir de Goodson (1997), que os conflitos políticos e econômicos do período da elaboração e implementação da LDB (BRASIL, 1996) fizeram com que ocorressem dificuldades nessa transformação e inserção de outros vieses da história que não o eurocêntrico. Essa naturalização está ancorada em uma visão em que se “conserva as marcas da herança colonial” (SILVA, 2009, 0.102). Para Silva um currículo crítico “deveria evitar, de todas as formas, uma abordagem essencialista da questão da identidade étnica e racial” (2009, p.104).

Entretanto, essas disputas e tensões das relações de desigualdade étnico-racial permanecem e mesmo com a nova lei que insere a história e cultura afro-brasileira e africana como conteúdos obrigatórios, vêm problemas na sua incorporação nos currículos, tanto no espaço, como na forma e no conteúdo.

Para Goodson (1997) esse tipo de dificuldade expressa na política curricular brasileira estaria ancorada na compreensão que “o sistema foi construído, desde seus primórdios, para assegurar a estabilidade e para mistificar e dissimular as relações de poder que sustentam todas ações curriculares” (GOODSON, 1997, p.32).

Corroborando essa assertiva, ao buscar as relações étnico-raciais no texto curricular, o que se encontra muitas vezes são discursos que “celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas” (SILVA, 2009, p. 102).

Outra questão que podemos destacar como fatores que desvelam as disputas curriculares são os exames de certificação escolar. Goodson (1997) apresenta um



exemplo a partir da análise de currículos da Inglaterra para pensar o contexto estrutural das disciplinas. Ele aponta os exames de certificação escolar como uma possibilidade de análise desses programas, bem como o público específico à qual cada disciplina é destinada. A partir dessa reflexão, resgato como nossas formas de avaliações e certificações valoram saberes que legitimam permanências ou promovem transformações. As diversidades não aparecem nesses exames que validam e hierarquizam os conteúdos que devem ser enfatizados e tomados como disciplinas.

Goodson (1997, p. 46) diz que “os interesses materiais dos professores estão intimamente ligados ao destino de sua disciplina especializada”. Nesse sentido, analisando as graduações, as disciplinas que são tidas como “marginalizadas”, inclusive pelas/os alunas/os por conta do *status* de qual departamento ela advêm. De acordo com Kelly da Silva (2011), entre essas disciplinas encontram-se àquelas que incluem os discursos sobre as diversidades, sejam elas de gênero, sexuais ou étnico-raciais.

De acordo com Goodson (1997), deve-se observar também para compreensão dos movimentos das disciplinas, a questão burocrática. O autor entende como “missões internas e públicos externos, além de administrar os sistemas locais e centrais” (GOODSON, 1997, p. 46). Apoiado em Ball ainda sugere que “as estruturas de mudança são negociadas com as instituições, organizações, processos, funções e pessoas da política e administração educacional que estão fora da comunidade disciplinar” (GOODSON, 1997, p. 46).

Usando esse conceito para nossa análise, elenco empresas privadas que têm tido interesses nas políticas curriculares nacionais. Entre elas destaco a recente discussão que ancorou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016). Esteve presente de forma atuante empresas como a Kroton Educacional, Estácio Participações, Instituto Lemman, Instituto Ayrton Senna, Itaú Social, entre outras (ANTUNES, 2017). São empresas que detém, juntas, grande parte de seu investimento em instituições de ensino privados, na Educação Básica e Ensino Superior. Coloco em suspeição o interesse dessas empresas, que destinaram verbas para se manterem presentes nesses debates. Para Goodson (1997, p.47), citando Salter e Tapper, a “dinâmica burocrática e econômica não pode assegurar que as políticas adequadas relativas à organização do conhecimento, à certificação e às atitudes e valores inculcados na escola irão servir devidamente a ordem capitalistas”.



É necessário ressaltar a relação entre as disciplinas escolares e os processos políticos. Ênfase apoiada em Goodson que “as ideologias e retóricas dos grupos externos [...] respondem às potencialidades e às limitações [...] e também como características em relação às quais a prática escolar se deve aproximar para obter apoio e legitimação” (GOODSON, 1997, p. 50). Nas diferentes aproximações exemplificadas nessa exposição, podemos destacar essas retóricas bem sucedidas, nos diferentes momentos históricos, nas mais variadas disciplinas e conhecimentos elegidos e nos diferentes níveis de ensino, pois “uma vez estabelecido, este sistema cria forças poderosas para a estabilidade e para a conservação” (GOODSON, 1997, p.52).

Ante a essa exposição acentuo o caráter relacional, político, histórico e social das diversidades apresentadas, inscritas nas políticas curriculares, em categorias que marcada pelas diferenças, constituem suas identidades e se mantêm, em grande parte, em situação de desigualdade e vulnerabilidade. Atento para as tentativas de resistências encontradas em parte dessas políticas, mas que não conseguiram os avanços desejados.

Considerações Finais

Ao eleger o referencial de Goodson (1997, 2008) e Silva (2009, 2010) para realizar essa análise destaco a importância desses referenciais, respectivamente reconhecidos, internacionalmente e nacionalmente, como estudiosos das teorias curriculares. São teorias bastante significativas que apresentam contribuições para área de currículo e nos ajudam a tecer reflexões sobre a construção social dos currículos, sobretudo a partir das disciplinas escolares. Dentre as características dos autores, ênfase a importância do resgate histórico para dar subsídios de análise e compreensão dos padrões de estabilidades e mudanças ocorridas em cada tempo e as relações de poder elaboradas e difundidas a partir das construções discursivas das políticas curriculares.

Percebi a partir da análise proposta que as tensões advêm de diferentes lugares e espaços e contribuem para as disputas, entre inserir ou não determinado conteúdo, além de sua forma de inserção ou omissão. No caso de gênero, vimos que se trata de uma noção complexa que envolve relações de poder para manutenção das desigualdades a partir das diferenças entre os sexos biológicos. Várias frentes se opuseram, na macro e micro política, nas discussões para que fossem retiradas dos discursos curriculares oficiais. Foram partilhadas iniciativas de diferentes frentes organizadas da sociedade



civil que conseguiram, até o momento, excluir a discussão especializada sobre gênero e sexualidade, de documentos importantes como os Planos Nacional, Estaduais e Municipais, além da Base Nacional Comum Curricular.

Ao resgatar os conflitos históricos que acompanham os termos desde sua inserção nas políticas educacionais, gênero e sexualidade, fica evidente que se trata de um campo que envolve mudanças e estabilidades constituídos ao longo das construções educacionais. Mesmo que a resolução das diretrizes para formação de pedagogas/os se mantenha como parte dessa política curricular e dentro dela contemple esses termos, não foi o suficiente para a sua manutenção nas demais políticas curriculares.

Referente às relações étnico-raciais foram necessárias outras atualizações para que essa política fosse de fato inserida nos textos e programas curriculares, contudo ainda vemos que esse espaço também é de contestação. Tal como as demais políticas de diversidades estudadas muitas vezes depende das vozes, sejam de pesquisadoras/es, professoras/es, movimentos sociais ou estudantes que as legitimam em cada território pelo qual ela se insere.

Ao resgatar as discussões curriculares para as questões das diversidades, em particular gênero, sexualidade e relação étnico-racial, pude perceber que mesmo se mantendo em alguns textos de forma a desvelar as produções de desigualdades, ainda estão aquém de romper e superar essas vulnerabilidades. Como se trata de diferentes e múltiplos campos de embates, muitas das identidades que estão sendo produzidas a partir desses currículos são dentro dos estereótipos de gênero, com uma visão sexista, heteronormativa e racista. Destaco que as resistências estão postas, como construção discursiva em busca de seu espaço por uma sociedade mais justa e igualitária, a partir da construção e reelaboração constante de sentidos e significados. Este trabalho se inscreve como parte dessa resistência, tentando desvelar essas elaborações para tentar superá-las.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, Pesquisa e Informação (Org.) A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ANTUNES, André. A quem interessa a BNCC? Publicado em Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br>. Acesso em: 20 jan, 2019



BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.3 de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: mar, 2004.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 15 de mai. 2006.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (organizador). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

GOODSON, Ivor F. **A construção Social do Currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Tradução Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.



HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP& Editora, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Prefácio. In: GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 344p.

SÃO PAULO. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual. **Diversidade sexual e cidadania LGBT**. São Paulo : SJDC/SP, 2014. 44p.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Kelly da. **CURRÍCULO, GÊNERO E IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2011.