

# Políticas curriculares para diversidade

Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini

**Como citar:** PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. Políticas curriculares para diversidade. *In:* SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade:** reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p.313-338. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p313-338>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# POLÍTICAS CURRICULARES PARA DIVERSIDADE: gênero, sexualidade e relações étnico-raciais

---

*Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini*<sup>55</sup>

## **Introdução**

O presente texto é fruto de uma pesquisa em andamento de Doutorado em Educação realizada através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília, sob orientação da Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

O texto elaborado é uma revisão bibliográfica que tem como objetivo analisar alguns desdobramentos das tensões encontradas no debate sobre o conceito de diversidades em políticas educacionais brasileiras a partir dos conceitos discutidos por Ivor Goodson<sup>56</sup> (1997; 2008) e Tomaz Tadeu da Silva (2009; 2010). As diversidades escolhidas são gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.

A importância desses marcadores se dá devido ao entendimento que a construção “[...] da identidade e da subjetividade, descrevendo os processos pelos quais nos tornamos

---

<sup>55</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: dayenne.psicologia@bol.com.br

<sup>56</sup> Busco escrever o nome completo de todas/os autoras/es na primeira aparição do texto como forma de visibilizar, sobretudo, as autoras que muitas vezes passam como invisíveis, dado que as normas da ABNT recomendam somente o uso do sobrenome. Para Butler (2003, p. 28) em uma “linguagem difusamente masculinista, uma linguagem falocêntrica, as mulheres constituem o irrepresentável”.

sujeitos ao assumir as identidades sexuadas/'generificadas'/ racializadas que são construídas para nós (e, em certa medida, por nós)” ocorrem “[...] no interior das estruturas de poder existentes” (Sara SALIH, 2018, p. 10). Dentre elas as políticas públicas educacionais.

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) nº. 9.394 (BRASIL, 1996), a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e a resolução do CNE N. 01/2006 (BRASIL, 2006), que contemplam as diversidades aqui estudadas. As fontes foram eleitas como 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 que Goodson (1997) define currículo como 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 o entende como jargão e retórica que se repete em diferentes momentos da história das políticas públicas educacionais brasileiras. Adoto o termo de acordo com Windyz Brazão Ferreira (2015, p. 299), como “[...] elemento orientador de práticas pedagógicas de acolhimento e valorização da diferença individual, participativas e inclusivas para todos” com foco em especial nas pessoas e grupos que “[...] ocupam uma posição social que os coloca em risco contínuo de vulnerabilidade e redução das chances de desenvolvimento humano”.

Após essa breve introdução, dividi o texto em dois tópicos: *Currículo: gênero, sexualidade e relações étnico-raciais e Políticas educacionais curriculares para a diversidade*, na sequência seguem as *Considerações finais*. No primeiro apresento as definições dos conceitos e perspectivas que me fundamento, no segundo realizo a análise das fontes tomando os conceitos definidos como base e por fim teço minhas ilações, sem pretender chegar a uma verdade fixa e absoluta, na tentativa de contribuir com a produção do saber no campo.

## **Currículo: gênero, sexualidade e relações étnico-raciais**

O uso da noção de currículo utilizada no presente texto se deve a sua compreensão como artefato social e, como tal, “[...] 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<sup>57</sup> 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 (1975), que a educação e a distribuição dos conhecimentos são “[...]”

---

<sup>57</sup> Faço a inflexão de gêneros, uma vez que entendo a importância da linguagem para a formação de representações e identidades. Assumo, tal como Jimena Furlani (2007, p. 269), um “modo feminista de escrever”, bem como escrevo na primeira pessoa, como forma de resistência a “suposta neutralidade da ciência modernas”.

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 relações étnico-raciais.

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).

Contribuindo para esta linha de pensamento busco em Heleieth Safiotti (1992) seu conceito de gênero no qual ela reafirma, tal como Scott (1995), a dimensão relacional desse conceito. Para a autora:

A construção do gênero pode, pois, ser compreendida como um processo infinito de modelagem-conquista dos seres humanos, que tem lugar na trama de relações sociais entre mulheres, entre homens entre mulheres e homens. [...]. Pensar estes agrupamentos humanos como estruturalmente dados, quando a estrutura consiste apenas numa possibilidade, significa congelá-los, retirando da cena a personagem central da história, ou seja, as relações sociais” (SAFFIOTTI, 1992, p. 211).

Gênero, portanto, se trata de um conceito complexo que segundo Judith Butler (2003, p. 12) “[...] exige um conjunto interdisciplinar e pós-disciplinar de discursos, com vistas a resistir à domesticação acadêmica dos estudos sobre o gênero ou dos estudos sobre as mulheres, e de radicalizar a noção de crítica feminista”. Entre os espaços de construção e formação, estão a escola e seus currículos.

De acordo com Kelly da Silva (2011, p. 13), a escola como instituição social amplifica, por meio do currículo, “[...] sentidos que



definem o que é ser homem ou mulher”, reforçando as relações de poder ancoradas nos gêneros. Nesse sentido “[...] é preciso enxergar as identidades produzidas pelo currículo e evidenciar as culturas por ele silenciadas, questionando-se por que o currículo se compromete na constituição de certas políticas de identidades, e não de outras” (SILVA, 2011, p. 13).

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 construção histórica e social dos corpos nas relações de poder que são estruturadas a partir das diferenças entre eles. Gênero como categoria analítica “[...] deve ser capaz de captar a trama de relações sociais, bem como as transformações historicamente por ela sofridas através dos mais distintos processos sociais” (SAFFIOTI, 1992, 187).

Retomo Silva (2010, p. 29) que entende a política curricular como discurso oficial, que “[...] 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”.

Butler utiliza o termo matriz heterossexual, na qual corpos, gêneros e desejos são culturalmente naturalizadas e caracterizam:

[...] o modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade (BUTLER, 2003, p. 215-216).

Constituída dentro desse padrão, a heterossexualidade 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.

Destaco que há uma conexão entre “[...] representação, identidade e poder que adquire importância na chamada política de identidade” e uma vez que tanto identidade como representação são políticas “[...] os diferentes grupos sociais e culturais, definidos por meio de uma variedade de dimensões (classe, raça, sexualidade, gênero, etc.), reivindicam seu direito à representação e à identidade” (SILVA, 2010, p. 48).

Butler reforça essa assertiva posto que “[...] a representação serve como termo operacional no seio de um processo político que busca estender visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos”, mas também pode exercer uma “[...] função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria das mulheres” (BUTLER, 2003, p.12).

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 Michel 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 depende da relação saber e poder. Para o autor as definições e construções históricas dos termos apontam seu caráter cultural e discursivo e, conseqüentemente, transitório. De acordo com o autor “[...] as relações de poder são dependentes da definição

de certas identidades como ‘normais’, como hegemônicas” (SILVA, 2010, p. 48).

Importante destacar que as relações de poder que ocorrem ao analisarmos gênero, sexualidade e relações étnico-raciais de acordo com Lebrum (1991) citado por Silva (2011, p. 15) “[...] se explicitam como um meio de se inculcar o comportamento das pessoas, não por meio da violência ou força, mas pelo fato de disporem de um capital de confiança tal que o grupo delegue aos detentores do poder a realização dos fins coletivos”.

Destaco que tanto Silva (2010) como outras autoras/es discutem de forma relacional outras categorias identitárias. Para o autor a identidade é construída por diferentes grupos, portanto não é natural, e “[...] existem certas condições ‘sociais’ que fazem com que os grupos se vejam como tendo características em comum: geografia, sexo, ‘raça’, sexualidade, nação” (SILVA, 2010, p. 47).

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, europeias 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, início 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 conflito, tornam 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/o<sup>58</sup> 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.

Sublinho que no mesmo inciso, encontram-se as três noções elegidas no escopo desse texto, gênero, relações étnico-raciais e “escolhas sexuais<sup>59</sup>”. Para a reflexão nos padrões de mudanças, como as sugeridas pela resolução, é necessário ser realizadas 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

---

<sup>58</sup> Ressalto que na resolução a inflexão do gênero está no masculino e essa é uma importante marca linguística de poder. Stuart Hall (1999) entende que a linguagem é um instrumento que auxilia na propagação normalizada de práticas e condutas.

<sup>59</sup> 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).

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<sup>60</sup>.

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 Sem Homofobia<sup>61</sup>” (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 polos, especialmente no campo jurídico, das reações a essas inserções. No mesmo ano do lançamento do programa, surgiu o movimento

---

<sup>60</sup> A pesquisadora Silva (2011), ao analisar em sua dissertação de mestrado os currículos dos cursos de Pedagogia de três Universidade Federais de Minas Gerais conclui que “[...] as questões de gênero e sexualidades estão intimamente ligadas ao pessoal e apresenta-las nas discussões curriculares passa pelo interesse e disposição de algum sujeito que se propõe a romper as fronteiras de gênero, de sexualidade, do silêncio, das verdades” (SILVA, 2011, p. 182).

<sup>61</sup> Trata-se de um programa que foi criado como forma de luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença. É o reflexo da consolidação de avanços políticos, sociais e legais tão duramente conquistados. Surgiu de uma articulação bem sucedida entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada e teve como objetivos centrais, a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos.

intitulado Escola Sem Partido<sup>62</sup>, 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, entre outros elementos de cunho político-partidário, foram retirados do Plano Nacional de Educação os termos “diversidade sexual e identidade de gênero” e consequentemente dos Planos Estaduais e Municipais<sup>63</sup>.

Acerca das relações étnico-raciais como políticas curriculares resgatamos a LDB n° 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

---

<sup>62</sup> Para mais informações sobre o movimento vide “A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso” (AÇÃO EDUCATIVA, 2016).

<sup>63</sup> Para mais informações vide “A diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas educacionais” (PELEGRINI; MAIO, 2016).



dimensão. Trata-se da lei nº 10.639/2003<sup>64</sup>, que teve como objetivo reafirmar a “demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos” (BRASIL, 2004).

De acordo com Marco Antonio Bettine de Almeida e Livia Pizauro Sanchez (2017, p. 57), essa lei que surge como uma política de ação afirmativa “[...] tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira” e que essa “[...] legislação representa um avanço na democratização do currículo”.

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, p. 102). Para Silva (2009, p.104), um currículo crítico “deveria evitar, de todas as formas, uma abordagem essencialista da questão da identidade étnica e racial”.

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, foram encontrados problemas na sua incorporação nos

---

<sup>64</sup> Destaco quem 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, mas não será objeto de análise nesse texto.

currículos, tanto no espaço, como na forma e no conteúdo. Segundo Almeida e Sanchez (2017, p. 59) dentre as dificuldades para a implantação estão a “formação de profissionais de ensino, à disponibilidade e à divulgação de recursos para o ensino, à intolerância religiosa, entre outros”.

Para Goodson (1997) esse tipo de dificuldade que pode ser visualizada na política curricular brasileira estaria embasada 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).

Outro ponto que deve ser destacado são as lacunas, as descontinuidades e a falta de coesão encontradas entre as políticas de governo em detrimento das políticas de Estado (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017). O autor e a autora enfatizam ainda, essas dificuldades no processo de implementação da lei que dizem respeito ao seu conteúdo:

[...] por estabelecer ideais de igualdade racial e respeito às diferenças, é conflitante com uma realidade social – sobre a qual a escola exerce influência e pela qual é, por sua vez, influenciada – que ainda se estrutura e organiza com base em preconceitos

raciais e sociais naturalizados (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 74).

Ratificando essa assertiva, Silva (2010, p. 45) entende que o processo de naturalização, se trata do “resultado de convenções, de códigos e de estilos de representação” que são tomados como naturais e que, muitas vezes, pautados em uma perspectiva biologizante, definem e justificam as práticas de desigualdades.

Aníbal Quijano (2014, p. 759, grifos meus) descreve esse processo no qual:

[...] las relaciones intersubjetivas y en las prácticas sociales del poder, quedó formada, de una parte, la idea de que los no-europeos tienen una *estructura biológica* no solamente diferente de la de los europeos; sino, sobre todo, perteneciente a un tipo o a *un nivel ‘inferior’*. De otra parte, la idea de que las diferencias culturales están asociadas a tales desigualdades biológicas y que no son, por lo tanto, producto de la historia de las relaciones entre las gentes y de éstas con el resto del universo.

Desta maneira, a escola, como instituição de poder, muitas vezes contribui na manutenção das relações desiguais no que tange também as dimensões étnicas-raciais.

Tal como ocorre nas questões relacionadas à gênero e sexualidade no que diz respeito aos preconceitos misóginos e homofóbicos, “[...] o desinteresse e a resistência dos profissionais de Educação à integração das temáticas raciais na escola são o fator que mais claramente evidencia a presença do racismo institucional” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 74). Mantendo ainda a semelhança entre as temáticas propostas, muitas vezes os espaços só

são criados “a partir de iniciativas pessoais de professores interessados, à persistência de conteúdos discriminatórios nos livros didáticos e à invisibilidade da cultura afrodescendente nas escolas” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 74).

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 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, 2017). Esteve presente de forma atuante empresas como a Kroton Educacional, Estácio Participações, Instituto Lemman, Instituto Ayrton Senna, Itaú Social, entre outras (André 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 (1981), 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 marcadas 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 (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ALMEIDA, M. A. B. de; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Revista Pro-posições**, v. 28, n. 1, p. 55-80, jan./abr. 2017.



ANTUNES, A. **A quem interessa a BNCC?**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2017. 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. **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. **Resolução n. 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, DF., 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.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FERREIRA, W. B. 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, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstrosidades no currículo da Educação Sexual. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez., 2007.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

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

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

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Trad. T. T. da S. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PELEGRINI, D. K. C.; MAIO, E. R. A diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas educacionais. In: MAIO, E. R.; OLIVEIRA, M.; PEIXOTO, R. (Orgs.). **Educação, saúde, gênero e sexualidade: diálogos possíveis**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 125-136.

QUIJANO, A. “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas. In: **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, H. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.; BRUSHINNI, C. (Orgs.) **Uma questão de gênero**. São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215

SALIH, S. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Trad. Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SÃO PAULO [Estado]. 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.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

SILVA, K. da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.