

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**WALKIRIA DE JESUS FRANÇA MARTINS**

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE:** uma análise no curso de  
Pedagogia da UFMA-São Luís

São Luís

2012

WALKIRIA DE JESUS FRANÇA MARTINS

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE:** uma análise no curso de  
Pedagogia da UFMA-São Luís

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Iran de Maria Leitão Nunes

São Luís

2012

Martins, Walkíria de Jesus França

Gênero e sexualidade na formação docente: uma análise no curso de pedagogia da UFMA- São Luís/ Walkíria de Jesus França Martins – São Luís, 2012.

187 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

1. Educação Superior. 2. Gênero. 3. Sexualidade 4. Formação docente. 5. Currículo. 6. Curso de Pedagogia. I Título

CDU 378:371.3

WALKIRIA DE JESUS FRANÇA MARTINS

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE:** uma análise no curso de  
Pedagogia da UFMA-São Luís

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em:    /    /

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof<sup>a</sup>. Iran de Maria Leitão Nunes** (Orientadora)  
Dr<sup>a</sup>. em Ciência Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

---

**Prof<sup>a</sup>. Ilma Vieira do Nascimento.**  
Dr<sup>a</sup>. em Ciência Educação  
Universidade de São Paulo-USP

---

**Prof<sup>a</sup>. Lourdes de Maria Leitão Nunes Rocha**  
Dr<sup>a</sup>. em Políticas Públicas  
Universidade Federal do Maranhão-UFMA

---

**Prof<sup>a</sup>. Diomar das Graças Motta** (Suplente)  
Dr<sup>a</sup>. em Ciência Educação  
Universidade Federal Fluminense-UFF

Às educadoras e aos educadores que dedicarão um pouco do seu tempo para  
conhecer sobre o que escrevo e que almejam uma Educação articulada à  
Sexualidade Humana.

## AGRADECIMENTOS

O saber agradecer é um momento de aclamação, momento em que colhemos palavras para ofertar àquelas e àqueles que nos acompanham, escutam, falam e calam. E por vezes conosco riem, ou mesmo choram.

Neste momento, as lembranças levaram-me de volta a muitas e queridas pessoas que nominalmente deveriam ser citadas aqui.

À minha Família, por sempre estar ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

À minha primeira grande mestra Prof.<sup>a</sup>MsC Kênia Lopes que ajudou no despertar da minha paixão pela educação e que muito ensinou-me por seu exemplo de profissional e pessoa Humana que é.

Às Prof.<sup>as</sup> Dr.<sup>as</sup> Marise Marçalina e Rosemary Silva, exemplos de dedicação e amor à profissão docente e a quem chamo carinhosamente de “mães intelectuais”.

Ao acompanhamento e acolhimento que recebi da minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Iran de Maria Leitão, por sua disponibilidade, respeito à minha trajetória, aceitação de minhas ideias e opiniões, ao assumir a orientação desta pesquisa, ajudando-me a caminhar pelo objeto com suas preciosas observações.

À Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup>Diomar Motta, pelos seus ensinamentos e exemplo de mulher, de profissional, de pesquisadora, na sutileza de ser professora.

Às(os) colegas do Grupo de Estudo sobre Mulher e Relações de Gênero – GEMGe, da UFMA, pelas vozes surgidas nos momentos de encontro que muito contribuíram, de forma profícua, no modo como Eu olhei para a temática.

Ao Prof.Dr. João de Deus, pelos momentos em que, sobre trilhos, “trilharam” nossas conversas ricas e preciosas como o mineral, que liga e estrutura formas, e por ter apresentado-me a obra de Gilberto Freyre da forma que lhe é peculiar: com encatamento, curiosidade e com a complexidade que envolvem seus escritos e que nutriram minhas palavras para escrever sobre gênero e sexualidade, romanceadamente à luz de seus registros históricos.

Agradeço às professoras e professores do Mestrado em Educação-UFMA, que compartilharam conhecimentos teóricos e sabedoria de vida: Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Ilzenir, Prof.Dr. Paulino, Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Francisca, Prof.<sup>a</sup>Dr.<sup>a</sup> Maria José, Prof.Dr. José

Bolívar, Prof.<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>Lélia, Prof.<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>Adelaide Coutinho, Prof.Dr. César Castro e, também a Prof.<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Sandra Nascimento do Mestrado em Ciências Sociais.

Ao Departamento de Educação da UFMA, minha morada profissional.

Aos meus(minhas) colegas da 11<sup>a</sup> Turma do Mestrado em Educação, interlocutores fundamentais neste processo de formação. Em especial, às amigas Diulinda Costa e Maria Cléa Nunes.

À tod@s, agradeço! E reconheço a importância que cada um(a) teve nesta minha etapa profissional.

*“Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito”. Chico Xavier*

Tudo passa e tudo fica  
porém o nosso é passar,  
passar fazendo caminhos  
caminhos sobre o mar

[...]

Caminhante, são tuas pegadas  
o caminho e nada mais;  
caminhante, não há caminho,  
se faz caminho ao andar

Ao andar se faz caminho  
e ao voltar a vista atrás  
se vê a senda que nunca  
se há de voltar a pisar

Caminhante não há caminho  
senão há marcas no mar...

[...]

Quando de nada nos serve rezar.  
“Caminhante não há caminho,  
se faz caminho ao andar...”

[...]

Antônio Machado (Cantares).

## RESUMO

Esta dissertação analisa como se apresentam as categorias gênero e sexualidade no processo formativo do(a) pedagogo(a) a partir do documento político-normativo que orienta a formação deste profissional da área da educação: o currículo. O objetivo da pesquisa foi investigar a formação docente no que concerne às temáticas gênero e sexualidade a partir da sua concepção e desenvolvimento curricular no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, a fim de destacar os subsídios teórico-metodológicos que orientam a formação inicial do/a pedagogo/a. Busca-se, com apoio metodológico da análise do discurso, tal como proposta por Foucault, compreender os processos subjetivos presentes nos documentos investigados, suas escolhas políticas e a forma como trataram as temáticas gênero e sexualidade. Utilizou-se como procedimento metodológico levantamento bibliográfico e dos documentos oficiais, que regulamentam a formação do(a) pedagogo(a) no cenário nacional e local e seu reflexo no processo formativo, bem como os trabalhos de conclusão de Curso dos/as estudantes de Pedagogia, que possibilitaram problematizar e compreender o objeto. O estudo coloca em cena os discursos que legitimam o saber e o poder nos espaços formativos, campo no qual gênero e sexualidade são temáticas secundarizadas - como áreas do conhecimento e da formação humana. Destacam-se as categorias como condição *sine qua non* à formação dos sujeitos possibilitadores da emancipação de outros(as).

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Sexualidade. Educação. Formação. Currículo.

## ABSTRACT

This dissertation examines how to present the categories gender and sexuality in the formation process of the educator from the political-legal document that guides the formation of this professional: the curriculum. The purpose of this research was investigate teacher education related to gender and sexuality issues, from its conception and curriculum development in the School of Education at Federal University of Maranhão, São Luís, MA, in order to highlight the theoretical-methodological guide that orient the initial formation of the educator. We seek, with methodological support of discourse analysis, as proposed by Foucault, to understand the subjective processes found in the studied documents, their political choices and how they treated the themes gender and sexuality. Was used as a methodological procedure literature and official documents that regulate the formation of educators in national and local levels and its reflection in educational process, and the final work of Education students, which made possible question and understand the object. The study shows up the discourses that legitimize knowledge and power in the formative spaces, field in which gender and sexuality are secondary issues as knowledge areas and human development. We highlight the categories as a sine qua non condition to the formation of people that will be enablers of the emancipation of others.

**KEYWORDS:** Gender. Sexuality. Education. Training. Curriculum.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1	<b>O caminho se faz caminhando</b> .....	11
1.2	<b>Os caminhos pelos quais passei</b> .....	17
<b>2</b>	<b>PRIMEIROS PASSOS: gênero e sexualidade na história</b> .....	28
2.1	<b>Sexualidade: mito, mente, rito, bio-liberal</b> .....	29
2.2	<b>Gênero: o grito social</b> .....	50
<b>3</b>	<b>PELO PRAZER DE PODER SABER MAIS: gênero e sexualidade na formação do(a) pedagogo(a)</b> .....	62
3.1	<b>O que prescrevem os organismos multilaterais sobre a tríade gênero-sexualidade-educação</b> .....	63
3.2	<b>Mapeando a questão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as da Educação Básica</b> .....	75
3.3	<b>A tríade à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental</b> .....	83
<b>4</b>	<b>GÊNERO E SEXUALIDADE: um olhar sobre a formação do(a) pedagogo(a)</b> .....	96
4.1	<b>Ponto de partida: o Curso de Pedagogia da UFMA</b> .....	98
4.2	<b>O Projeto Pedagógico do Curso: análise do discurso</b> .....	106
4.2.1	Concepção de Formação.....	110
4.2.2	Elementos de Formação: na busca das categorias no currículo.....	120
4.3	<b>Gênero e Sexualidade: o que revelam as produções acadêmicas sobre estes temas?</b> .....	130
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	139
	REFERÊNCIAS.....	144
	ANEXO .....	153

## 1 INTRODUÇÃO

---

### 1.1 O caminho se faz caminhando

*Ando devagar  
porque já tive pressa  
e levo esse sorriso  
porque já chorei demais.*

*Hoje me sinto mais forte,  
mais feliz quem sabe,  
Eu só levo a certeza  
de que muito pouco sei,  
ou nada sei.*

Almir Sater e Renato Teixeira. Tocando em Frente (fragmentos)<sup>1</sup>.

A cada dia que passa nos deparamos com experiências que nos forçam a reconhecer que das coisas que aprendemos na nossa formação, muitas não fazem mais sentido. Em nosso tempo, as transformações se dão com tal velocidade que acabamos, muitas vezes, por simplesmente absorvê-las, sem questioná-las, sem introduzi-las em nossa vida de forma crítica. Se o fizéssemos, seríamos levados(as) a uma mudança de pensamento e atitudes que atualmente nos impedimos de ter. É certo que mudar é difícil, pois exige que abramos mão do que já era sabido, do que já estava acomodado dentro de nós, mas é um processo necessário para sairmos da estagnação e abriremos novas possibilidades de nos relacionarmos melhor com o mundo; este processo de mudança exige que nos coloquemos em situação de reeducação.

À luz de um novo paradigma educacional, em que as tecnologias de comunicação e informação invadem os espaços escolares, é exigida aos educadores e educadoras uma nova postura, uma percepção global da realidade que invade sua sala de aula. Realidade esta que viabilizará a identificação e a ação dos(as) educadores(as) diante das necessidades concretas do(a) educando(a).

E que educando(a) é este(a)? Qual seu universo de relações? Desejos? Sonhos? Problemas? São respostas que, infelizmente, por vezes, não encontram espaço no horário atomizado das aulas e no qual as temáticas que envolvem gênero

---

<sup>1</sup> Os fragmentos que abrem as seções do trabalho são de canções que embalam minha escrita. Desejo que apreciem tanto quanto a Dissertação.

e sexualidade são silenciadas. Daí, a necessidade de enveredarmos no desvelar do processo de formação nestas áreas do conhecimento. Em que momento a caixa de pandora é aberta e gênero e sexualidade tornam-se elementos estruturantes da formação docente?

Dar visibilidade a esta questão pressupõe compreendermos que a educação é um sistema dialógico e de transformação, devendo estar fundamentado nos processos interativos da relação entre educando(a) e seu contexto, escola e comunidade, conforme afirma Moraes (2001). Assim justifica-se o desvelar desse diálogo em contexto na busca da compreensão do/s porquê/s da opção do estudo em gênero, sexualidade e educação.

O caminhar na pesquisa sobre as inter-relações de gênero, sexualidade e educação se entrelaça na vida daqueles(as) com quem convivi e aprendi. Data de um tempo em que iniciava o processo pessoal de formação docente, ainda na Graduação, mas que também se alimenta das memórias escolares.

O período inicial da minha vida escolar estava impregnada pelas mudanças que ocorriam no País na década de 1980, de intensa participação popular. Era a retomada das grandes manifestações de massa após muitos anos de silêncio e repressão aos movimentos sociais, advindos da ditadura militar (1964-1985). No cenário político, ocorreu a primeira eleição direta para Presidente da República (15 de janeiro de 1985), após mais de 20 anos. Já na educação, a I Conferência Brasileira de Educação (CBE) acontece com o objetivo de recuperar o “espaço perdido” (expressão utilizada pelo Ministro da Educação, no Governo de João Figueiredo, Eduardo Portella) pelos(as) educadores(as) que esboçam os primeiros estudos da educação, a partir dos pressupostos da Pedagogia Crítica. Conforme Veiga (2004, p.65),

A I CBE foi um marco importante na história da educação brasileira, passando a constituir um espaço de discussão, de luta e conquista, do direito e do dever dos educadores de participarem na definição da política educacional e na recuperação da escola pública.

Assim, entre verbos, questionários e fórmulas – que integram o modelo transmissível, instrucionista, subjacente ao ensino tradicional das ciências –, vivenciei a Educação Básica (1989 - 1996), que foi o período de latência das minhas observações e indagações sobre os problemas gerados pela ausência da abordagem de gênero e sexualidade, de forma adequada, no espaço escolar.

Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (ambos cursados em escolas públicas), eram frequentes os casos de alunas que engravidavam e abortavam no banheiro da própria escola. Na sala de aula, o assunto era proibido, silenciado. Já nos corredores e sala de professores(as) era o mote das conversas sussurradas e justificadas como um problema único e exclusivo da aluna e da mãe que “não soube educar direito”. E o que dizer do aluno que tinha um comportamento socialmente reconhecido como “feminino” ou da aluna de comportamento “masculino”? E sobre as distinções feitas entre as “coisas de menina” e “coisas de menino”? O professor e a professora que por meio do diálogo poderiam estar interpondo, modificando e criando novo significado a esta realidade, silenciavam. Como registra Foucault (1999, p.21), são “[...] mutismos que de tanto calar-se, impõe o silêncio. Censura”. Esse silêncio só colaborava para que mais jovens fizessem parte das estatísticas de gravidez precoce e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) - principalmente a AIDS<sup>2</sup> que ganhou destaque nos noticiários desse período (o Brasil registrou 192.709 óbitos por AIDS, de 1980 a 2006, BOLETIM...2007). O silenciar se fazia presente, e a escola, mais uma vez, mantinha estes temas distantes dos seus projetos curriculares e responsabilidades institucionais (NUNES; SILVA, 2000).

Os registros de Gadotti (1997) ressaltam que a educação é compromisso, é decisão, e que educar-se é assumir posição de sujeito ativo na sociedade. Logo, era chegada a hora de fazer minha escolha profissional, de escolher ser sujeito de transformação do *status quo*.

Existe um ditado chinês que diz: *Se quer conhecer realmente uma pessoa não pergunte quem ela é, mas o que ela gosta de fazer*. Ao ouvir esta frase, mais uma vez a milenar sabedoria chinesa me sacudiu e deu pistas certas para decidir melhor minha escolha profissional. Perguntando-me sobre o que eu mais gostava de fazer quando criança, percebi que a infância é mágica e rica de pistas e mapas que nos levam ao baú de tesouros que são os nossos talentos; aquilo que fazemos bem porque gostamos muito. Lembrei-me das brincadeiras constantes de “escolinha” nas

---

<sup>2</sup> Síndrome da imunodeficiência adquirida. É uma doença do sistema imunológico humano causada pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV), transmitida através do contato direto de uma membrana mucosa ou na corrente sanguínea com um fluido corporal que contém o HIV, tais como sangue, sêmen, secreção vaginal, fluido préseminal e leite materno. A pesquisa genética indica que o HIV teve origem na África centro-ocidental durante o século XIX e início do século XX. A aids foi reconhecida pela primeira vez pelos *Centers for Disease Control and Prevention* dos Estados Unidos, em 1981, e sua causa, o HIV, foi identificado no início dos anos 1980.

quais, ora fazia o papel de “tia”, ora o de aluna e, assim, passava as tardes junto às colegas de bairro. Ali estavam as minhas pistas: os números, os desenhos, as histórias... Foram amores, paixões que me levaram à profissão de educadora.

Já no curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), logo nos primeiros períodos, percebi que a estrutura pedagógica, fragmentada em disciplinas, pouco contribuía na conquista dos saberes<sup>3</sup>, pois a dicotomia teoria-prática fazia-se presente, tal qual na Educação Básica.

Dicotomia que nos remete às contribuições de Vázquez (2007), que, ao discorrer sobre a filosofia da práxis, afirma que toda a práxis é atividade, mas já nem toda atividade é práxis. Atividade, nesse contexto, deverá ser compreendida como sinônimo de ação, portanto a atividade teórica, em suas dimensões ideológicas e/ou científicas, só existe a partir e em relação com a prática. Dessa forma, por ser a educação formal uma das bases da estrutura social, a formação pedagógica deverá alicerçar-se em bases tanto teóricas como práticas.

Por isso, Vázquez (2007) aponta para a concepção do ser humano como sujeito da práxis, que encaminha dialeticamente sua realidade em função das mudanças que opera. Por isso a necessidade de uma formação que permita refletir sobre os sistemas e processos da educação. Desse modo, percebi que o melhor caminho para tentar superar a dicotomia evidenciada em minha formação seria o da pesquisa.

O interesse e a paixão de um(a) pesquisador(a) por um tema específico certamente encontra vinculação com temas mais amplos, de caráter social, político, cultural, econômico que, adversamente, perpassam o currículo escolar de maneira oculta, velada aos sujeitos em formação. Assim, as atividades, experiências e observações que realizei ao longo da Graduação enriqueceram a elaboração do meu trabalho monográfico que abordou o tema *Orientação Sexual na Formação do(a) Educador(a)* e oficializou minha caminhada pelo processo de construção e de apropriação de saberes concernentes à temática a partir do enfoque educacional. A pesquisa realizada com professores(as) e alunos(as) de uma escola pública do

---

<sup>3</sup> Os saberes da docência constituem um campo novo para a pesquisa, na área da educação. De acordo com os estudos de Tardif (2007), os saberes da prática docente estruturam-se a partir de diversos saberes, como: os saberes profissionais; os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, os saberes experienciais. Já para a professora Pimenta (2003), a formação da identidade profissional dos(as) professores(as) é constituída, a partir dos significados e revisões sociais que perpassam pela profissão via saberes da experiência; saberes do conhecimento; e, saberes pedagógicos.

Ensino Fundamental em São Luís revelou os obstáculos presentes na Educação Sexual no Brasil, no que se refere às fontes historiográficas, periodização e ações sistemáticas neste eixo curricular, além do preconceito em se falar sobre sexualidade. Esta experiência traduz o que afirma Figueiró (2006, p.15): “[...] apaixonar-se pela educação sexual é envolver-se e comprometer-se, também, com questões como: a formação continuada do professor, a profissão docente, a qualidade do ensino, o aprendizado do aluno”.

Nesta perspectiva, dei sequência aos meus estudos por meio do Curso de Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior - *Lato Sensu*, pelo Instituto de Ensino São Franciscano (IESF). A troca de experiências e questionamentos (numa sala formada por profissionais de diferentes áreas do conhecimento: Medicina, Engenharia, Direito, Educação) foi enriquecedora e motivou-me a elaborar o trabalho de conclusão de curso intitulado *Orientação Sexual na Formação do(a) Pedagogo(a)*, por considerar que as lacunas existentes no espaço da sala de aula são, também, decorrentes da formação deste(a) profissional. A apresentação da Monografia possibilitou a quebra de tabus, pois, para os(as) colegas do Curso, falar sobre sexualidade na educação era algo “desnecessário”; “incitar a sacanagem”; “pornográfico”; ou mesmo, “ajudar os(as) alunos(as) na escolha de sua opção sexual”.

O tempo passou! Tempo marcado por vivências e experiências pessoais que se incorporaram à minha vida profissional. Foram passos dados na tentativa de compreender as ações e reações humanas diante das questões de gênero e sexualidade. Ao pensar sobre esse tempo decorrido, meus pensamentos são conduzidos à obra *O Pequeno Príncipe*<sup>4</sup>, especificamente à passagem que diz que “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (2011, p.41). Foi dessa forma que as temáticas sobre sexualidade e gênero cativaram-me e tornaram-me responsável por novas investigações.

Os questionamentos iniciais abriram espaço a novas questões, as quais continuam a nutrir outras tantas, pois o questionamento, a dúvida, a inquietação são elementos motores da busca intelectual, da busca prazerosa do saber. Desta busca decorreu minha inserção no Mestrado em Educação e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), do Programa

---

<sup>4</sup> SAINT-EXUPÉRI, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Editora Agir, 2011.

de Pós-Graduação em Educação da UFMA, que qualificou a minha maneira de ver a pesquisa e me fez acreditar que o **trabalho com as temáticas gênero e sexualidade requer o rigor metodológico apropriado para o desvelar dos elementos que perpassam por tais categorias.**

De uma forma ou de outra, os estudos realizados me conduziram ao questionamento e à desconstrução da concepção de sociedade androcêntrica, exigindo movimentos, interlocuções e confrontos que foram indispensáveis para a trajetória desta pesquisa. Tais interlocuções e confrontos foram alimentadas pela contribuição do grupo dos(as) teóricos(as) e autores(as) como: Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Heleieth Safiotti, Fúlvia Rosenberg e César Aparecido Nunes, Simone de Beauvoir (a partir dos seus estudos sobre gênero e sexualidade); José Luis Pacheco, Pierre Bourdieu, José Sacristán, Tomaz Tadeu da Silva (ao descortinarem elementos que perpassam pelo currículo); Michael Foucault (nas suas análises sobre sexo, discurso e poder); Elaine Behring, Acácia Küenzer (nos estudos que buscam revelar os condicionantes dos organismos internacionais aos países periféricos), dentre outros(as) que alimentaram meu olhar sobre a temática.

Desse modo, a pesquisa sobre *GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA - São Luís* busca o entendimento sobre o engendramento dos aportes político-curriculares que perpassam pelos conceitos de gênero e sexualidade; especificamente, o desafio é **investigar a inserção das temáticas gênero e sexualidade no Curso de Pedagogia da UFMA-São Luís, buscando os subsídios teórico-metodológicos que norteiam a formação do(a) Pedagogo(a) para o trabalho com as temáticas nas escolas.**

Considerando gênero e sexualidade como conceitos de análise em educação e que estes são influenciados por vertentes teóricas e movimentos sociais, principalmente o feminismo<sup>5</sup>, as formas de classificação exclusivamente por área de estudo (Filosofia, Sociologia, História, outras) se tornam desnecessárias. No entanto, a título de estruturação do estudo, adotei nesta pesquisa as contribuições da professora Guacira Louro, ao afirmar que

---

<sup>5</sup> Acredito ser apropriada a ideia de feminismo adotada por Linda Gordon (apud LOURO, 2000, p.10), ao afirmar que esta é “uma luta e uma interpretação política controversa que, não é, de modo algum, universal às mulheres”.

As características deste campo de estudos, marcadamente político e contemporâneo, impedem-no de ser visto como um campo teórico estável e sólido. Seu caráter de instabilidade e constante construção, sua proposta de auto-questionamento e de subversão de paradigmas não são, no entanto, negados pelas estudiosas e estudiosos feministas. Muito pelo contrário, tais características têm sido reivindicadas como fundamentais para a produção de uma teorização fértil (e polêmica) e para a elaboração de distintas formas de intervenção social (1997, p.12-13).

Gênero e sexualidade são, pois, construções sociais e históricas em que os conceitos de masculinidade e feminilidade se constituem de maneiras diversas, isto é, plurais, marcados e classificados conforme a religião, a raça, a etnia, a classe, a idade, região, ou grupo que os constroem.

Logo, para que se possa discutir a temática gênero e sexualidade de forma crítica e fundamentada, faz-se necessário que sejam desvelados alguns de seus aspectos constitutivos. O que me conduz a recorrer a elementos históricos, ao discurso das políticas educacionais e como se apresentam nas referidas orientações voltadas às elaborações curriculares, ou seja, será que as Diretrizes Curriculares voltadas à formação do(a) Pedagogo(a) e a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA contemplam o tratamento das temáticas de gênero e sexualidade? Como elas estão presentes na formação do(a) Pedagogo(a), já que os Parâmetros Curriculares sinalizam para o tratamento transversal da Orientação Sexual? Estas são questões que permeiam os *'caminhos pelos quais passei'*.

## 1.2 Os caminhos pelos quais passei

*Caminhando contra o vento  
Sem lenço e sem documento  
No sol de quase dezembro  
Eu vou...*

Caetano Veloso. Alegria. Alegria (fragmentos).

Os caminhos seguidos pelo Brasil, na década de 1990, demarcaram importantes mudanças na área educacional, destacando-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, que se coaduna com a Constituição Federal de 1988 e traz dispositivos programáticos com implicações de caráter conceitual e metodológico no que tange à formação para a Educação Básica e, concomitantemente, ao Sistema de Ensino Superior.

A LDBEN apresenta como preceito básico o estabelecimento de competências e diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica, ou melhor, a elaboração de diretrizes pautadas, como destaca o art. 27, inciso I, na “[...] difusão de valores fundamentais ao interesse social [...]” (BRASIL, LDBEN, 1996), e que são norteadores da formação em todos os níveis da Educação Básica.

Destarte, o trabalho pedagógico dos(as) docentes deverá se coadunar com estes objetivos, a partir da sua formação teórica e prática, com vista a uma política de avaliação que assegure “[...] a formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]” (ibid.art.22) e que garanta uma qualidade educacional.

Nesse contexto, a formação inicial e continuada de professores(as) deverá ser prioridade pública – ideia ressaltada na LDBEN, no Título VI, art.67, inciso II, que trata do “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” -, e como uma possibilidade de viabilizar a reversão do descaso histórico existente com a educação no País.

Decorrente desses aspectos e das alterações curriculares dele advindas, a formação profissional docente requer também mudanças. Considerando as novas exigências sociais, Pimenta (2003, p. 164) nos fornece alguns pressupostos que devem permear a formação.

[...] Que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes – fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Dentre os aspectos a serem garantidos na formação do(a) pedagogo(a) está a discussão da dimensão sexual humana, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da Educação Básica, dão destaque a essa temática – Orientação Sexual<sup>6</sup> – que deve articular-se às demais áreas do

---

<sup>6</sup> Empregamos esse termo em virtude de ser um dos Temas Transversais apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, instituídos pelo MEC em 1997. Até o final do século XX, utilizava-se o termo Educação Sexual. Já na década de 1990, após os PCN, passou-se a designar “Orientação Sexual”. Mas, tem havido ampla discussão sobre o termo e muitas linhas de pesquisa e debates conceituam “orientação sexual” como uma natureza de identidade ou identificação sexual de gênero (identidade hetero, homo e bissexual).

conhecimento como Tema Transversal<sup>7</sup>. Este trabalho, segundo os PCN (1997), deverá contemplar a reflexão individual e coletiva, como possibilidade ao educando e educanda de reconhecer sua sexualidade e identificar as possibilidades de inferir na sua vida. Dessa forma, há um direcionamento para mudanças paradigmáticas no tratamento sociopolítico da sexualidade, visto que este era assunto reprimido, distorcido e coisificado no currículo oculto<sup>8</sup> das escolas.

Tendo em vista que o currículo é o veículo que contém a filosofia, a ideologia<sup>9</sup>, a intencionalidade educacional, ele deverá ser entendido a partir da forma e dos significados que o influenciam no processo educativo. Como afirma Sacristán (2000), o currículo é uma práxis, é a expressão da função socializadora e cultural que determina e expressa comportamentos práticos e diversos. Assim, toda proposta curricular requer seleção do que será oferecido às novas gerações para facilitar sua socialização.

A partir desse olhar curricular, a formação inicial de educadores(as) deverá conferir não apenas uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, mas deverá contribuir com os instrumentos que os(as) habilitem para o processo contínuo de reflexão crítica sobre o que, o como, para que e por que ensinar, pois como afirma Contreras:

O desenvolvimento de valores educacionais não pode se realizar a partir das intuições ou sabedorias que surgem fora da própria prática se não houver professores dispostos a participar das idéias que alimentam essas posições [...], é muito difícil melhorar o ensino de fora se os próprios docentes não possuem as idéias (2002, p.129).

Logo, a inserção das questões de gênero e sexualidade no currículo configura-se como elemento importante à formação do(a) pedagogo(a), no sentido

---

<sup>7</sup> São temáticas que expressam conceitos e valores fundamentais à formação humana e que devem perpassar os conteúdos das disciplinas ditas clássicas (Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa, Ciências), por contemplarem questões importantes e urgentes para a sociedade, uma vez que possibilitam aprender *sobre* e *na* realidade. Na seção que versa sobre “A tríade à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” discorrerei sobre esta questão.

<sup>8</sup> Ele se apresenta no cotidiano escolar a partir de aprendizagens não planejadas, ou seja, são aspectos do ambiente escolar que estão presentes nas relações interpessoais e que, de maneira implícita, fomentam aprendizagens sociais, sem fazer parte do currículo oficial. Para Apple (2006), ele está presente na reprodução inquestionável de conhecimentos escolares considerados universalmente válidos e neutros.

<sup>9</sup> Na obra *Ideologia e Currículo*, Apple (2006) analisa a ideologia não só como mera reprodução, mas também a partir dos conflitos, contradições e mediações produzidas pelos sujeitos concretos, ou seja, ela é parte da cultura vivida, ela perpassa pelo senso comum.

de nos aproximarmos de algo mais efetivo, de uma educação sexual emancipatória. Nesse sentido, os(as) educadores(as) deverão ser instigados(as) quanto às consequências da ausência do tratamento das temáticas que envolvem gênero e sexualidade no processo de (re)construção das teias que configuram a educação do ser humano. Portanto, repensar a formação pedagógica à luz das teorias e das práticas voltadas a essas questões poderá possibilitar o reconhecimento do trabalho deste(a) profissional na mediação dos processos constitutivos da cidadania democrática a partir do reconhecimento da diversidade e do pluralismo nos modos de ser dos homens e das mulheres.

Ressalto, ainda, que homens e mulheres estão inseridos numa complexa rede discursiva de práticas socioculturais, que caracterizam o sujeito descentrado, ao mesmo tempo que é flexível às estratégias de normalização das instituições modernas. Reconheço, assim, que às instituições formativas compete (re)ver tais estruturas que configuram os discursos sobre gênero e sexualidade, interrogando o sentido e o valor do seu ensino, além das linhas que separam os elementos teóricos e práticos que norteiam tais conhecimentos.

Dessa forma, *os caminhos pelos quais passei* para a elucidação do objeto de estudo amparam-se na concepção de gênero desenvolvida pelas estudiosas do feminismo contemporâneo, sob a perspectiva de compreender e responder às situações de desigualdade entre aquilo que é designado como os sexos e como esta situação opera na realidade e interfere no conjunto das relações sociais, visto que os seres humanos só se constroem como tal em relação com outros. Para Joan Scott (1995), o gênero constitui-se a partir de relações que se estabelecem entre os sexos e que são marcadas por relações de poder. Dessa forma, pensar em relações de gênero significa compreender os dispositivos que produzem e constroem suas diferenças e desigualdades.

Não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro, mas na “[...] totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. [...], perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia” (SAFFIOTI, 2004, p. 210).

Para a compreensão da sexualidade, contarei com as contribuições teóricas de Michel Foucault, que deverá ser aqui entendida como sendo diretamente relacionada “a um dispositivo histórico [...], em que a estimulação dos corpos, a

intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso [...] encadeiam-se [...], segundo algumas estratégias de saber e poder” (1999, p. 100).

De tal modo, os significados dados à sexualidade são socialmente organizados e produzidos por uma variedade de discursos que nos informam o que é sexo, o que ele deve ser e o que pode ser. Por consequência, a sexualidade a partir dos estudos foucaultianos não tem nada de verdadeiro ou imutável, pois faz parte de uma invenção social para que conheçamos a nós mesmos. Ou seja, não são fixas, resultam de negociações e construções que vão se constituindo no decorrer da vida. Estes discursos têm a necessidade não de reproduzir os dispositivos de sexualidade, mas de “proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar [os sujeitos] de modo cada vez mais global.” (FOUCAULT, 1999, p. 101).

Ainda sobre sexualidade, acredito que conceituar algo pode nos conduzir à um pré-conceito, mas compreendemos que numa primeira instância o conceito é necessário para ajudar nas generalizações e na diferenciação que um tema exige. Por isso, destacamos as pesquisas de Costa (1996), na qual ele traz a concepção de que sexo é o nome que damos a uma diversidade de coisas que aprendemos a reconhecer como sexuais. O pesquisador classifica essas “coisas” como aquelas que podem ser mostradas (ex.: descrição médico-fisiológica do aparelho genital); as que podem ser interpretadas (ex.: orgasmo); e, as referentes à afetividade e à amorosidade (ex.: linguagem). Tais estudos nos conduzem para uma análise do que é sexual a partir do hábito linguístico. Daí, compreendermos a Sexualidade como um conceito cultural, isto é,

O nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1999, p.100).

As ideias foucaultianas nos ajudam a compreender o tema desta pesquisa à luz da relação saber-linguagem-poder.

No que concerne à análise da concepção de currículo existente no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, o estudo será orientado pelas contribuições

das Teorias Pós-Críticas de Currículo<sup>10</sup>, por contemplarem as investigações que partem de uma abordagem estruturalista do gênero e da sexualidade, pois permitem analisar como as pessoas constroem significados a partir da diferenciação. Destaco as ideias de José Luís Pacheco, ao discorrer que o currículo é

[...] Um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mas, ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (1996, p. 20).

Nessa dimensão, a abordagem reflexiva do currículo passa a constituir o eixo central no processo de formação, o que implicará um exame crítico da ação pedagógica quanto à abordagem das temáticas gênero e sexualidade, que deverá ser contemplada na formação inicial do(a) pedagogo(a). Vale ressaltar Pacheco e Flores (1999, p. 53) quando destacam:

A experiência de aluno continua quando o candidato a professor (ou aluno futuro-professor) frequenta um curso de formação de professores. Esta situação formativa, sob a influência de uma instituição de formação, proporciona-lhe a compreensão do currículo oficial para se tornar professor, nomeadamente através da aquisição do conhecimento profissional, sobretudo na sua vertente declarativa ou proposicional. Deste modo, mediante a progressão num plano curricular previamente determinado, adquire as primeiras concepções de ensino organizadas e veiculadas pelos formadores.

A reflexão crítica sobre o currículo possibilitará ao(à) educador(a) pensar e orientar as ações docentes aos desafios da contemporaneidade que pontuam a contemplação de temáticas como gênero e sexualidade, que requerem a

---

<sup>10</sup> As teorias pós-críticas fundamentam-se no pós-estruturalismo. No contexto da Pós-Modernidade, propõe uma ruptura paradigmática dos padrões considerados rígidos da Modernidade (Positivista, Racionalista e Tecnocrática), a partir do fim das metanarrativas visa dar voz aos excluídos de um sistema totalizante e padronizado, busca a superação das verdades absolutas. Nesse sentido, o significado não é centrado ou fixo, eles estão dispersos indo da palavra à definição e vice-versa. Logo, analisa a primazia do discurso sobre a realidade; “a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve” (SILVA, 1999), ou seja, a realidade não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. Enfatiza em suas análises curriculares: a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e o discurso, representação, cultura, o gênero, raça, etnia, sexualidade, o multiculturalismo e o saber/poder. Principais teóricos: Foucault, Derrida, Lyotard, Deleuze, Cheryholmes.

modificação de atitudes e mentalidades já que estas perpassam o trabalho do(a) professor(a), quer estejam ou não conscientes disso, pois

[...] esta ação se dá por meio do que representam no plano familiar e social, pela maneira de ser, de se vestir, de agir, pelas idéias e valores que transmitem e, particularmente, pelo tratamento que dispensam aos alunos dos dois gêneros (WEREBE, 1998, p.150).

Logo, a discussão sobre gênero e sexualidade articula-se com o processo de formação do(a) pedagogo(a), pois será este(a) profissional que trabalhará com esta dimensão humana a partir do enfoque transversal, conforme indicam os PCN, de articulação com os demais eixos disciplinares da Educação Básica.

Maurice Tardif (2007, p. 250), ao realizar seus registros sobre a profissionalização docente, nos indica que:

[...] Em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério.

Ao discorrer sobre esta formação, Bernard Charlot (2005, p.92) considera indivíduo formado aquele “capaz de mobilizar todos os recursos que lhe permitirão atingir um fim determinado, em uma situação, incluídos aí os saberes necessários”, nos quais se incluem, na perspectiva do presente trabalho, os saberes necessários ao tratamento das temáticas que envolvem gênero e sexualidade, partindo de como o(a) Pedagogo(a) em formação apreende o mundo permeado por estas temáticas e como ele(a) constrói e reconstrói seus saberes. O saber compreendido, não somente no sentido de conteúdo intelectual, mas numa perspectiva de o sujeito assumir uma posição frente à educação, cujo ato de aprender exige uma relação do sujeito com o seu objeto de aprendizagem.

Desse modo, as questões iniciais - que marcaram a fundamentação teórica e a ordenação metodológica da pesquisa, consubstanciada na análise do discurso, tal como proposta por Michael Foucault - pautam-se nas bases em que se constituem os significados apreendidos sobre gênero e sexualidade e nas orientações apresentadas nos documentos que norteiam o ensino das temáticas, a partir do desvelamento dos mecanismos que regem o campo da pesquisa no espaço formativo.

Assim, diante da relevância do tema, o presente estudo teve como problema inicial compreender como os conteúdos sobre gênero e sexualidade apresentam-se na formação do(a) Pedagogo(a). Ou seja, sendo o Curso de Pedagogia o *locus* de formação do(a) profissional habilitado(a) a trabalhar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e por ser a “Orientação Sexual” um dos temas presentes no trabalho pedagógico, neste nível de ensino, terá o(a) pedagogo(a) contemplado em sua formação elementos teóricos e metodológicos que possibilitam o tratamento do gênero e da sexualidade na escola? Que discursos balizam o entendimento de gênero e sexualidade na formação do(a) pedagogo(a)? **Face a estas questões, meu objetivo é investigar como as temáticas gênero e sexualidade se apresentam no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, focando os subsídios teórico-metodológicos que norteiam a formação do(a) pedagogo(a) para o trabalho com as temáticas nas escolas.**

Tal entendimento sobre a formação do(a) pedagogo(a), a partir dos eixos gênero e sexualidade, torna-se necessário à compreensão da dinâmica no campo cognitivo, afetivo e comportamental, bem como suas correlações com o mundo social, tornando-se imperativo na formação inicial do(a) educador(a). Nessa perspectiva, são os seguintes os objetivos específicos: 1) compreender o contexto em que se inserem as concepções de gênero e sexualidade como categorias de estudo; 2) destacar o enfoque dado a gênero e sexualidade nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental; 3) identificar os subsídios teórico-metodológicos que norteiam o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMA, no que concerne ao desenvolvimento da temática Educação Sexual.

Nessa tessitura, o caminho percorrido possibilitou-me *olhar* para o objeto sem a intenção de fechá-lo no interior de uma concepção teórica, uma vez que compreendo não ser este o objetivo de uma dissertação para a obtenção do Grau de Mestre, bem como ser este um objeto em construção.

Somando-se a essas considerações, o desvelamento do objeto necessitou da delimitação do campo de estudo, seguido das elaborações teóricas que me possibilitaram analisar o discurso apresentado no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2007), bem como nas produções escritas dos trabalhos de conclusão de curso (monografias) desenvolvidos nos últimos cinco anos e que versam sobre as temáticas gênero e sexualidade, tendo em vista que estes se

constituem espaço de “poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2011, p.10).

A partir da leitura de Scott (1995), considerarei, nesta pesquisa, a linguagem como o lugar apropriado para a análise - somos usados pela linguagem que nos molda, nos modifica e fixa nossas identidades -, pois possibilita pensar sexualidade e gênero como termos plurais e diversos e como eles são construídos e legitimados no currículo. A análise do discurso justifica-se por ser um método cujo objetivo é não somente compreender uma mensagem apresentada nos documentos indicados, mas reconhecer qual é o seu sentido. Portanto, para analisar os discursos apresentados sobre gênero e sexualidade, segundo a perspectiva foucaultiana, é preciso deixar os Discursos dos documentos orientadores da formação do(a) pedagogo(a) revelarem as relações históricas que estão presentes nos próprios discursos. Para tanto, “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2008, 132).

O espaço discursivo delimitado nesta pesquisa - o que os documentos orientadores da formação do(a) Pedagogo(a) “falam” sobre gênero e sexualidade - foi selecionado do interior do campo discursivo das políticas educacionais, com o fim de atingir um objetivo central: **investigar como essas temáticas se apresentam no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão**. A suposição é que haveria uma espécie de fusão entre as orientações apresentadas pelos organismos internacionais (o controle da sexualidade em função das doenças sexualmente transmissíveis e da natalidade, a função da mulher no mercado de trabalho, entre tantos outros) e aqueles pelos quais se passa a definir os documentos relativos à formação do(a) pedagogo(a).

Vale ressaltar que cada discurso remete-se a tantos outros e que o próprio recorte feito por mim é também um fato de discurso. Por isso, considerar que “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT, 2008, 144), e permite-nos perceber como acontece a interação entre emissor e receptor, desvelar o discurso produzido sem desconsiderar a minha subjetividade que se entrecruza a outros discursos a serem apresentados.

Dessa forma, foram selecionados: os documentos orientadores da formação do(a) pedagogo(a), além dos trabalhos acadêmicos que abordam as temáticas gênero e sexualidade. Para tanto, houve a análise arqueológica, segundo

os objetivos e interesses da pesquisa, a título de buscar explicações aos problemas e rupturas que motivaram tal estudo, visto que “a análise dos cortes arqueológicos tem por propósito estabelecer, entre tantas modificações diversas, analogias e diferenças, hierarquias, complementaridades, coincidências e defasagens” (FOUCAULT, 2008, p.198) que nutriram a estruturação deste texto organizado em quatro momentos (além deste, construído na forma de **Introdução**) que oferecem aos leitores e leitoras os caminhos percorridos em cada capítulo.

No Capítulo II, intitulado de **PRIMEIROS PASSOS: gênero e sexualidade na história**, percorro os aspectos conceituais no âmbito histórico, social, cultural, político e educacional, no qual as categorias gênero e sexualidade se constroem e reconstroem, com destaque às concepções teóricas que contribuem para a posterior análise de dados e documento.

O Capítulo III, sob a denominação de **PELO PRAZER DE PODER SABER MAIS: gênero e sexualidade nos documentos que orientam a formação do(a) Pedagogo(a)**, destaca os documentos que direcionam a formação deste(a) profissional, como as DCN e os PCN à luz das orientações dos organismos multilaterais para a educação em gênero e sexualidade abordados nos projetos/programas voltados aos países em desenvolvimento.

No Capítulo IV, **GÊNERO E SEXUALIDADE: um olhar sobre a formação do(a) pedagogo(a)**, busco identificar os subsídios teórico-metodológicos que balizam a formação do(a) educador(a), no curso de Pedagogia da UFMA, para o tratamento das categorias gênero e sexualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Para o término dos registros, debruço-me em questões que envolvem a tríade gênero-sexualidade-educação e suas perspectivas para a formação docente. Já no capítulo intitulado **CONSIDERAÇÕES FINAIS** minhas identidades de pesquisadora, mulher e educadora se entrelaçam e modificam algumas questões em torno da compreensão sobre gênero, sexualidade e currículo. Isso me permite traçar alguns desejos e anseios sobre o objeto de estudo ainda em construção e reconstrução, em virtude da sua natureza, que é marcadamente cultural, histórica, política, econômica, social, estética, ética, subjetiva, pessoal, idiossincrática,... torna-se pretensioso e perigoso tentar aprisionar o objeto e desconsiderar seu caráter dialético, transitório, mutável. Vale registrar que esta forma de olhar para o

objeto alimenta-se, também, da expectativa de que **os saberes construídos nesta pesquisa** repercutam no âmbito político, cultural e educacional.

## 2 PRIMEIROS PASSOS: gênero e sexualidade na história

---

*Debaixo dos caracóis dos seus cabelos  
Uma história pra contar  
De um mundo tão distante*

Caetano Veloso. Debaixo dos caracóis dos seus cabelos (fragmentos).

As discussões que envolvem os conceitos de sexualidade e gênero sempre foram objetos polêmicos em nossa cultura educacional, o que é reflexo da própria construção histórica na qual tais conceitos foram engendrados e estruturados por mecanismos de poder, aqui compreendido a partir da visão foucaultiana, que nos apresenta a ideia de poder como sendo exercido de muitas e de diferentes formas; para ele não há uma centralidade estática. A partir de breve levantamento historiográfico, percebemos que a escola brasileira, pública e privada, no seu exercício de poder, tende a manter estes temas distantes de seus projetos curriculares e responsabilidades institucionais. Muito embora estes temas estejam previstos em seus documentos, como veremos nos próximos capítulos, há ainda uma distância entre o dito e o feito. No dia a dia dos espaços educacionais o trabalho pedagógico na área da sexualidade pode ser considerado, ainda, uma utopia.

Dessa forma, no presente capítulo, apresentaremos as principais definições e concepções que circunscrevem a Sexualidade e o Gênero como temas articulados às Ciências Humanas e Sociais e suas implicações no campo educacional a partir de elementos históricos e teóricos que possam oferecer subsídios à compreensão da eclosão dos conceitos na sociedade brasileira.

Para efeito didático, não é nossa preocupação traçar todo o percurso histórico sobre o tema, mesmo porque poderíamos comprometer o vasto campo das pesquisas já realizadas nos limites de um único capítulo. Mas, destacaremos os elementos históricos que contribuíram e contribuem na construção das pesquisas e estudos sobre sexualidade e gênero no País.

Vale ressaltarmos, ainda, que as concepções de sexualidade e gênero apresentam-se inter-relacionadas no decurso da história, quando os papéis do que é feminino e masculino imbricam-se com a concepção de sexualidade de cada época. No entanto, aqui, serão mapeadas em seções distintas. Não é, nesse aspecto,

intenção nossa gerar dicotomia entre sexualidade e gênero, mas contribuir com os estudos atuais e futuros.

Foucault (2008), ao tomar por base os estudos de Canguilhem sobre *Deslocamentos e transformações dos conceitos*, destaca que os conceitos se transformam na mesma proporção que a história de seus diversos campos de constituição e de validade, das regras de uso consoante aos meios teóricos em que foi elaborado. Desse prisma, não haveria conceitos unos, ideais, em que o(a) pesquisador(a) poderia repousar seus estudos. E, sim, descontinuidades que nos conduzem a ver e pensar a diferença, as “formações discursivas que aparecem e desaparecem” (FOUCAULT, 2008, p.198).

Nesse sentido, o caminho traçado por nós para o estudo de gênero e sexualidade não objetiva saber onde tudo começou. Logo, as datas e documentos utilizados não significam pontos definitivos, mas referências que se ligam à produção de um dado discurso consoante ao nosso objeto de estudo.

## 2.1 Sexualidade: mito, mente, rito, bio-liberal

*Amor é um livro  
Sexo é esporte  
Sexo é escolha  
Amor é sorte...*

Rita Lee. Amor e sexo (fragmentos).

Alimentada das iguarias dispostas no *Banquete* de Platão, Rita Lee em verso e prosa canta o sexo e o amor já descritos pelo sábio filósofo da Antiguidade.

Mas, antes de percorrer pela Antiguidade, vale registrarmos algumas ideias que balizam o *amor sagrado*. Será na sociedade babilônica, considerada nosso berço cultural mais antigo, que encontraremos os primórdios dos registros sobre a relação entre o *amor* e o *sagrado*, bem diferente da relação de *amor profano* a ser observada na Idade Média. Pois bem, a sociedade babilônica é apresentada a partir de dois aspectos: suas práticas de civilização de caráter patriarcal - onde o casamento é compreendido como uma vocação de todos - e, por suas representações - como exemplo, citamos as representações no plano da sexualidade, em que a prostituição é concebida como sagrada e marca a passagem do estado de natureza à cultura, do estado de selvagem a civilizado(a). O culto de

devoção ao amor sensual, a sexualidade fora do casamento, marcam seus princípios, ilustrados na passagem que segue de Heródoto, historiador grego do século V a.C.

O costume mais vergonhoso dos babilônios é o seguinte: toda mulher do país deve, uma vez em sua vida, tomar lugar num santuário de Afrodite e unir-se a um estranho [...]. A maior parte age do seguinte modo: ficam sentadas no recinto sagrado de Afrodite com uma coroa de corda ao redor da cabeça (que é o sinal de sua 'servidão' à deusa) [...]. Quando a mulher senta-se neste local, ela não retorna para casa antes que um estranho tenha jogado dinheiro em seu colo e que ela tenha se unido a ele no interior do local santo [...]. A quantia pode ser tão módica quanto se queira; não é preciso temer que a mulher rejeite o homem; ela não tem esse direito, pois esse dinheiro torna-se sagrado [...]. Depois de ter-se unido a ele, estando livre de suas obrigações religiosas para com a sua deusa, ela retorna para casa; e mais tarde, não haverá dinheiro que chegue para ganhá-la (HERÓDOTO apud CATONNÉ, 1994, p. 28).

Observamos que os costumes dos povos babilônicos quanto à forma como retratavam o amor, e aqui rechaçados por Heródoto, influenciarão a sociedade grega da Antiguidade. O patriarcado também marcará a organização social grega. Já sobre a sexualidade, embora o termo ainda não exista, ele pode ser associado às ideias de deuses, da religião e do conhecimento. Os gregos do período homérico utilizavam a expressão *ta aphrodisia* para designar a sexualidade, no sentido de potência do desejo, a energia vital (na Modernidade é o que Sigmund Freud chama de *libido*), a força que liga o desejo humano. Esse desejo de encontro pode ser evidenciado entre *Eros* (Amor) e *Psique* (Alma)

A jovem princesa Psique era tão bela que com sua beleza ameaçava roubar os adoradores de Afrodite. A Deusa, indignada, mandou que seu filho Eros a flechasse com um argúrio: Psique se apaixonaria pela mais horripilante criatura da Terra. Enquanto Psique dormia, Eros entrou em seu quarto – mas, perturbado com sua beleza, não pôde atingi-la, e acabou ferido pela ponta de uma de suas flechas. O tempo passou, as irmãs de Psique se casaram e ela vivia solitária. Seus pais, preocupados, foram falar com o Oráculo, que sentenciou: a jovem estava destinada a viver com um monstro e devia ser deixada ao pé de uma colina. Ela foi levada por Zéfiro até um bosque exuberante e ali adormeceu. Ao acordar, passeou e encontrou uma fonte de águas cristalinas junto a um palácio de ouro. Lá dentro, uma voz anônima dizia que aquela era sua nova casa – ali ela era rainha. Em seus aposentos, Psique encontrou vestes finas e ricos objetos. Arrumou-se foi até o salão principal. Esperava-a uma mesa farta de vinhos e iguarias maravilhosas. Ela se banqueteu sozinha. De volta ao quarto, em total escuridão, deitou-se com o marido. Viveram uma noite de prazeres. Psique se apaixonou por ele mesmo sem conhecer suas formas. Meses depois, pediu ao esposo que lhe trouxesse as irmãs – tinha saudades e queria que todos soubessem de sua felicidade. Trazidas por Zéfiro, as irmãs – enciumadas – envenenaram-lhe a alma. Elas a convenceram a desvendar o mistério e, atormentada, Psique se armou de uma faca e entrou no quarto enquanto o marido dormia. Ele estava coberto por um tecido fino. Quando lhe retirou o véu, Psique se estarreceu com sua beleza – era delicado como um anjo e tinha asas. Ela estremeceu e deixou cair da lamparina um pouco de óleo sobre o peito de Eros. Ferido, o jovem deus despertou indignado: havia sido traído. “Quem ama confia”, disse ele. Agora, Psique deveria voltar para sua família. Inconformada, ela passou a vagar sem sossego. Desolada, e aconselhada pela deusa Ceres, procurou Afrodite para pedir perdão, mas a deusa estava furiosa pela dor do filho. E disse que só a ouviria depois que Psique separasse todos os cereais desarrumados do celeiro. Era um trabalho impossível, e ela começou a chorar. Então Eros enviou ao celeiro todas as formigas do mundo, para separar os grãos. À noite, os cereais estavam arrumados. Afrodite então ordenou que Psique atravessasse o rio e lhe trouxesse a rara lã das ovelhas ferozes do vale. Ajudada por Rio-Deus, ela colheu apenas a lã deixada pelas ovelhas, presa nos galhos. Mas Afrodite ainda estava furiosa – e ordenou que Psique lhe trouxesse a caixa de beleza de Perséfone, que habita os infernos. Psique se desolou – mas uma voz a orientou, lhe indicou caminhos e advertiu: não deveria jamais abrir a caixa. Psique venceu monstros, iludiu deuses e conseguiu que Perséfone lhe desse a caixa de beleza que pedia Afrodite. Mas não venceu a curiosidade: abriu a caixa e foi coberta pelo sono da morte. Eros a salvou com uma de suas amorosas flechas – e a repreendeu mais uma vez. Depois, implorou a Zeus que transformasse a amada em deusa – era a única maneira de Afrodite deixá-la em paz. Zeus atendeu ao pedido. Eros e Psique então se amaram ternamente. De seu amor nasceu uma filha, que se chamou Prazer (PELEGRINI, 1988 apud TUCKMANTEL, 2009, p. 29-30).

Do encontro das palavras, o mito guarda a característica de poder conservar a sabedoria dos antepassados, de contar uma história sagrada. Será, também, a partir do *eros* à procura do *logos* que nasce a filosofia, sem romper completamente com o saber alegórico do mito. E é assim que ora mistificada, ora racionalizada, a identidade sexual do homem e da mulher se confundiram com a dos

deuses, personificados no Amor que é “dos deuses o mais antigo, o mais honrado e o mais poderoso para a aquisição da virtude e da felicidade entre os homens, tanto em sua vida como após sua morte” (PLATÃO, 2011, p.11). A passagem nos revela que o amor nesse período é compreendido como aquilo que dignifica e rege os atos dos homens. E será apresentado com características duais, como na passagem que segue, em *O Banquete*, considerado um tratado filosófico platônico dedicado ao Amor.

[...] sabemos que sem Amor não há Afrodite. Se portanto uma só fosse esta, um só seria o Amor; como porém são duas, é forçoso que dois sejam também os Amores. E como não são duas deusas? Uma, a mais velha sem dúvida, não tem mãe e é filha de Urano, e a ela é que chamamos de Urânia, a Celestial; a mais nova, filha de Zeus e de Dione, chamamo-la de Pandêmia, a Popular. É forçoso então que também o Amor, coadjuvante de uma, se chame corretamente Pandêmio, o Popular, e o outro Urânio, o Celestial. [...] é assim que se apresenta: em si mesma, enquanto simplesmente praticada, nem é bela nem feia [...]

Ora pois, o Amor de Afrodite Pandêmia é realmente popular e faz o que lhe ocorre; é a ele que os homens vulgares amam. E amam tais pessoas, primeiramente não menos as mulheres que os jovens, e depois o que neles amam é mais o corpo que a alma, e ainda dos mais desprovidos de inteligência, tendo em mira apenas o efetuar o ato, sem se preocupar se é decentemente ou não; daí resulta então que eles fazem o que lhes ocorre, tanto o que é bom como o seu contrário. Trata-se com efeito do amor proveniente da deusa que é mais jovem que a outra e que em sua geração participa da fêmea e do macho [...] (PLATÃO, 2011, p.12).

O amor é apresentado como uma ponte que liga o humano ao divino, em que as diferentes faces de *Eros* configuram uma polifonia de signos. Destacamos que a ideia dos corpos perfeitos, desejados, endeusados, de homens, mulheres e jovens que se unem com o objetivo de atender suas vontades sexuais são bem pontuados na obra. O mesmo não ocorrendo com aqueles(as) considerados(as) *senis*<sup>11</sup>.

A ideia de vontade sexual, apontada acima, será sublinhada por Epicuro (filósofo, séc.II a.C.) como sendo a busca do prazer que diferencia os homens dos outros seres, associada, ainda, à vida sábia e à ética. Em Epicuro, o prazer não é em si um mal, apenas alguns prazeres engendram em si alguns males. Por isso, “chamamos ao prazer princípio e fim da vida feliz. Com efeito, sabemos que é o primeiro bem, o bem inato, e que dele derivamos toda a escolha ou recusa e

---

<sup>11</sup> Ainda hoje existe em nossa cultura uma inclinação para desconsiderar o desejo, a vida sexual daqueles(as) que estão na Terceira Idade (SUPLICY, 1999).

chegamos a ele valorizando todo bem com critério do efeito que nos produz” (EPICURO..., 1985, p. 57).

Os registros revelam que aos homens a busca do prazer era permitida e incentivada, principalmente a partir da prática entre eles, com prostitutas (hetairas dicterides e pornois) e *a algumas mulheres privilegiadas*.

Assim, por ser a Filosofia, berço de tantos temas estudados hoje por áreas de conhecimento especializados, competia a ela discursar sobre a sexualidade de forma aberta e generalista. Características que logo passaram a ser reguladas pelas bulas<sup>12</sup> da Igreja Católica.

Sob a influência do *pensamento da culpa e do medo*, a Igreja Católica elabora seus preceitos cristãos. Ao legitimar o casamento como o estado natural dos seres criados por Deus e centrados na figura do pai (que detém poderes sobre a esposa e filhos), o pensamento filosófico e teológico estrutura o elo entre a Igreja Primitiva e a Igreja Medieval.

Tobias levantou-se do leito e disse a Sara: "Levanta-te, minha irmã, oremos e peçamos a nosso Senhor que tenha compaixão de nós e nos salve". Ela se levantou e começaram a orar e a pedir para obterem a salvação. Ele começou dizendo: "Bendito sejas tu, Deus de nossos pais [...]. Tu criaste Adão e para ele criaste Eva, sua mulher, para ser seu sustentáculo e amparo, e para que de ambos derivasse a raça humana. Tu mesmo disseste: "Não é bom que o homem fique só; façamo-lhe uma auxiliar semelhante a ele. E agora não é por desejo impuro que tomo esta minha irmã, mas com reta intenção. Digna-te ter piedade de mim e dela e conduzir-nos juntos a uma idade avançada". E disseram em coro: "Amém, amém". E se deitaram para passar a noite (BÍBLIA, 2006, Tb 8,4-9).

Os registros históricos revelam que no período da Idade Média o ideal de felicidade verdadeira, de satisfação emocional, via relação matrimonial, pouca atenção teve. As promessas matrimoniais utilizadas no rito cristão do casamento de “prometerem amar e respeitar um ao outro, na saúde e na doença, na riqueza e na pobreza”, traz imbricadas as características de um contrato comercial, que objetiva fortalecer as alianças políticas e militares para os ricos e oferecer segurança econômica aos filhos, além de alívio para a tensão sexual dos pobres (TUCKMANTEL, 2009). Na passagem bíblica acima, o incesto entre irmãos,

---

<sup>12</sup> O termo bula refere-se ao selo utilizado para lacrar os documentos antigos. O termo em conjunto com papais designa os documentos mais solenes expedidos pela Igreja Católica, como exemplo: as canonizações dos santos, a aprovação de Ordens religiosas, criação de novas Dioceses.

condenado na Modernidade pela mesma Igreja Católica, é o mesmo que justifica a manutenção de bens na família.

A Igreja Católica da Idade Média tinha o papel de regulamentar e especificar que atos sexuais seriam permitidos às pessoas. Suas prescrições revelam o poder que existe por trás do impulso sexual sobre homens e mulheres, como observamos na oração do clérigo Anselmo (arcebispo de Cantuária 1033-1109).

Existe um mal, um mal acima de todos os males, que tenho consciência de que está sempre comigo, que dolorosa e penosamente dilacera e aflinge a minha alma. Esteve comigo desde o berço, cresceu comigo na infância, na adolescência, na minha juventude e sempre permaneceu comigo, e não me abandona mesmo agora que meus membros estão fraquejando por causa da minha velhice. Este mal é o desejo sexual, o deleite carnal, a tempestade de luxúria que esmagou e demoliu minha alma infeliz, sugando dela toda a sua força e deixando-a fraca e vazia (apud RICHARDS, 1993, p. 34).

Dessa forma, os ensinamentos cristãos indicavam o celibato e a virgindade como meios de controle do desejo sexual e, conseqüentemente, forma de elevação da vida a Deus; o homem é convocado a vigiar o pecado da carne. O discurso da economia dos prazeres sexuais coloca que o sexo não deve ser feito sem prudência, sem a finalidade precípua de reprodução: “crescei e multiplicai-vos”.

Passa a ser considerado pecado, a realização do ato sexual que fuja a este preceito, como por exemplo, aquele realizado para atender o prazer. A ideia de Pecado Original, a descoberta do sexo por Adão e Eva, é associada ao desejo sexual no séc.II por Clemente de Alexandria. Concepção que será alimentada pela interpretação da passagem bíblica que segue:

A serpente era o mais astuto de todos os animais selvagens que o Senhor Deus tinha feito. Ela disse à mulher: “É verdade que Deus vos disse: ‘Não comais de nenhuma das árvores do jardim?’”. A mulher respondeu à serpente: “Nós podemos comer do fruto das árvores do jardim. Mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, Deus nos disse: ‘Não comais dele nem sequer o toqueis, do contrário morrereis’”. Mas a serpente respondeu à mulher: “De modo algum morrereis. Pelo contrário, Deus sabe que, no dia em que comerdes da árvore, vossos olhos se abrirão, e sereis como Deus, conhecedores do bem e do mal (BÍBLIA, 2006, Gen. 3:1-5).

Em oposição a essas ideias, vale destacar o que Vitiello (2011, s/p) afirma a partir dos registros bíblicos:

Segundo Gênesis (1:27), "E criou Deus o Homem à sua imagem: fê-lo à imagem de Deus, e criou-os macho e fêmea"[...]. O curioso desse evento é que na tradição bíblica mais antiga que conhecemos, a tradição javista (aproximadamente 950 a.C.), não existe nenhum desprezo pela natureza sexual do homem. De fato, a leitura do "Gênesis" permite a interpretação de estar a sexualidade ali exposta apenas como mais um aspecto da vida, nem inferiorizado nem enaltecido em relação a qualquer outro. Assim, a exegese mais isenta apresenta como motivação divina para a criação da mulher apenas a atenuação da angústia da solidão vital do homem. A interpretação patrística da Bíblia, porém, que há tantos séculos vem influenciando nossa cultura, considera o sexo como um mal necessário, admissível apenas por ser indispensável à reprodução da espécie. Inaugurou-se, a partir dessa interpretação, a confusão entre sexualidade e genitalidade, que perdura até nossos dias.

As interpretações bíblicas feitas pela Igreja Católica em torno da sexualidade produziram os discursos do medo, do pecado, da sujeira e da culpa, que levavam fiéis às igrejas com a finalidade de confessarem seus pensamentos mais "impróprios" e "impuros" de um "verdadeiro" cristão; impõe "regras meticulosas de exame de si mesmo [...], porque atribui cada vez mais importância, na penitência" (FOUCAULT, 1999, p.23). A regulamentação da confissão no cânon 21 do IV Concílio de Latrão (1215), como sacramento de penitência, representou o controle do sexo e a cisão radical entre dois mundos: o dos clérigos, que devem viver sob o celibato, e o resto da sociedade à qual o ordenamento é do casamento *até que a morte os separem* e vivida a procriação.

[...] A confissão passaria a ser realizada na privacidade do confessor, diante exclusivamente da pessoa do confessor, alguém incumbido de atuar como "orientador espiritual" ou, valendo-se de uma expressão propriamente medieval, de um "médico da alma". Essa confissão auricular, expressa na fórmula canônica "confessio oris sacerdotibus facienda", tinha a finalidade de esquadrihar a interioridade do penitente e arrancar seus segredos mais íntimos, despertar o arrependimento, a contrição e a expiação da culpa mediante penitência e a absolvição dos pecados.[...] (MACEDO, 2011, s/p).

Esse preceito da confissão encontra suas bases no jansenismo<sup>13</sup>, movimento teológico que surgiu da polêmica gerada entre as ideias de *graça de Deus, livre-arbítrio e pecado original* após o Concílio de Trento. Para os jesuítas, a graça seria alcançada quando o recebedor consentisse e cooperasse com Deus

<sup>13</sup> Fundado no século XVII na França por Jean Duvergier, abade do mosteiro Saint-Cyran, que formulou sua moral severa de humanidade condenada ao pecado. Para ele, os pecados não podiam ser absolvidos. Mas, o movimento receberá este nome em homenagem ao belga, bispo de Yprès, Cornelius Jansen por ter formulado a solução ao problema moral com base nas obras de Santo Agostinho. Os preceitos jansenistas apresentam proximidade com o pensamento protestante, principalmente o calvinismo (MATOS, 1997).

através do livre-arbítrio. Já para os jansenistas, a graça é imerecida e ela só é concedida por Deus aos predeterminados. Então elabora seus preceitos de negação do livre arbítrio e do princípio da confissão como meio de salvação.

Na confissão, conforme o jansenismo, um perfeito arrependimento e longa penitência são mais importantes do que o próprio sacramento. A comunhão era vista como recompensa de grandes virtudes, só podendo ser recebida esporadicamente (MATOS, 1997, p.155).

As ideias jansenistas influenciaram a vida católica, inclusive no Brasil, a partir das ideias de moralidade e costume cristão que foram bem aceitas, principalmente no campo da afetividade e sexualidade. Aos moços, dentre as obrigações, dá-se destaque à necessidade de fugir do amor desonesto. Já às moças, guardar os sentimentos, sair raras vezes, evitar conversar com pessoas de sexo diferente, aborrecer a vaidade nos vestidos, detestar o amor profano e divertimentos, amar o exercício da piedade eram obrigações colocadas (MATOS,1997). A vigília do sexo e da vaidade do corpo feminino devem obedecer a uma ordem jurídico-discursiva que o apresenta negativamente.

As luzes do século XVI para o XVII alimentaram a revolução do pensar no século XVIII e fizeram nascer o pensamento moderno do sexo e do amor como interligados, logo seria “muito melhor viver sem felicidade do que sem amor”<sup>14</sup>, por serem estes dois elementos os nutridores das relações humanas e d’alma, agora fora do contexto do pecado medieval. Mas, esse calor lascivo logo será arrefecido pelo discurso vitoriano, do final do século XIX, “de incitação política, econômica, técnica, a falar do sexo” (FOUCAULT, 1999, p.26) e que dará espaço à frigidez das relações, principalmente feminina. As obras da carne abrem mais uma vez espaço para o pecado, de proclamar aos espíritos “[...] jamais satisfareis à concupiscência da carne. Porque a carne milita contra o espírito [...]” (BÍBLIA, 2006, Gn 5: 16-17) e “[...] as obras da carne são conhecidas e são: prostituição, impureza, lascívia [...]” (idem, Gn 5:19) e assim, devem ser evitadas. Um discurso que não é só moral, mas também racional, “cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo” (FOUCAULT, 1999, p. 27).

---

<sup>14</sup> SHAKESPEARE, W. Disponível em:<<http://pensador.uol.com.br/frase/ODg3NA/>>. Acesso em: 12. Set. 2011.

A ciência médica une-se a esse discurso e dedica seus estudos às narrações das consequências nefastas da “manualização”, principalmente, a feminina. Foucault (2009, p. 106), ao discorrer sobre *O Corpo*, pontua que a Medicina “[...] devia, sob a forma de um *corpus* de saber e de regras, definir uma maneira de viver, um modo de relação consigo, com o próprio corpo, [...], com a vigília [...]”, ela invade os dormitórios íntimos postulando sua *scientia sexualis*<sup>15</sup>, de gerenciamento orgástico, a parcimônia espermática e a eugenia. “O discurso religioso é substituído por um discurso médico, e a sexualidade vai ser tratada como caso de higiene e saúde” (RIBEIRO, 2004, p. 17); as bandeiras de luta contra a masturbação são hasteadas e são retomadas as ações de gerência sexual, considerando que

A masturbação, que é a estimulação dos próprios genitais, aparece na cultura ocidental muito mais como fonte de culpa do que de prazer. [...] No começo do século XX, na época dos nossos bisavós e avós, o ato de se masturbar era considerado perigosíssimo, com consequências tão sérias como produzir cegueira, surdez, debilidade mental, loucura e outros desvarios [...] (SUPLICY, 1999, p. 99).

Evidenciamos que os estudos produzidos sobre sexualidade na Modernidade ainda serão permeados pelos discursos da cultura cristã: casamentos monogâmicos entre casais heterossexuais com vista à continuidade da espécie. A esse respeito, Foucault (1999) afirma que o Ocidente definiu novas regras no jogo dos poderes e prazeres, configurando a fisionomia rígida das perversões, na qual são organizadas e regulamentadas as maneiras pelas quais os sujeitos se comportam no âmbito da sexualidade. Dessa forma, a instituição familiar é preservada a partir dos discursos das Ciências Biológicas, que condicionam os comportamentos, conforme demonstra Costa:

As mulheres tinham músculos menos desenvolvidos e eram sedentárias por opção. A combinação de fraqueza muscular e intelectual e sensibilidade emocional fazia delas os seres mais aptos para criar filhos. Desse modo, o útero definia o lugar das mulheres na sociedade como mães. O discurso dos médicos se unia ao discurso dos políticos (COSTA, 1996, p. 74).

---

<sup>15</sup> Expressão utilizada por Foucault na obra *História da sexualidade I. A vontade de saber*.

Esse jogo de poder, via discurso biológico, demarcará o público e o privado, o homem e a mulher, a política e a família que atribuem ao sexo um caráter econômico e político a ser administrado, como registra Michael Foucault:

[...] no cerne deste problema econômico e político da população: o sexo; é necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecunda ou estéreis, o efeito do celibato ou das interdições, a incidência das práticas contraceptivas (FOUCAULT, 1999, p.28).

Esse discurso serve para justificar a incapacidade da mulher no desempenho social da vida pública e condicioná-la ao exercício vocatício dos cuidados domésticos.

É importante, também, nos questionarmos: Como estes discursos refletem-se pr'além mar na terra de Vera Cruz? O que podemos destacar sobre o tratamento da temática *sexualidade*? Como ela se articula aos espaços públicos e privados?

Marcada por avanços e retrocessos, destacamos o início do século XX quando surgem as ideias sobre a educação sexual no País, de influência médico-higienista – regida pela preocupação com as doenças venéreas, com o preparo da mulher para seu desempenho de mãe e esposa, combate à masturbação e ao aumento dos abortos clandestinos.

Desse modo,

Respaldada pelas teorias sexuais européias de William Acton e Krafft-Ebing, a Medicina higiênica brasileira caracterizava a prática sexual como responsável por doenças; via a masturbação infantil (que chamava de *onanismo*) como nociva e, por conseguinte, precisava ser contida; e intervinha na educação escolar, defendendo o colégio interno como instituição onde a infância e a juventude ficariam a salvo de influências perniciosas (RIBEIRO, 2004, p.18).

Nesse contexto, a Sexologia surgiu no final do séc.XIX como campo do saber, que encontra no discurso médico legitimidade para realizar a orientação sexual dos indivíduos. Coadunando-se com tais pressupostos, estudos revelam que a tese de Francisco Vasconcelos<sup>16</sup>, intitulada “Educação Sexual da Mulher”, é o

---

<sup>16</sup> Francisco Figueira de Mello e Vasconcelos formou-se em ginecologia e obstetícia, em 1915, no Rio de Janeiro.

primeiro registro de uma abordagem institucional da educação sexual no Brasil. Na tese, o autor defende ideias como: as mulheres não apresentam exaltação erótica (com exceção das nymphomanas); o adultério feminino é um crime grave; que o homem no ato matrimonial deve cumprir com sua natureza de macho procriador; e a masturbação é uma patologia sexual que deve ser sanada a partir de medidas de higiene sociomoral (MORAES, 1981). Tais ideias irão corroborar o fato de que

Nas décadas seguintes o número de médicos e educadores que se declaravam favoráveis à educação sexual como forma de evitar a “perversão moral”, as “psicoses sexuais” e a “degeneração física”, bem como assegurar a saudável “reprodução da espécie” cresceu rapidamente. (BARBOSA, 1994, p. 50).

Ao discorrer sobre os dispositivos que regulam os discursos sobre a sexualidade humana, Foucault (1999, p. 27) registra que “o sexo não se julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimentos de gestão; deve ser assumido por discursos analíticos”, o que justificará ao Estado assumir o papel de regulador da sexualidade humana, tal qual fizera a Igreja Católica até então. Foucault (1999) destaca, ainda, que o sexo, enquanto preocupação do Estado, exige que o corpo social seja colocado sobre vigilância; a preocupação recai sobre as variáveis advindas da população (como natalidade, fecundidade, esperança de vida, entre outras) que influenciam e determinam o desenvolvimento e a riqueza de um País.

Sob essa égide, de 1920 a 1970, teremos no País, e de maneira focalizada, situações que indicam o prelúdio de um pensar sobre a sexualidade no âmbito da educação, como demonstram os fatos que seguem:

- A feminista Bertha Lutz<sup>17</sup>, em 1920, reivindica a educação sexual voltada, entre outras, para a proteção da infância e da maternidade;
- A fundação, em 1933, no Rio de Janeiro, do Círculo Brasileiro de Educação Sexual (CBES), que reunia intelectuais interessados pelo estudo e pela divulgação de informações referentes tanto à sexualidade quanto à educação sexual;

---

<sup>17</sup> Formada em Biologia na Sorbonne, em idos da Primeira Guerra Mundial. Retorna ao Brasil em 1918 e inicia sua vida profissional no Instituto Osvaldo Cruz. Sensibilizada com as discriminações que as mulheres sofriam (sofrem) cria em 1919 a Liga pela Emancipação Feminina (GOLDENBERG; TOSCANO, 1992).

- O Boletim de educação sexual (1933-1939), de circulação nacional, o qual trazia artigos e notas informativas para o público em geral;
- A realização da I Semana de Educação Sexual no Rio de Janeiro, em 1934;
- Em 1935, aconteceu a Semana Paulista de Educação Sexual;
- Publicação, em 1936, do livro “O sexo em face do indivíduo, da família e da sociedade”, de José de Albuquerque. Médico, ele é considerado um dos pioneiros da educação sexual no Brasil. Nessa obra, ele argumenta em favor de uma educação sexual para as diversas idades da vida;
- Instituição, em 20 de novembro de 1935, do Dia do Sexo por José de Albuquerque<sup>18</sup>;
- Publicação, em 1937, do livro “Educação sexual: garantia de felicidade no lar”, da escritora paulista Alice Moreira. Obra voltada para os pais, com orientações de como educar a criança;
- Em 1938, houve a publicação do livro “Iniciação Sexual-Educacional”, de Osvaldo Brandão da Silva, voltada exclusivamente para os rapazes que pretendiam constituir família;
- Já em 1940, é lançado o livro “Educação sexual: a que leva a curiosidade infantil insatisfeita”, de Ignez Mariz;
- Ainda em 1940, temos a experiência de uma educação sexual de caráter religioso no Colégio Batista, Rio de Janeiro;
- Em 1960, em São Paulo, o Colégio Nossa Senhora de Sion institui a Educação Sexual da Juventude;
- Proposição, em 1968, pela deputada Júlia Steimbruck, do projeto de lei do ensino obrigatório da Educação Sexual nas escolas públicas de nível primário e

---

<sup>18</sup> José de Oliveira Pereira de Albuquerque, médico, formado no Rio de Janeiro. Nos anos 1930, notabilizou-se por lutar em prol da educação sexual e da institucionalização da andrologia, nova ciência que, a exemplo do que a ginecologia vinha fazendo com as mulheres, deveria dedicar-se ao estudo dos problemas sexuais do homem. Fundou dois periódicos especializados: o Jornal de Andrologia (1932-38) e o Boletim de Educação Sexual (1933-39). Entre 1936 e 1938, foi professor da primeira (e ao que parece única) cátedra de clínica andrológica que existiu em uma universidade brasileira (Universidade do Distrito Federal). Em 1937, candidatou-se a deputado federal com uma plataforma sexológica. Ainda em 1937, foi eleito membro da Sociedade de Sexologia de Paris. (CARRARA, Sérgio Luiz; RUSSO, Jane Araújo. **A psicanálise e a sexologia no Rio de Janeiro de entreguerras: entre a ciência e a auto-ajuda.** Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v9n2/a03v9n2.pdf>>. Acesso em: 12.dez.2011.

secundário do então Estado da Guanabara. Tal proposta foi recusada pela Comissão Nacional de Moral e Civismo.

Tais acontecimentos possibilitaram o desenvolvimento dos primeiros estudos que abordam, de forma específica, a sexualidade no espaço escolar surgidos, no Brasil, no final da década de 1970 e início de 1980, sob a influência dos movimentos feministas. O foco dos estudos girava em torno de questões da identidade sexual. É desse período o registro do primeiro projeto<sup>19</sup> político de institucionalização da educação sexual.

No limiar dos anos 80 do séc.XX, surgem entidades com fins de controle populacional, como a Sociedade Civil do Bem-Estar Familiar no Brasil<sup>20</sup> (Bemfam) que organizou o 1º Seminário Técnico de Educação Sexual, com objetivos controladores da reprodução, em que o exercício de liberdade à reprodução das mulheres condiciona-se ao acesso à saúde. Como resultado desse Seminário, houve a proposta de introduzir a orientação sexual nas escolas, o que repercutiu negativamente na época. É interessante pontuar que o discurso da reprodução passou a ser associado, também, ao nível de escolaridade e a fatores econômicos.

Em 1983 a Bemfam mantinha cerca de 990 postos espalhados pelo país, dos quais 789 no Nordeste. Por trás desses programas de controle de natalidade estão os poderosos laboratórios farmacêuticos mundiais.

Essa [era uma] dissimulada política de controle de natalidade, rotulada oficialmente de "planejamento familiar", juntamente com a urbanização da população, a expansão dos meios de comunicação e a maior participação da mulher no mercado de trabalho [...] (FRIGOLETTO, 2012, s/p).

O discurso inscreve-se no saber normativo da biologia reprodutiva que, sob a égide do controle populacional, guardava em si uma preocupação com o crescimento da população, principalmente nas regiões (Norte e Nordeste) marcadas pelos bolsões de pobreza (circunstância econômica na qual as pessoas carecem dos recursos considerados básicos para satisfazer suas mínimas necessidades, como: assistência médica, alimentação, moradia, saneamento, vestuário e educação), onde mulheres são submetidas a um processo de laqueadura,

---

<sup>19</sup> Intitulado: A Sexualidade humana: uma abordagem curricular com enfoque educativo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Volume 1. São Paulo (Estado), 1984.

<sup>20</sup> Ela foi criada em 1965. Desde 1966 já atuava no País no controle da natalidade. A Bemfam é uma instituição de origem europeia (Londres, Inglaterra) e subsidiada por organismos e empresas internacionais, como o Banco Mundial, a Fundação Ford e a Fundação Rockefeller.

esterilização com fins econômicos, ao invés de orientadas, educadas sobre os meios contraceptivos para que, assim, pudessem fazer suas escolhas.

Quando as questões referentes ao sexo são colocadas em debate, é possível produzir sujeitos que pensem e falem com relação à própria sexualidade. É com este propósito que, ainda nos anos 80, a sexóloga e psicanalista Marta Suplicy falava sobre sexo, durante cinco minutos diários no programa denominado TV Mulher. É o início da centralização na televisão do papel de agente educativo, já que “com o advento dos meios de comunicação, valores que levariam décadas para se modificar mudam de ano para ano” (SUPLICY, 1999, p.34). Este modelo influenciará as diferentes formas de comportamento nos anos seguintes, principalmente os sexuais. Sobre este momento na história da TV brasileira e da sexualidade, Marta Suplicy relata:

[...] foi uma contribuição a nível de massa de conscientização da mulher do direito ao prazer, do direito ao NÃO, do direito ao respeito do próprio corpo e à liberdade do gozo. [...]. A TV chegou nos rincões mais distantes do país e fez uma revolução [...] (apud GOLDENBERG; TOSCANO, 1992, p.38-39).

Na mesma década, os discursos televisivos contribuíram para a proliferação de iniciativas no âmbito da Educação Sexual em função do surgimento da AIDS e dos índices crescentes de gravidez indesejada na adolescência, fatos considerados preocupantes pela sociedade da época.

A partir de então, as pesquisas que abordam a Sexualidade começam a se expandir, e, nesse sentido, podemos citar a dissertação de FIGUEIRÓ, M. (Educação sexual no Brasil: Estado da Arte de 1980 a 1993, 1995), a tese de Doutorado de NUNES, C. (Filosofia, Sexualidade e Educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar, 1996), os trabalhos de SILVA (A Escola a Clínica e a Sexualidade Humana, 1998), NUNES e SILVA (A Educação Sexual da Criança, 2000), MELO e POCÓVI (Educação e Sexualidade, 2000) e FIGUEIRÓ, M. (Educação Sexual: retomando a proposta, um desafio, 2001), que apresentam elementos que nos ajudam a analisar a sexualidade em sua dimensão educacional.

Então, que tal percurso histórico nos conduz a observar que a concepção de sexualidade é gestada e ressignificada no meio sociocultural, e por não

apresentar um caráter estável, ela é modelada por circunstâncias históricas complexas. A sexualidade passa do discurso do pecado ao patológico e, logo, ao mercadológico.

Nesse aspecto, é oportuno registrar que, se em Foucault (1999) encontramos as “tecnologias do sexo” que proíbem e regulam o ser humano, com vista a assegurar a continuação hegemônica, em Teresa de Lauretis (1987) as tecnologias *do gênero* inventam os corpos sexuados a partir dos discursos sociais que lhes atribuem diferenças de ordem hierárquica e assimétrica. Esse pensamento binário, que demarca o pensamento ocidental, naturaliza a divisão em feminino e masculino, cuja tradução dá-se a partir de valores e representações materializados nos corpos e que criam a categoria da *diferença dos sexos* pautados na heteronormatividade. Será, pois, sobre a égide da diferença dos sexos que homens e mulheres têm sua sexualidade construída a partir das tecnologias do gênero (como exemplo: cinema, televisão, propagandas, revistas) e dos discursos institucionais (como exemplo: a teoria).

Sobre os discursos institucionais, registramos que, em meados do século XX, a partir das contribuições da Medicina, da Psicologia e da Antropologia que legitimam a satisfação sexual como saudável e necessária ao desenvolvimento humano, a bandeira da liberdade sexual ganha as ruas num verdadeiro movimento “paz e amor”. Essa bandeira será reformulada pelo capitalismo que associa os movimentos populares<sup>21</sup> às imagens dos produtos comercializados. A título de ilustração, citamos o corpo da mulher que vira objeto de *merchandising* para a venda do carro, da cerveja, da casa, ... do clips de papel, corpos que servem de iscas de consumo. Midiaticamente, padrões são estabelecidos via corpos, rostos, roupas, comidas, gostos...Mulheres e homens são bombardeados com imagens e frases de efeito, de apelo sexual, do prazer comercial, da promessa da eterna juventude metamorfoseada.

As relações (de namoro, casamento, concubinato, outras) passam a ser marcadas por ganhos pessoais (materiais, *status*), encobertos pelo discurso do medo da entrega, do compromisso. Assim, o *ficar* torna-se a palavra de ordem, numa relação *total flex*<sup>22</sup>. A revolução técnico-científica promove a passagem do

---

<sup>21</sup> Para citar alguns: de negros, de mulheres e de homossexuais.

divino ao [www.sexo.com.br](http://www.sexo.com.br). Em diferentes tempos, a sexualidade é aprendida, construída ao longo da vida, e mesmo no séc.XXI seu tratamento é permeado por um caráter mistificado “da deusa virgem<sup>23</sup>”; dogmático: “controle dos desejos sexuais”; e midiático: do “prazer como mercadoria”.

A esse respeito, Lauretis (1994) afirma que os discursos (institucionais, artísticos, entre outros), de forma geral, contribuem com a manutenção das diferenças estereotipadas impostas ao gênero masculino e feminino. Pontua, ainda, que

A sexualização do corpo feminino tem sido, com efeito, uma das figuras ou objetos de conhecimento favoritos nos discursos da ciência médica, da religião, arte, literatura, cultura popular [...].  
[que] constroem a mulher como imagem, como objeto do olhar voyeurista do espectador [...].  
[cujo] o corpo feminino [é apresentado] como locus primário da sexualidade e do prazer visual (LAURETIS, 1994, p. 221).

Para nos ajudar na compreensão de como a sexualidade presente no séc.XXI foi tecida e por quais fundamentos teóricos ela é perpassada, apresentamos algumas ideias e conceitos de Freud, Reich e Foucault que podem ser importantes na análise dessas ideias.

**Sigmund Freud** (1856-1939), pioneiro no campo da investigação em sexualidade, provocou a estrutura racionalista do século XX, ao afirmar que as ações e sentimentos dos sujeitos não estão sob pleno controle da consciência, mas sob poder do *inconsciente*, interior desconhecido de cada ser humano, objeto central da psicanálise que se pauta no método da interpretação, com uso da linguagem como instrumento.

Para Freud, a estrutura e o funcionamento da vida psíquica organizam-se em: *id*, *ego* e *superego*. O *id* é o responsável pelas ações instintivas, inconscientes, que ele chamou de pulsões. As pulsões são orientadas pelo princípio de prazer, e, são de natureza sexual denominada de *libido*<sup>24</sup>, e o *id* é o responsável por satisfazer esse princípio; o *ego* é a instância consciente e superficial do *id*, que sofre

---

<sup>22</sup> Expressão utilizada para as pessoas que aceitam, fazem tudo em relação ao sexo, independente de sua orientação sexual.

<sup>23</sup> Em referência ao esteriótipo que é atribuído à mulher devido a sua virgindade, pureza da carne, do pecado sexual.

<sup>24</sup> Em Latim significa desejo. Ela se refere à energia das pulsões relativas a tudo o que se pode incluir sob o nome de energia e impulso sexual.

modificações do exterior e do *superego*; já o *superego* apresenta tanto características do inconsciente como do consciente; é o mediador dos instintos do ser humano.

Os registros revelam que a preocupação inicial da Psicanálise freudiana foi elucidar os impulsos neuróticos, entretanto, o reconhecimento da repressão foi importante na análise da inibição da libido, instinto que culturalmente mais sofre repressão desde a infância.

A ideia de sexualidade infantil, que mexeu com as estruturas da sociedade europeia no final do século XIX, apresenta-se organizada sob três fases que se desenvolvem dos primeiros anos de vida até aproximadamente os seis anos: *fase oral* - que marca o início da formação psíquica e o desvelar do mundo dá-se pela boca; *fase anal* - há a busca da satisfação via funções excretoras; e *fase fálica*<sup>25</sup> - o desejo e o prazer localizam-se no órgão genital masculino, segundo Freud, pois inicialmente meninos e meninas só reconhecem este órgão. Sobre a sexualidade na infância, ele assim registra:

Faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período da vida designado de puberdade. Mas esse não é apenas um erro qualquer, e sim um equívoco de graves conseqüências, pois é o principal culpado de nossa ignorância de hoje sobre as condições básicas da vida sexual. Um estudo aprofundado das manifestações sexuais da infância provavelmente nos revelaria os traços essenciais da pulsão sexual, desvendaria sua evolução e nos permitiria ver como se compõe a partir de diversas fontes (FREUD, 2006, p. 163).

Podemos destacar que os estudos freudianos sobre a Psicanálise contribuem socialmente para que o indivíduo perceba-se e assim possa compreender seu contexto.

**Wilhelm Reich** (1897-1957) desenvolve suas pesquisas em torno da *teoria do orgasmo*, da *economia sexual* e na *análise do caráter* a partir de suas articulações com o desejo e a sociedade.

A teoria do orgasmo é reconhecida como a capacidade de liberar toda energia sexual reprimida e ela se articula aos seus estudos sobre economia sexual. Reich associa as análises de Karl Marx, em *O Capital*, sobre os condicionantes socioeconômicos no indivíduo com a Psicanálise freudiana das forças instintivas que atuam sobre o inconsciente e funda o que ele denominou de economia sexual.

---

<sup>25</sup> Em referência a falo ou pênis.

Na economia sexual estão as bases das causas e manifestações das neuroses que ocorrem devido à repressão da energia sexual. Sobre estas duas teorias, Reich afirma:

A impotência orgástica tem estado sempre na vanguarda da pesquisa econômico-sexual, e os seus pormenores todos ainda não são conhecidos. O seu papel na economia sexual é semelhante ao papel do complexo de Édipo na psicanálise. Quem não tiver disso uma compreensão precisa não poderá ser considerado um economista sexual. Jamais perceberá realmente as suas implicações. Não entenderá a diferença entre saúde e doença, nem compreenderá a ânsia humana de prazer, ou a natureza do conflito entre pais e filhos e a miséria do casamento. É até mesmo possível que procure realizar reformas sexuais, mas não atingirá jamais o cerne da miséria sexual. Pode admirar as experiências com os bions, imitá-las até, mas não efetuará jamais uma pesquisa real no campo da economia sexual. Não compreenderá jamais o êxtase religioso, nem terá a menor intuição do irracionalismo fascista. Porque lhe faltam os princípios mais importantes, aderirá necessariamente à antítese entre natureza e cultura, instinto e moralidade, sexualidade e realização. Não será capaz de resolver realmente um só problema pedagógico. Não entenderá jamais a identidade entre processo sexual e processo de vida [...] (REICH, 1975, p.54-55).

O autor afirmava que o Estado, materializado na família patriarcal conservadora, exercia seu poder via repressão sexual, logo a superação da miséria social/sexual só seria alcançada pela satisfação direta dos desejos, de sua potencialidade orgástica.

Na atual sociedade sexualmente deteriorada, que se recusa a prestar qualquer auxílio nesse campo, a realização desse trabalho de cura freqüentemente encontra obstáculos quase insuperáveis, um dos quais é a escassez de pessoas sexualmente sadias que poderiam ser parceiros adequados para o indivíduo curado. Além disso, ainda se fazem sentir as barreiras gerais da moral sexual. Poder-se-ia dizer que aquele que se tornou genitalmente sadio deve forçosamente deixar de ser um hipócrita inconsciente e tornar-se um hipócrita consciente em relação a todas essas instituições e às condições sociais que impedem o desenvolvimento da sua sexualidade sadia, natural. Outras pessoas desenvolvem a capacidade de transtornar seu meio ambiente de tal forma que os obstáculos impostos pela ordem social vigente se tornam insignificantes (REICH, 1981, p. 22).

Sobre o caráter, ele assinala que para cada atitude existe uma manifestação corpórea diferente e que o caráter no indivíduo manifesta-se na rigidez muscular, denominada por ele de *couraça muscular* ou *couraça de caráter*, que devia ser relaxada via liberação das emoções boas e ruins.

Para ele, a regulação moral imposta pelo Estado limitava o processo de autogoverno sexual-econômico. Portanto, era necessário ajudar o indivíduo a

reapropriar-se da energia paralisada na musculatura, considerada a principal causa das doenças tanto sociais como individuais.

Reich também revoluciona, ao tecer suas ideias sobre a *igualdade sexual* das mulheres que “não difere de modo algum da do homem. A passividade da mulher, embora comum, é patológica e resulta habitualmente de fantasias masoquistas de violação” (1975, p. 56), e sobre a *opressão social sofrida*, assim ele se manifesta:

Ninguém, em seu juízo perfeito, falará de amor quando um homem possui uma mulher de pés e mãos amarradas e indefesa. Nenhum homem decente ficará orgulhoso com o amor de uma mulher que ele compra com alimentação ou influência de poder. Nenhum homem correto tomará um amor que não for dado voluntariamente. A moral forçada do dever conjugal e da autoridade familiar é uma moral de covardes dementes da vida e de impotentes incapazes de conseguir pela força natural do amor aquilo que pretendem conseguir por intermédio da polícia e do direito conjugal (REICH, 1981, p. 33).

A vontade de saber um pouco mais sobre a sexualidade nos conduz aos estudos de **Michel Foucault** (1926-1984), um dos nossos principais interlocutores; suas obras se apresentam como inquietantes e complexas aos leitores e leitoras. Nos seus estudos sobre a sexualidade, destaca que a subjetividade é produzida via corpo, *locus* de poder, negando a autoria do sujeito. Afirma que ao longo da história o corpo foi codificado de acordo com os discursos das normas morais, ora da Igreja, ora do Estado, ora do sistema capitalista que produziram e produzem saberes sobre a verdade do sexo. Segundo ele,

[...] O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E “o” poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, [...]. O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 1999, p. 89).

Foucault afirma que o poder é “uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (2011a, p.08). Ou seja, suas bases não são só repressivas, ele é exercido via discurso tanto dos(as) dominados(as) quanto dos(as) dominantes. Esse discurso em Foucault (2010) tem caráter de disciplina, cujo objetivo é a produção de *corpos dóceis*. As formas de pensamento disciplinar são, então, alimentadas pelo poder coercitivo e impositivo. Acerca disso, ele destaca:

O corpo encontra-se aí em posição de instrumento ou de intermediário; qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem. Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições (2010, p.16).

Ele analisa que o poder perpassa pela dinâmica das relações sociais, ou melhor, o campo social funciona como uma rede de poderes no qual o sujeito é produto e produtor. Já o saber organiza e dimensiona as informações e conhecimentos que perpassam por estas relações. Nessa relação de *saber-poder*, afirma que o poder nega, distribui, e mesmo, vulgariza o saber.

Assim,

[...] Não podemos nos contentar em dizer que o poder tem necessidade de tal ou tal descoberta, desta ou daquela forma de saber, mas que exercer o poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações e as utiliza. Não se pode compreender nada sobre o saber econômico se não se sabe como se exercia, quotidianamente, o poder, e o poder econômico. O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder [...] (FOUCAULT, 2011a, p. 80).

Nessa malha de relações entre saber-poder, a política funciona como o conjunto das relações de poder que via mecanismos de disciplina corrobora a construção do indivíduo na sociedade. Na visão foucaultiana, o indivíduo é um átomo fictício, uma realidade fabricada (FOUCAULT, 2010).

Foucault (1999) afirma que o enquadramento das práticas sexuais dos indivíduos acontece em quatro eixos: *processo de pedagogização sexual das crianças*, e, sendo a atividade sexual nesta fase indevida e “causadora” de problemas físicos, cabe aos adultos ajudar no seu controle; *condutas sociais de controle da procriação*, justificada pelo medo do aumento demográfico da população e conseqüente crise econômica; *psiquiatrização do prazer*, em que os padrões sexuais de normalidade e anormalidade ganham ênfase. A este último, devido ao seu caráter perverso, cabe o tratamento; e de *histerização do corpo da mulher*, disciplinado para a procriação e o cuidado da família; o enfoque é o controle da libido.

Vale pontuarmos, no que concerne a este último eixo, que a sociedade moderna desenvolveu mecanismos pautados no senso comum<sup>26</sup>, no saber popular, os quais reforçam os estereótipos sociais colados à configuração do termo mulher, sem uma preocupação em reabilitar esse conhecimento “pré-teórico” de que tratam Berger e Luckmann (2004). Aqui destacamos duas ideias que se manifestam no discurso do senso comum: “da mulher pra casar” e “da mulher só pra curtição”. Em outras palavras, da “Amélia é que era mulher de verdade” e daquela “popozuda que requebra até o chão, vai ficando atoladinha para depois créu”. No período medieval, essas representações discursivas da Igreja Católica giravam em torno das imagens de Maria, mãe de Jesus, e de Eva, mulher pecadora. Hoje, são cantaroladas em verso e prosa.

Na análise foucaultiana, há uma relação intrínseca entre saber-poder-sexualidade, para quem os discursos são regulados externamente, ou seja, não se tem direito de dizer tudo e falar tudo em qualquer circunstância (FOUCAULT, 2010). Nesse contexto, a escola como espaço de formação deverá ser compreendido, também, como espaço regido por discursos que exercem poder sobre a sexualidade humana.

Assim, destacamos que a Educação Sexual é área do conhecimento voltada para a superação dos discursos que concebem a sexualidade como mercadoria e que fragmentam o pensar humano sobre si mesmo. Neste discurso sobre a sexualidade, homens e mulheres são bombardeados sobre o limite dos seus corpos, discursos que gritam o que é “adequado socialmente”, que forja identidades. Daí, nos enveredarmos agora na compreensão da categoria gênero.

---

<sup>26</sup> Para Apple (2006), o senso comum é formado por diferentes ideologias hegemônicas imersas nas concepções de classe, raça e gênero que são colocadas na forma naturalizada de entender e operar na sociedade, isto é, a hegemonia é alcançada a partir do momento que o discurso dominante é convertido em senso comum, assim que passa a fazer sentido às pessoas na sua vida cotidiana.

## 2.2 Gênero: o grito social

*O grito é a fuga do silêncio  
O prenúncio de um gozo ou um sinal de dor  
Pode ser um aval para o covarde  
Ou para a alegria olímpica do vencedor*

Lobão. O Grito (fragmentos).

As definições nos orientam e por vezes nos aprisionam, mas torna-se relevante pontuarmos as formulações conceituais em torno do termo analisado para compreendermos por que caminhos já passaram e passam.

No Ocidente, a compreensão sobre as relações de gênero, até o séc. XVIII, sofre influência do pensamento neoplatônico<sup>27</sup>, em que a mulher era definida sexualmente como sendo o sexo invertido do homem, concepção *one-sex model*<sup>28</sup>. E que, “havia um modelo metafísico ideal do corpo humano, cujo grau de perfeição era alcançado pelo homem” (COSTA, 1996, p.69). Nessa concepção, a mulher é vista como ser inferior e distinta do homem não por critérios sexuais, mas por aspectos físicos.

A ideia de inferioridade da mulher marcará o discurso do patriarcalismo<sup>29</sup>, que garante a opressão das mulheres, via mecanismos de controle e medo (SAFIOTTI, 2004), já anunciado por Freyre<sup>30</sup> (1980) quando retrata a organização social e política que se instaurou no país desde os tempos do Brasil colônia, cujo poder materializa-se na figura do homem macho e branco.

---

<sup>27</sup> O neoplatonismo é uma forma de monismo idealista. Acreditava-se que a perfeição humana e a felicidade poderiam ser obtidas neste mundo e que alguém não precisaria esperar uma pós-vida. Perfeição e felicidade (uma só e mesma coisa) poderiam ser adquiridas pela devoção à contemplação filosófica.

<sup>28</sup> Expressão emprestada de COSTA (1996).

<sup>29</sup> Palavra derivada do grego *pater*, e se refere a um *território* ou jurisdição governado por um patriarca. O uso do termo no sentido de orientação masculina da organização social aparece pela primeira vez entre os hebreus no século IV para qualificar o líder de uma sociedade judaica; o termo seria originário do grego helenístico para denominar um líder de comunidade. Trata-se, portanto, de uma ideologia na qual o homem é a maior autoridade, devendo as pessoas que não se identificam fisicamente com ele (isto é, não sejam também adultos do sexo masculino) ser suas subordinadas, prestando-lhe obediência.

<sup>30</sup> Na obra “Casa-Grande & Senzala”, o autor apresenta ideias relativas ao modo como o “ethos” brasileiro se formou, ou seja, a brasilidade nascida do cruzamento de raças e culturas diferentes e, por vezes, antagônicas (BARROS, 2010).

Idêntica fora a nossa conclusão diante de formas de união de sexo e organização de família por nós encontradas em nossos estudos da sociedade patriarcal do Brasil em zonas social e geograficamente marginais da mesma sociedade. Uma dessas formas, a descrita pelo missionário capuchinho Frei Plácido de Messina e por ele observada em 1842 em Riacho de Navio (Pernambuco): "neste lugar demorei-me pela primeira vez vinte dias, pregando, confessando, baptizando e cresmando hum crescido numero de meninos; casei a infinitos que vivião na mais escandalosa mancebia; mediante o Divino auxílio consegui extirpar os muitos abusos que entre aquelles povos havião sendo um dos mais repugnantes a troca mutua que os casados fazião de suas mulheres em prova do mais subido grau de honra a que denominavão "despique", fazendo que cada hum delles restituisse a que conservava em seu poder ao seu legitimo marido e finalmente obrigando-se a seguir huma vida verdadeiramente christã e observar as maximas saudaveis que ligão os homens em sociedade e que os tornão obedientes as leis, ao Imperador [...]" (FREYRE, 1980, p.174).

Na sociedade regida pelo colonialismo do século XVI, o corpo sexuado baliza a estrutura sociocultural e ética engendrada pela coroa portuguesa e espanhola. Ao brasileiro do sexo masculino era dado o poder de exercer lascivamente sua sexualidade, em contrapartida, a "[...] submissão e repressão do comportamento sexual da mulher" (RIBEIRO, 2004, p.16). Desse modo, os registros de Freyre revelam o caráter do sexo como mercadoria, focado no tópico anterior, e que tem a mulher como objeto representativo desse prazer servil ao homem, representante político dessa sociedade. Vale salientarmos que é recente a preocupação dos(as) pesquisadores(as) sobre o papel crucial que o controle da sexualidade das mulheres, por parte do Estado, da Igreja Católica e do domínio dos homens teve na construção da sociedade colonial (STOLCKE, 2006).

Culturalmente, a forma de distinguir os gêneros masculino e feminino não perpassava pela diferença de sexo. As mudanças paradigmáticas e a ascensão do modelo *two-sex model*<sup>31</sup> (sexo político-ideológico que ordena a descontinuidade sexual dos corpos) foram possibilitadas em função da polêmica cultural sobre a natureza e função da mulher na sociedade.

Na sociedade brasileira, a mulher teve sua identidade construída a partir, principalmente, das influências da Igreja Católica (por exercer papel político e de controle social), que iniciou seu processo de ritualização cristã pela mulher indígena, capturada, batizada, casada, domesticada à vida do lar.

Organizou-se uma sociedade cristã na superestrutura, com a mulher indígena, recém-batizada, por esposa e mãe de família; e servindo-se em

<sup>31</sup> Expressão emprestada de COSTA (1996).

sua economia e vida doméstica de muitas das tradições, experiências e utensílios da gente autóctone (FREYRE, 1980, p. 222).

Já os homens, estes eram reconhecidos por seu poder viril de macho, ideia que ainda marca o comportamento cultural de muitos homens brasileiros, principalmente dos nascidos na região Nordeste.

Nossos avós e bisavós patriarcais, quase sempre grandes procriadores, às vezes terríveis sátiros de patuá de Nossa Senhora sobre o peito cabeludo, machos insaciáveis colhendo, do casamento com meninas todo um estranho sabor sensual, raramente tiveram a felicidade de se fazerem acompanhar da mesma esposa até a velhice. Eram elas que, apesar de mais moças, iam morrendo; e eles casando com irmãs mais novas ou primas da primeira mulher. Quase uns barba-azuis. São numerosos os casos de antigos senhores de engenho, capitães-mores, fazendeiros, barões e viscondes do tempo do Império, casados três, quatro vezes; e pais de numerosa prole. Fatos que são indicados quase como glórias nos seus testamentos e os vários matrimônios, nos túmulos e catacumbas dos velhos cemitérios e das capelas de engenho. Pois essa multiplicação de gente se fazia à custa do sacrifício das mulheres, verdadeiras mártires em que o esforço de gerar, consumindo primeiro a mocidade, logo consumia a vida (ibid, p.523).

Logo, é correto afirmarmos que as discussões de gênero articulam-se com a concepção histórica de sexo-sexualidade, já que somente nos séculos XVIII e XIX esta distinção será demarcada, pois

A formação da nova imagem da mulher nos séculos XVIII e sobretudo XIX trouxe à tona a rediscussão da diferença de gêneros. Desta rediscussão surgiu a ideia da diferença de sexos entendida como bi-sexualidade original e não como hierarquização de funções de um só sexo fisio-anatômico. Antes da “questão feminina” emergir como um problema de dimensão político-econômica importante, as descobertas científicas baseadas na anatomia e na fisiologia eram incapazes de renovar o olhar dos estudiosos sobre a sexualidade (COSTA, 1996, p.71).

Sobre a influência dessas mudanças na forma de conceber a mulher, a história registra que o séc. XIX foi palco das lutas feministas<sup>32</sup>, e Nunes (2006, p. 87) comenta:

---

<sup>32</sup> Segundo Nunes (2006, p.26), “O marco da emergência do movimento feminista encontra-se na proposta de Olympe de Gouges, de aprovação da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, na França, em 1791, apesar de Badinter (1993, p. 12) registrar como primeira expressão do feminismo na França, a presença das mulheres no preciosismo francês, entre 1650 e 1660, as quais ficaram conhecidas como ‘as preciosas francesas’”. Tais lutas foram deflagradas a partir da construção de um *corpus* teórico sobre os Estudos Feministas que se utilizam de procedimentos sociológicos e metodológicos na elaboração de um saber oposto aos pressupostos androcêntricos. Estes podem ser analisados à luz de três correntes que discutem os conceitos das relações de poder, de identidade,

Esse século revelou-se palco das lutas das mulheres por sua presença na cena política, por seu reconhecimento como indivíduos e cidadãs, e para Fraisse e Perrot (1999, p. 9): “De fato, esse século assinala o nascimento do feminismo, como o aparecimento coletivo das mulheres na cena política. Por isso, será preferível dizer que esse século é o momento histórico em que a vida das mulheres se altera, ou mais exatamente o momento em que a perceptiva de vida das mulheres se altera.

Observamos que a busca por um projeto intelectual e político que coloca a mulher no cerne dos debates sociais - uma vez que é nesse cenário que são produzidas e reproduzidas as relações sociais de sexo - demarcará este momento, conforme explicita Costa (1996, p.85):

Em meados do século XIX, os manequins científicos do homem e da mulher estavam prontos. De “homem invertido” a mulher passava à “inverso do homem”, e a causa da mudança estava em seu sexo. Primeiro, veio a produção das desigualdades sociais e políticas, entre homens e mulheres, justificada pela norma natural do sexo. Em seguida, o que era efeito tornou-se causa. A diferença de sexos passou a fundar a diferença de gêneros masculino e feminino, que, de fato, historicamente a antecederam.

Assim é que, no século XX, principalmente no decorrer dos anos de 1960, quando do aparecimento do *Segundo Sexo*<sup>33</sup>, de Simone de Beauvoir - imortalizada na frase *não se nasce mulher, torna-se mulher* - encontraremos os fundamentos do conceito de gênero (SAFFIOTI, 2004). Nesta obra, Beauvoir (2008) discorre sobre as raízes culturais que marcam a desigualdade sexual e que fundamentarão a reflexão feminista a partir da década de 1960. Sua análise articula-se com a condição de inferioridade da mulher:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, económico, define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Só a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *outro* (BEAUVOIR, 2008, p.13).

---

de gênero, de diferença(s) ou universalidade, que são: Feminismo Igualitário, Feminismo Radical e Feminismo da Feminitude (DESCARRIES, 2000).

<sup>33</sup> De 1949, obra escrita com todo o rigor que caracterizava a escritora, filósofa existencialista e feminista francesa. Na escrita, ela utilizou conhecimentos da história, da filosofia, da economia, da biologia, e também experiências de vida, com o intuito de colocar a nu a condição feminina que era inventada pelos homens com a intenção da autolimitação das mulheres.

Vale pontuarmos, porém, que o discurso de Beauvoir de colocar a mulher como o segundo sexo, fez correr muita tinta nos escritos de Irigaray<sup>34</sup>(2002), para quem o fato de ter nascido com uma genitália feminina não a faz *tornar-se mulher*, discurso que determina seu gênero conforme seu órgão sexual. Ela considera que há uma falha teórica e prática nos registros de Beauvoir, uma vez que para esta o ser mulher é construído historicamente e a identifica a partir do Outro (o homem), responsável por sua ascensão, para ela não há o outro (hierarquicamente superior e inferior). Para Irigaray (2002), as identidades da mulher não são fixas, mas é o seu uso que as torna fixas em dado momento.

Em vez de dizer: não quero ser o outro do sujeito masculino e, para tanto, pretendo ser igual a ele, eu digo: a questão do outro está mal colocada na tradição ocidental, o outro é sempre o outro do mesmo, o outro do próprio sujeito e não um outro sujeito a ele irreduzível e de dignidade equivalente. Isto significa que ainda não existiu realmente o outro para o sujeito filosófico, e mais geralmente o sujeito cultural e político, nesta tradição (IRIGARAY, 2002, p. 2-3).

Já os estudos de Teresa de Laurentis sinalizam que gênero é uma representação que se articula a um processo de construção (via mídia, escola, tribunais, academias, entre outros) e desconstrução; a categoria é compreendida não apenas como efeito “[...] da representação, mas também o seu excesso, aquilo que permanece fora do discurso como um trauma em potencial que, se/quando não contido, pode romper ou desestabilizar qualquer representação” (LAURETIS, 1994, p.209).

As informações apresentadas até aqui nos ajudam a compreender que a inserção dos discursos feministas frente ao poder instituído do patriarca contribuiu para que os estudos de Gênero fizessem o seu *debut*, a partir da década de 1970, como categoria de análise histórica em universidades dos EUA e Europa, o que representou mudanças epistemológicas significativas nas pesquisas que partem dos estudos pautados na história, na psicologia, ou na literatura de mulher e passam a focar a construção sociocultural feminina e masculina a partir do modo como os *sujeitos* se constituem e são constituídos. Os estudos de Gênero buscam, pois,

---

<sup>34</sup> Luce Irigaray é uma filósofa, uma pensadora interdisciplinar cujos trabalhos se dividem entre Filosofia, Psicanálise e Linguística. É diretora de pesquisa em filosofia no Centre National de La Recherche Scientifique, em Paris. Destaca-se no estudo do feminismo francês contemporâneo, trabalha, teórica e politicamente, a construção de uma cultura contendo dois sujeitos, um feminino, outro masculino, respeitosos de suas diferenças e capazes de engendrar em conjunto, um mundo mais justo e mais feliz.

superar a ideia de sujeito do liberalismo (universal, racional e autônomo) e de algumas tendências do marxismo (existencialista e pertencente a uma classe social), ao propor as conexões entre o público e o privado, tendo como eixo seus vínculos de poder.

Nesse contexto, podemos citar a obra seminal de Joan Scott, “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica”, cuja primeira publicação americana data de 1986, como marco nos Estudos de Gênero<sup>35</sup>, visto que a autora problematiza gênero como categoria de análise. O conceito trabalhado por Scott (1995) sugere o rompimento do binarismo *masculino x feminino* (em que as diferenças do Outro são ressaltadas, a partir dos aspectos que o inferioriza) e o tratamento plural destes polos a partir das relações sociais. Desta maneira, possibilita a elaboração de teorias que superam as explicações do tipo - *as causas originais da dominação das mulheres pelos homens* - que, para nós, são desprovidas de uma análise dos significados dessas relações e de como elas se transformam no decorrer do tempo, por desconsiderarem, ainda, as variáveis: etnia, grupo etário, raça, sexualidade, classe, nacionalidade, e outras. A esse respeito, Butler (2003, p. 20) afirma que

[...] gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos [...]. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.

Dessa forma, os paradigmas tradicionais, que mantinham a categoria gênero presa a explicações causais e universais, revelaram-se incapazes de fornecer elementos que ajudassem a explicar como os fatores políticos, culturais, econômicos, históricos, dentre outros, corroboram as desigualdades que marcam as relações entre homens e mulheres. Gênero, como categoria de análise, emerge no final do século XX, “num momento de grande efervescência epistemológica que toma a forma, em certos casos, da mudança de um paradigma científico para um paradigma literário” (SCOTT, 1995, p.85), que possibilita interpretar, analisar e redescrever sobre as mulheres a partir dos espaços ocultados a elas (por exemplo: a política, o Estado, a economia, a cultura, a educação) e em relação com o homem.

---

<sup>35</sup> Observamos que o primeiro estudioso a mencionar e a conceituar gênero foi Robert Stoller (1968). Mas será a partir de Gayle Rubin (1975) que os estudos de gênero ganham ênfase. Seus estudos partem da relação sistêmica de sexo/gênero e admite, teoricamente, relações igualitárias de gênero. Muito embora suas ideias apresentem um caráter de neutralidade no atendimento aos objetivos políticos e econômicos (SAFFIOTI, 2004).

Sobre esta mudança paradigmática, registramos que no Brasil, até pouco tempo, a categoria gênero era utilizada em artigos e livros em substituição às questões que tratavam sobre as mulheres ou sobre o sexo.

Dessa maneira,

A utilização indiscriminada do termo tem produzido situações no mínimo curiosas, quando não desconcertantes. Alguns pensam tratar-se de uma coisa, de uma realidade que ainda não viram, não conhecem [...]. Algumas vezes, o termo é empregado inadvertidamente para substituir sexo em qualquer situação, como em tabelas estatísticas quando se separam os indivíduos pelo sexo e não pelo gênero (GONÇALVES, 1998, p.50).

De todo modo, a trajetória dos estudos de gênero no País alinha-se aos Movimentos Feministas que aconteceram em países como França, Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha a partir da ideia de libertação da mulher, sendo um reflexo do que acontece nesses países industrializados, resguardadas suas especificidades históricas. A segunda década do século XX marcará o seu primeiro momento<sup>36</sup>, de expressão de luta pelo direito ao voto das mulheres<sup>37</sup>, o sufrágismo (GOLDENBERG; TOSCANO, 1992). Nos discursos de políticos da época, observamos os seguintes registros:

[...] O Constituinte Muniz Freire, do Espírito Santo, sobe à tribuna. É muito aplaudido ao bradar em alto e bom som:

"- Não aceito a idéia manifestada por alguns ilustres membros do Congresso de estender o voto até às mulheres. Essa proposta é imoral e anárquica. A mulher, pela sua superioridade de afetos, tem na vida doméstica o seu destino a realizar."

O representante do Ceará, Barbosa Lima, pede um aparte para solidarizar-se com o orador e é bem mais dramático:

"- Sou contra o voto da mulher não pela questão do direito mas, sim, porque o voto feminino provocaria a dissolução da família brasileira!"[...] (ANTUNES, 2004, s.p).

<sup>36</sup> A sexualidade feminina foi um tema ausente das discussões. Só irá aparecer a partir da década de 1970 quando os padrões sexuais são questionados. Temas como: sexualidade livre, direito ao prazer, direito de ser ou não mãe, acesso aos meios contraceptivos, passam a fazer parte das vozes oprimidas.

<sup>37</sup> Tais lutas possibilitaram as seguintes conquistas: em 1928, Alzira Soriano, foi a primeira mulher escolhida a ocupar um cargo público no País (eleita prefeita de Lajes, pelo Partido Republicano). Em 1933, Carlota Pereira de Queiroz foi a primeira mulher a votar e ser eleita deputada federal. Eunice Michiles, em 1979, foi a primeira mulher a ocupar um lugar no Senado (PDS-AM). Em 1982, Maria Esther Figueiredo Ferraz foi a primeira ministra de Estado (Educação). Já em 1990 foram eleitas as primeiras senadoras: Júnia Marise (PRN-MG) e Marluce Pinto (PTB-RR). Em 1994, Roseana Sarney (PFL-MA) foi a primeira governadora eleita. Hoje temos, pela primeira vez na história, a representatividade feminina no maior cargo político do país - a presidência da República Federativa do Brasil, com Dilma Rousseff, eleita em 2010.

As falas revelam a visão conservadora, autoritária e paternalista que intimidavam via discurso, força e medo, a ação das mulheres na luta pelo reconhecimento de seus direitos legítimos de cidadãs. É certo que tais falas não silenciaram suas vozes e o direito ao voto foi reconhecido, parcialmente, a partir de 1932 por meio do Código Eleitoral Provisório, que permitia o voto às mulheres casadas e autorizadas pelo marido, viúvas e solteiras com renda própria. Tais restrições só foram “eliminadas” no Código Eleitoral de 1934. No entanto, não tornava o voto feminino obrigatório; essa obrigatoriedade só foi reconhecida em 1946. Desde o ano de 1997, os partidos políticos são obrigados a inscrever, no mínimo<sup>38</sup>, 30% de mulheres nas chapas proporcionais.

Considerando os elementos destacados, até então, podemos inferir que o discurso da teoria feminista objetiva revelar a categoria de mulheres à luz das representações políticas, dando visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos, marcadas por construções narrativas que revelariam ou distorceriam o que é tido como verdadeiro sobre a categoria de mulheres (BUTLER, 2003).

Nega-se dessa forma o determinismo biológico e acentuam-se os estudos sobre as distinções sociais baseadas no sexo a partir da linguagem. Nesse sentido, os estudos de Robin Lakoff (2010) apontam para a necessidade de reflexão sobre o papel do discurso feminino a partir do discurso hegemonicamente masculino, pois, nos ajudam a explorar o universo complexo das relações de gênero e discurso, já que “a linguagem do grupo favorecido, o grupo que detém o poder, junto com o seu comportamento não linguístico, é geralmente adotado pelo outro grupo, e não vice-versa”(LAKOFF, 2010, p. 20). Os estudos feministas, assim, visam compreender este sujeito que é construído via estruturas de poder que legitimam a exclusão da categoria das mulheres como sujeitos políticos.

---

<sup>38</sup> Nas eleições de 2010, nenhum dos 26 estados brasileiros e Distrito Federal atingiu o percentual (30%) de candidatas previsto em Lei. O levantamento feito pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) registra que foram 20.358 candidatas(as) em todo o país, dos quais apenas 20,7% foram candidaturas de mulheres. Vale destacarmos, ainda, que de acordo com o Censo de 2010 a população brasileira é de 190.732.694 pessoas, os dados proporcionais são *de 95,9 homens para cada 100 mulheres, ou seja, o número de mulheres é de 3,9 milhões a mais que homens no Brasil. Uma maioria que, ainda hoje, não alcança o percentual mínimo no pleito.*

Acreditamos que para que haja uma melhor compreensão das ideias aqui apresentadas, faz-se necessário pontuarmos o significado de *poder* assumidos no presente trabalho.

Partimos das contribuições de Berger e Luckman (2004), que analisam a noção de poder a partir da ideia de realidade em conflito. A realidade, nesse contexto, é tudo aquilo que tem uma existência própria, independente da vontade do sujeito. Para eles, cabe ao conhecimento legitimar esses fenômenos como reais e possuidores de características específicas. O poder é exercido a partir de definições econômicas e políticas dessa realidade social que, de algum modo, predeterminam os comportamentos sociais. Logo, os sujeitos estão inseridos em um ambiente cultural e social que foi construído individual e coletivamente. A ordem social funciona, nesse sentido, para direcionar e estabilizar a conduta humana, ao mesmo tempo que sofre transformações. Tal flexibilidade pode ser confirmada através dos estudos etnológicos acerca do comportamento sexual, de que, segundo os seguintes autores:

Embora o homem possua impulsos sexuais comparáveis aos dos outros mamíferos superiores, a sexualidade humana caracteriza-se por um grau muito elevado de ductilidade [...]. Cada cultura tem uma configuração sexual distinta, com os seus próprios padrões especializados de conduta sexual e os seus princípios “antropológicos” na área sexual (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 61).

Para esses autores, a plasticidade do organismo humano como ser determinado pelo social é bem ilustrada pelos dados etnológicos da sexualidade, que é caracterizada por seu grau elevado de ductilidade, ao mesmo tempo que pode ser estruturada de forma rígida em cada cultura. Para eles, a sexualidade humana é controlada a partir da sua institucionalização em dada sociedade.

O poder, no âmbito dos estudos de gênero, poderá ser considerado como uma rede produtiva que influencia todo o corpo social; por isso, é aceito e se mantém. “É uma força que permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 2011a, p. 08), cujos efeitos e resultados não acontecem sempre da mesma forma.

Nas relações entre homens e mulheres, observarmos que o poder é constitutivo de estruturas sociais e históricas que se refletem nas interações e construções linguísticas que são mantidas na realidade social e, a linguagem

funciona como um dispositivo. Assim, torna-se um perigo isolar gênero e linguagem do contexto social onde são produzidos os fenômenos simbólicos. Para ilustrar essa situação, fazemos uso das contribuições de Lakoff que afirma:

Quando crianças, as mulheres são encorajadas a ser “pequenas damas”. Pequenas damas não gritam de modo tão vociferante quanto garotinhos e são castigadas mais severamente por ter ataques de fúria ou demonstrações temperamentais. Explosões são esperadas e, portanto, toleradas quando vindas de garotinhos; docilidade e resignação são as características correspondentes e esperadas das meninas (2010, p. 20).

É importante destacarmos que desde a infância meninos e meninas são controlados(as) pelos adultos (via linguagem), e mesmo por outras crianças, sobre o *que é ser menino, o que é ser menina, o que é próprio do menino, o que é próprio da menina*. Dessa forma, crescem com listas sobre cores, brinquedos, brincadeiras e o que podem ou não fazer e dizer, isto é; os indivíduos tornam-se sujeitos, na perspectiva do teórico Stuart Hall (1992) quanto à concepção de sujeito pós-moderno, conceitualizado como não possuindo nenhuma identidade fixa, essencial ou permanente – que concebe o uso da linguagem como determinado por uma moldura de poderes, instituições, política e economia -, e adquirem inteligibilidade quando colocados em contexto linguístico que regulam seus comportamentos.

Para Butler, estudiosa da teoria *queer*<sup>39</sup>, nenhum indivíduo torna-se sujeito sem antes vivenciar a sujeição, considerando que

Não tem muito sentido tratar o “indivíduo” como término inteligível se sustentamos que os indivíduos adquirem inteligibilidade ao se fazerem sujeitos. Concomitantemente não podemos fazer referência inteligível aos indivíduos ou a seu devir sem referência prévia a sua condição de sujeitos. O relato da sujeição é inevitavelmente circular, posto que pressupõe o mesmo sujeito do qual pretende dar conta. Por um lado, o sujeito só pode referir-se a sua própria gênese adotando uma perspectiva de terceira pessoa com respeito a si mesmo, isto é, desposando-se de sua própria perspectiva ao narrar sua gênese (2001, p. 22, tradução nossa).

Ela parte dos estudos foucaultianos para pensar como a dualidade sexual é construída discursivamente. Nestes termos, a formação do sujeito acontece a

---

<sup>39</sup> A teoria *queer* teve início a partir dos anos de 1990 e objetiva afirmar e reunir todos os comportamentos diferentes daquele da heterossexualidade normativa. De inspiração pós-modernista, reprovava os movimentos feministas, lésbicos e gays anteriores por terem focalizado suas lutas nas identidades coletivas constituídas. Pensam o gênero fora do binarismo (homem/mulher, homo/hetero), ou seja, pensam-o como uma “representação quase teatral (performance) que cada indivíduo poderia desempenhar à sua maneira” (HIRATA, 2009, p.228).

partir de construções narrativas que negam e reafirmam o que é ser mulher e o que é ser homem. Tal visão sugere, ainda, que as formas assumidas pelo poder podem, ao mesmo tempo, se manter e resistir à subordinação via realização humana diária. Para a autora,

O poder atua no sujeito pelo menos de duas formas: em primeiro lugar, como aquilo que o faz possível, a condição de sua possibilidade e a ocasião de sua formação, e, em segundo lugar, como aquilo que é adotado e reiterado na "própria" atuação do sujeito (BUTLER, 2001, p. 24, tradução nossa).

[...]. As estruturas jurídicas da linguagem e da política constituem o campo contemporâneo do poder [...]. E a tarefa é justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam (BUTLER, 2003, p. 22).

Dessa forma, para Butler, as identidades devem ser pensadas a partir das relações de poder que as constroem discursivamente e não como já dadas e fixas, ou seja, para a autora elas são plurais, múltiplas e variáveis.

O contexto delineado por nós justifica o uso da categoria gênero na pesquisa por dar visibilidade às mulheres e aos homens a partir das análises sociais e culturais. Fora de explicações naturalistas que condicionam mulheres e homens a papéis já dados, de discursos do tipo *sexo frágil* x *sexo forte*. “Gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p 88).

Vale ressaltarmos que, neste trabalho, o uso do termo gênero não deve ser confundido com a atribuição de papéis sociais. Para Louro (1997), papéis seriam as regras que uma sociedade estabelece e que definem o comportamento de seus membros, isto é, o que passa a ser considerado adequado para um homem e para uma mulher. Daí, compreendermos que “[...] gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder [...]” (SCOTT, 1995, p.86). Portanto, a categoria gênero compreende as relações sociais sobre a diferença sexual; pode incluir o sexo mas não é determinada por ele, nem pela sexualidade.

Tais inferências nos permitem compreender que com o desenvolver dos estudos sobre sexo e sexualidade, o uso da categoria gênero na análise das relações sociais das mulheres e dos homens, seja no mercado de trabalho, seja nos

movimentos sociais, entre outros, permitem análises fora do contexto das práticas sexuais, por considerá-los (o homem e a mulher) como sujeitos trans-históricos.

Dessa forma, os registros nos revelam que, historicamente, os Estudos Feministas tiveram como foco as relações de poder na imagem de um homem dominador *versus* uma mulher dominada. No entanto, essa forma fixa vem sendo superada nos últimos anos, desde, principalmente, as contribuições foucaultianas, as quais propõem que as relações de poder sejam analisadas como uma *rede* que atravessa toda a sociedade e está vinculada, como afirma Foucault (2010):

[...] a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas — efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados [...] (FOUCAULT, 2010, p. 29).

A ideia de *rede* perpassa pela compreensão das categorias sexualidade e gênero como constituintes da identidade dos sujeitos, quer na forma como vivenciam sua sexualidade, quer na maneira como se identificam como masculino e feminino. “Tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade - as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento”(LOURO, 1997, p.27).

Então, a relevância de pensarmos a formação do(a) pedagogo(a), via currículo, à luz desta dinamicidade que os temas exigem, uma vez que as mudanças políticas e econômicas, ocorridas, principalmente a partir da década de 1990 (como os movimentos sociais e as respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais assumidos quanto à área de gênero e sexualidade), alteraram, significativamente, a estrutura social e cultural e, conseqüentemente, a realidade educacional do País. Convém registramos, ainda que será nesse contexto que se dá: a expansão das doenças sexualmente transmissíveis, dentre as quais, a AIDS; a mudança nos comportamentos sexuais; as mudanças na estrutura tipológica da família brasileira. Estes são fatores, entre outros, que concorrem para o tratamento da sexualidade e do gênero fora do âmbito da militância para um enfoque político institucional, cujas discussões promoveremos a seguir.

### **3 PELO PRAZER DE PODER SABER MAIS:** gênero e sexualidade nos documentos que orientam a formação do(a) pedagogo(a)

*Os muros da cidade sustentam-se  
destas incertezas, destas cortinas  
de fogo, este balbuciar de cansaços  
inexactos, intranquilos como o fumo  
esparso, dispersando vozes alheias.  
(Vieira Calado).*

A busca pelo saber, por vezes, encontra-se encoberta de incertezas nas informações que, ora nos inquietam, ora nos causam desânimo, mas nunca frustração. Pois o prazer da descoberta logo chega para nos orientar e acalantar nossas interrogações.

E são elas, as interrogações em torno dos documentos que orientam a formação do(a) pedagogo(a), que nos fazem trilhar neste capítulo, buscando averiguar como os conceitos de Gênero e Sexualidade se apresentam nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil<sup>40</sup> e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, especificamente o documento que versa sobre o Tema Transversal Orientação Sexual.

Antes de enveredarmos na análise sobre uma política pública em Gênero e Sexualidade nas DCN para o curso de Pedagogia e nos PCN do Ensino Fundamental, faz-se necessário, como ressalta Filho (2008), analisarmos o discurso que a apresenta e a justifica, buscando evidenciar os vínculos existentes entre seus marcos conceituais e conteúdos, e os fatores condicionantes do contexto social em que se apresentam e se justificam, ou, dito de outra forma: Qual a relação entre os organismos multilaterais, a tríade gênero-sexualidade-educação e o currículo? A partir de qual discurso apresentam-se as categorias gênero e sexualidade? Para apontar respostas a esses questionamentos, consideramos o contexto histórico, econômico, político, social em que as DCN do curso de Pedagogia e os PCN do Ensino Fundamental estão inseridos: a partir das orientações advindas dos organismos internacionais.

<sup>40</sup> Documento aprovado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

### 3.1 O que prescrevem os organismos multilaterais sobre a tríade gênero-sexualidade-educação

*Brasil!  
Mostra tua cara  
Quero ver quem paga  
Pra gente ficar assim  
Brasil!  
Qual é o teu negócio?  
O nome do teu sócio?  
Confia em mim...*

Cazuza, Brasil (fragmentos).

O desvelar dos discursos dos “sócios”, na expressão de Cazuza, que balizam as políticas públicas educacionais justifica-se por compreendermos a escola como *locus* em que o poder do discurso produz saber. Um saber que regula, disciplina, silencia corpos dóceis via formação, via mecanismo curricular. E por ter sido, no berço do sistema capitalista que as DCN e os PCN foram engendrados, articulados e elaborados com vista a atender uma formação, via espaço escolar, centrada em saberes técnicos, especializados, desarticulados do saber ser, ou seja, de uma formação de caráter holístico. Mas como?

Nas últimas três décadas do século XX, o sistema capitalista passou por mudanças significativas, principalmente pós-década de 1970, período no qual o modelo de organização do trabalho taylorista/fordista<sup>41</sup> entrou em crise, o que provocou a exigência de um novo modelo de organização do trabalho e, conseqüentemente, um novo perfil de trabalhador(a). As mudanças provocadas no mundo do trabalho impactaram, também, nas transformações culturais, ideológicas e educacionais. Desse modo, o modelo linear, fragmentado e repetitivo, característico do modelo taylorista/fordista, passou a ser substituído por um modelo flexível e integrado, conhecido como toyotismo<sup>42</sup>.

No Brasil, tais mudanças interferiram nas políticas educacionais, como a diminuição dos recursos para a educação e, conseqüentemente, para a formação de

<sup>41</sup> Modo de organização da produção e do trabalho criado por Henry Ford, em 1913, cujo modelo de produção em massa de produtos homogêneos utiliza a tecnologia rígida da linha de montagem, com o uso de máquinas especializadas e a rotina de trabalho padronizado. O objetivo é a fabricação do modelo T por um preço baixo e acessível à grande massa.

<sup>42</sup> Modelo de “especialização flexível” da organização do trabalho, desenvolvido no período pós-guerra no Japão, pela empresa Toyota, devido à escassez de recursos e de espaço. O toyotismo é a organização da produção de muitos modelos em pequenas quantidades a partir da diminuição do desperdício do trabalho em equipe e trabalhador polivalente.

professores(as), que passou a ser orientada por padrões de eficiência, qualidade e produtividade. Como ressalta a professora Acácia Küenzer:

Passa-se, portanto, a demandar uma educação de novo tipo, estando em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor. Talvez a mais séria de todas as mudanças seja o fato de que essa nova educação só pode ocorrer com a extensão de processos pedagógicos intencionais e sistematizados, ou seja, pela ampliação dos processos escolares, ao contrário do taylorismo/fordismo [...] (2011, p.170).

As transformações ocorridas no mundo do trabalho a partir desde esse período implicaram mudanças significativas na elaboração de políticas públicas de formação de professores(as) e de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica brasileira, principalmente com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional nº9.394/96, que no Título VI versa sobre os *Profissionais da Educação* e nos arts. 9, 26 e 27 sobre o *Currículo*. Em tais redações, observaremos, como ressalta Frigotto (2002), a influência dos organismos internacionais na privatização do pensamento pedagógico brasileiro e materializadas nos documentos oficiais.

[...] O ideário pedagógico dos parâmetros e diretrizes curriculares, disfarçados numa linguagem modernosa [...] centra-se numa concepção produtivista e empresarial da competitividade cujo papel é desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes [...] definidas no mercado de trabalho [...] (FRIGOTTO, 2002, p. 26).

Nesse processo de internacionalização e regulação da educação brasileira pelos organismos internacionais - como Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (Prealo)<sup>43</sup> -, o currículo sofre adequações visando a atender o processo de globalização/mundialização<sup>44</sup> da educação, no qual a competitividade e a formação

<sup>43</sup> Organismos que privilegiam os conceitos de autofinanciamento e gestão eficiente, além de assumirem, de forma velada, o papel do Ministério da Educação.

<sup>44</sup> Representa um processo econômico, cujo objetivo é a utilização dos princípios da economia liberal, isto é, de mercado, ao conjunto do planeta a partir da intensificação da troca de mercadorias e serviços, dos fluxos de capitais, da desregulamentação da economia e, sobretudo, do aumento do poder dos países ricos sobre os demais.

de profissionais voltados para o modelo capitalista da flexibilidade, da informação e da pró-atividade são requeridos.

É nesse contexto que o paradigma da prática emerge no final da década de 1980, orientando a formação reflexiva do(a) professor(a) com base nas competências profissionais. Tal perspectiva encontrará nos estudos de Donald Schön sobre formação de profissionais reflexivos, de *pensar-na-ação e sobre-a-ação* para agir em situações de incerteza e singulares, respaldo epistemológico para as críticas ao modelo técnico-racional adotado, até então, pelos programas de formação de professores(as).

Logo, é sobre essas bases que os organismos internacionais apresentaram suas orientações à definição das políticas educacionais nos países periféricos, via implantação da “homogeneização do pensamento”, na formação de um(a) trabalhador(a) que se ajuste às exigências do mercado em mudança, um mercado *fast food*. Assim, a estrutura curricular deverá atender aos interesses da ordem capitalista (mercadológica), com prejuízo dos interesses no campo social e democrático, tão necessários ao desenvolvimento humano.

As reformas educacionais delineadas a partir da década de 1990 na Conferência de Jomtien<sup>45</sup> e nos documentos elaborados pelo BM e pela UNESCO traçam como prioridade para os países em desenvolvimento a educação básica<sup>46</sup>, tendo vista preparar os indivíduos para atenderem o mercado de trabalho, ou seja, assumirem uma função social específica.

Nesse cenário do discurso de *todos pela educação*, a educação é destacada como fator determinante para diminuir a pobreza e possibilitar a ascensão social, discurso no qual a individualidade autônoma e a competitividade ficam

---

<sup>45</sup> Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, na qual participaram das discussões a UNESCO, o UNICEF, PNUD, o Banco Mundial e ONG's. A partir da conferência foi elaborada a Declaração Mundial de Educação Para Todos (e aqui caberia uma observação da exclusão do gênero feminino na escrita do título do documento) que fornece novas definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando a uma sociedade mais humana e mais justa.

<sup>46</sup> Observamos que o caráter prioritário não é bem a Educação Básica, mas o Ensino Fundamental, uma vez que, na agenda neoliberal para a América Latina, de *descentralização* (visando ampliar a ação do Estado nas funções econômicas em detrimento das funções sociais), de *focalização* (nos setores mais pobres da população) e de *privatização* (deslocação da produção de bens e serviços para o setor privado), a Educação Profissional deve ser assumida pelos provedores privados e o Ensino Médio e Superior devem ser privatizados. Ressaltamos que os documentos não fazem nenhum registro quanto à Educação Infantil (BEHRING, 2003).

veladas nas linhas escritas de tais documentos, já que cabe ao indivíduo a responsabilidade individual de desenvolver as competências necessárias para atender o mercado, com o risco de ser excluído dentro do processo de *seleção social*<sup>47</sup>. Destarte, “esse é mais um dos mecanismos de controle visando ao pensamento único, cujo objetivo é sempre o mercado globalizado” (MAUÉS, 2003, p. 98).

Dessa forma, compreendemos que, uma vez priorizada a Educação Básica, a formação dos(as) professores(as) que nela atuarão ou estão atuando passa a ser pensada e materializada nos currículos a partir dos saberes práticos, com a finalidade de realizar essas reformas no âmbito do espaço escolar e da educação. E, de acordo com Maués (2003, p.102),

A questão que se coloca é relativa à importância e ao papel dos saberes teóricos na formação. Até que ponto os currículos dos cursos estarão dando importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados? Enfim, que importância atribuem à apreensão da totalidade, no sentido da dialética, que permitirá a formação de sujeitos capazes de construir.

Nesse contexto, a busca de pistas nos documentos elaborados pelos organismos internacionais acerca de quais conhecimentos teóricos devem balizar a formação do(a) pedagogo(a) e se tais saberes incluem a compreensão dos conceitos de gênero e sexualidade, nos ajuda a entender *quem paga por essa educação e que educação se faz prescrita*.

O documento *Enhancing Women's Participation in Economic Development* (Melhorando a Participação das mulheres no desenvolvimento econômico), elaborado pela equipe do Banco Mundial em 1994, é o primeiro documento oficial do órgão referente a uma política em gênero e sexualidade. A leitura do documento nos conduz a tecer, inicialmente, e a resgatar algumas considerações sobre a categoria mulher, com base no que sinalizam as estudiosas (BUTLER, 2003; DESCARRIES, 2000; SCOTT, 1995; SAFFIOTI, 2004; LOURO, 1997; LAURETIS, 1994) sobre a categoria: a) uma primeira questão que se coloca é que, ao contrário do que os historiadores sociais propuseram, a categoria mulher

---

<sup>47</sup> Expressão utilizada em analogia aos estudos de Charles Darwin sobre o processo de seleção natural que explica a adaptação e especialização dos seres vivos. No nosso caso, a adaptação e especialização do homem ao mercado de trabalho.

não é homogênea, isto é, não há uma identidade única, ela implica pensar a diferença da mulher em relação com as diferentes identidades da mulher (negra, branca, parda, indígena, trabalhadora, pobre, rica, enfim), e não apenas de forma polarizada em relação ao homem; b) um segundo ponto é que essas múltiplas diferenças existentes entre as mulheres e os homens devem ser pensadas, também, considerando as desigualdades e as relações de poder.

Feitas estas considerações sobre a categoria, pontuamos que quando o documento *Enhancing Women's Participation in Economic Development* destaca a participação das mulheres na economia como essencial para o alcance da justiça social e redução da pobreza - além de melhorar a sobrevivência infantil, a saúde da família e a diminuição da fertilidade, o que segundo o mesmo documento contribui com a redução do crescimento populacional - , torna-se relevante questionarmos a qual mulher faz referência o documento e que espaço de análise é considerado. Com o propósito de contribuir com tais questionamentos, destacamos o recente estudo publicado pelo DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) qual apresenta indicadores sobre as “condições das mulheres na família, no mundo do trabalho, no poder, na educação, na saúde e em outros espaços importantes da cidadania” (DIEESE, 2011, p.17). Os dados visam contribuir com ações voltadas à erradicação das desigualdades de caráter social, econômico e educacional. Na Tabela 1 que apresenta o rendimento médio dos(as) assalariados(as) brasileiros(as) no período de 2000 a 2010, observamos, por exemplo, que os dados referentes ao rendimento da mulher em relação ao homem é menor, bem como os das mulheres não negras é maior que o rendimento das mulheres negras.

**Tabela 1:** Rendimento médio real<sup>(1)</sup> das/os assalariados/as<sup>(2)</sup> no trabalho principal, por sexo e cor/raça

Regiões Metropolitanas e Distrito Federal	Total	2000					
		Homens			Mulheres		
		Total	Negros (4)	Não negros(4)	Total	Negras (4)	Não negras(4)
Belo Horizonte	1.131	1.218	1.032	1.424	1.009	863	1.148
Distrito Federal	2.094	2.243	1.877	2.775	1.898	1.572	2.290
Porto Alegre	1.322	1.439	1.030	1.491	1.156	849	1.191
Fortaleza (3)	-	-	-	-	-	-	-
Recife	1.037	1.090	900	1.446	947	752	1.220
Salvador	1.097	1.172	1.009	2.169	989	843	1.607
São Paulo	1.723	1.885	1.201	2.203	1.474	969	1.668
Regiões	Total	2010					

Metropolitanas e Distrito Federal		Homens			Mulheres		
		Total	Negros (4)	Não negros(4)	Total	Negras (4)	Não negras(4)
Belo Horizonte	1.363	1.498	1.243	1.812	1.194	966	1.428
Distrito Federal	2.210	2.332	1.961	3.151	2.053	1.731	2.626
Porto Alegre	1.318	1.440	1.072	1.505	1.166	847	1.218
Fortaleza (3)	950	995	899	1.209	884	794	1.041
Recife	973	1.014	908	1.269	910	818	1.088
Salvador	1.175	1.233	1.129	1.980	1.100	994	1.683
São Paulo	1.451	1.592	1.164	1.824	1.263	942	1.417

Fonte: DIEESE (2011, p.100).

Nota: (1) Inflator utilizado: IPCA/BH/IPEAD, INPC-DF/IBGE, IPC-IEPE/RS, INPC-RMF/IBGE, INPC-RMR/IBGE/PE, IPC-SEI/BA, ICV Dieese/SP; (2) Exclusive os assalariados que não tiveram remuneração no mês e os empregados domésticos; (3) A Pesquisa de Emprego e Desemprego na Região Metropolitana de Fortaleza teve os primeiros resultados divulgados em dez/2008; (4) Negros = pretos e pardos; Não negros = brancos e amarelos.

Dessa forma, a análise da participação econômica da mulher, destacada pelos organizadores do *Enhancing Women's Participation in Economic Development*, deverá ser pautada em ações que contemplem políticas de acesso e permanência, principalmente da mulher negra (ver Tabela 2) no mercado de trabalho, não restritivo ao âmbito doméstico: espaço “legado” a ela pelos tradicionais discursos de gênero que fragilizam a relevância da realização deste trabalho no espaço econômico, além de guardar os ranços da sociedade escravocrata brasileira (por apresentar as piores condições nas relações laborais).

Em 2009, uma parcela de 2,7% das trabalhadoras domésticas residiam no mesmo domicílio em que trabalhavam, ou seja, cerca de 181,4 mil mulheres. O mais alto índice foi verificado no Nordeste, onde 5,3% das trabalhadoras moravam no local de trabalho. Em 1999, entretanto, parcela de 9% das trabalhadoras domésticas residia no domicílio onde trabalhavam (17,9% no Nordeste). As trabalhadoras domésticas que moram no mesmo local de trabalho têm a maior carga de trabalho semanal: 75 horas, unindo tempo gasto em atividades prestadas aos empregadores e em afazeres domésticos próprios (AGÊNCIA ESTADO, 2011, s/p)<sup>48</sup>.

**Tabela 2:** Distribuição das mulheres ocupadas por setor de atividade, segundo cor/raça (em %)

Setor de atividade	2000			2010		
	Total	Negras	Não negras	Total	Negras	Não negras
Serviços	52,0	46,6	52,8	57,5	55,8	57,8
Construção Civil	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)
Serviços Domésticos	16,8	35,8	14,3	12,0	22,7	10,2
Outros	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)
<b>Fortaleza(2)</b>						
Total	-	-	-	100,0	100,0	100,0

<sup>48</sup> Disponível em: <http://epocanegocios.globo.com/Revista/Common/0,,EMI231041-16357,00SALARIO+BAIXO+E+MULHER+NEGRA+MARCAM+TRABALHO+DOMESTICO.html>. Acesso em: 07.Jan. 2012.

Indústria	-	-	-	18,9	19,8	17,1
Comércio	-	-	-	20,3	19,9	21,1
Serviços	-	-	-	43,1	40,1	49,0
Construção Civil	-	-	-	(1)	(1)	(1)
Serviços Domésticos	-	-	-	16,7	19,2	11,7
Outros	-	-	-	(1)	(1)	(1)
<b>Recife</b>						
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Indústria	5,8	5,7	6,1	5,5	5,3	6,0
Comércio	21,2	20,1	23,1	19,3	18,4	21,2
Serviços	50,0	46,7	55,6	55,4	53,2	60,1
Construção Civil	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)
Serviços Domésticos	20,7	25,0	13,2	16,9	20,0	10,1
Outros	2,0	2,2	(1)	2,3	2,5	(1)
<b>Salvador</b>						
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Indústria	4,6	4,5	(1)	4,2	4,3	(1)
Comércio	15,6	15,5	16,1	17,6	17,5	18,3
Serviços	56,9	54,3	70,7	61,4	59,6	72,7
Construção Civil	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)
Serviços Domésticos	21,6	24,5	(1)	15,1	17,0	(1)
Outros	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)

Fonte: DIEESE (2011, p. 66-67)

Nota: (1) A amostra não comporta desagregação para esta categoria; (2) A Pesquisa de Emprego e Desemprego na Região Metropolitana de Fortaleza teve os primeiros resultados divulgados em dezembro de 2008. Obs.: Negros = pretos e pardos; Não negros = brancos e amarelos.

O documento *Enhancing Women's Participation in Economic Development* também sugere uma abordagem do desenvolvimento de gênero a partir dos papéis relativos e das responsabilidades específicas de homens e mulheres no mercado de trabalho. Em suma, o documento enfatiza que investir em mulheres é essencial para o desenvolvimento sustentável.

Os registros do documento revelam uma fragilidade conceitual sobre gênero e sexualidade, pois condicionam o reconhecimento social da mulher ao caráter de uma “política econômica inteligente”, expressão utilizada no documento, para quem a sexualidade é um instrumento de controle de natalidade.

É interessante pontuarmos, ainda, a dicotomia dos discursos apresentados pelos organismos internacionais, já que em recente relatório divulgado pelo Banco Mundial, intitulado *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: igualdade de gênero e desenvolvimento de 2012*<sup>49</sup>, os padrões de desigualdade de gênero - como capital humano e físico, oportunidades econômicas e capacidade de fazer escolhas - são considerados importantes para a promoção da igualdade de

<sup>49</sup> BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial: igualdade de gênero e desenvolvimento de 2012.** Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2012/Resources/7778105-1299699968583/7786210-1315936231894/Overview-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 11. Out. 2011.

gênero. O documento aduz que “a igualdade de gênero tem importância instrumental porque uma maior igualdade de gênero contribui para a eficiência econômica e a obtenção de outros resultados essenciais de desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.03). Ao mesmo tempo enfatiza que as políticas públicas voltadas para o crescimento econômico e para o aumento da renda de um país não reduzem, por si só, as desigualdades de gênero, o que se escreve contrário às orientações e justificativas apresentadas no documento *Enhancing Women’s Participation in Economic Development* de 1994.

Em 2010 a UNESCO elaborou o documento *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade*, voltado para os(as) profissionais das áreas da educação e saúde, cujo objetivo é auxiliá-los(as) na implementação de programas e materiais de educação em sexualidade na escola, a fim de “equipar crianças e jovens com os conhecimentos, habilidades e valores para fazer escolhas responsáveis sobre seus relacionamentos sexuais e sociais num mundo afetado pelo VIH” (UNESCO, 2011, p.11). Estruturado em dois volumes, o primeiro destaca as razões para implementar a educação em sexualidade, além de trazer orientações técnicas; já o segundo enfoca o *pacote básico mínimo*, como indicado no documento, de temáticas em educação sexual a serem trabalhadas com crianças e jovens.

Desse modo, na apresentação do material é revelada a preocupação reducionista com a Educação em Sexualidade, pois determina como foco de trabalho a preparação de crianças e jovens em fase de transição à vida adulta, e o controle das epidemias de doenças sexualmente transmissíveis, com destaque para a AIDS. Associa o trabalho de Educação em Sexualidade a informações sobre contracepção, aborto, diversidade sexual e relações de gênero e destaca a família como responsável central por tal *tratamento* (termo utilizado no documento), conforme evidencia o trecho abaixo:

Os pais e as famílias têm um papel vital em moldar a forma como entendemos nossas identidades sociais e sexuais. É preciso que os responsáveis parentais sejam capazes de abordar os aspectos físicos e comportamentais da sexualidade humana com seus filhos, e as crianças precisam receber as informações e ser equipadas com os conhecimentos e habilidades para tomar decisões responsáveis sobre sexualidade, relacionamentos, VIH e outras doenças sexualmente transmitidas (UNESCO, 2011, p.04).

Torna-se relevante destacarmos que a promoção de aprendizagens significativas e edificantes na área da sexualidade só poderão ser possíveis quando associadas à história de vida dos(as) estudantes, considerando que falar sobre sexualidade é revelar um pouco (ou muito) de si, seus medos, alegrias, frustrações, enfim. Logo, como a família poderá ser responsabilizada pela Educação em Sexualidade se a “abertura” nos lares para “falar” sobre sexualidade é bem recente?

No que diz respeito à responsabilidade escolar pela Educação em Sexualidade, o documento ressalta que os professores<sup>50</sup> devem receber um *treinamento* para tratar da temática, ou seja, direciona a formação do(a) educador(a) numa perspectiva técnica para execução do trabalho, desprovida do seu caráter crítico, pautado em problemas e soluções a curto prazo, enfoque na dimensão prática. No caso, os problemas destacados são a saúde reprodutiva e a AIDS, conforme segue:

Se quisermos ter um impacto sobre crianças e jovens antes que se tornem sexualmente ativos, a educação abrangente em sexualidade deve se tornar parte do currículo escolar formal, administrada por professores bem treinados e com apoio. Os professores continuam a ser fontes confiáveis de conhecimentos e habilidades em todos os sistemas educacionais e são um recurso altamente valorizado na resposta do setor educação à aids (UNESCO, 2011, p.04).

Tais orientações são colocadas como estratégicas para alcançar as metas 03, 05 e 06, destacadas na declaração dos *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*<sup>51</sup>, que tratam respectivamente: da promoção da igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres; da melhoria da saúde as gestantes; e, do combate à AIDS.

---

<sup>50</sup> Aqui, torna-se necessário tecer um comentário quanto à exclusão da linguagem inclusiva no corpo de todo o documento, uma vez que este faz referência às relações de gênero ao mesmo tempo que nega o gênero feminino, ou seja, somente o gênero masculino é reconhecido no texto, o que não é bem diferente da história escrita que temos, mas chama a atenção quando se trata de um documento internacional elaborado para “orientar” o tratamento da categoria gênero.

<sup>51</sup> Em 2000, a ONU – Organização das Nações Unidas, ao analisar os maiores problemas mundiais, estabeleceu 8 Objetivos do Milênio – ODM, assumidos por 191 Estados-Membros das Nações Unidas que têm até 2015 para alcançar tais metas, cujo plano de ação global foi concluído no ano de 2010. Dentre as ações a serem adotadas, destaca-se a paridade de gênero em oportunidades econômicas, de educação e saúde. O documento registra a preocupação da comunidade internacional quanto à igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres, uma vez que funcionam como canais de redução da pobreza, promoção do ensino fundamental básico, redução da mortalidade entre crianças com menos de cinco anos, melhoria da saúde materna e na redução da probabilidade de contrair HIV/AIDS.

As orientações apresentadas no documento *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade* revelam o caráter médico-higienista que influenciou o modelo de educação sexual no início do séc.XX no Brasil, já destacadas no capítulo anterior. O discurso biológico, materializado no currículo, legitima verdades sobre o corpo, atomizado nas falas da saúde e da doença, como registra Foucault (1999) sobre a *scientia sexualis*:

[...] os velhos medos do mal venéreo [são associados] aos novos temas da assepsia, os grandes mitos evolucionistas às modernas instituições da saúde pública, pretendia assegurar o vigor físico e a pureza moral do corpo social, prometia eliminar os portadores de taras, os degenerados e as populações abastardas. Em nome de uma urgência biológica [...] (FOUCAULT, 1999, p. 54).

Como podemos observar, desconsidera outras abordagens educativas da sexualidade humana.

O documento ressalta que tais orientações formativas devem ser previstas no currículo formal, por este ser concebido como estrutura apropriada para direcionar a educação em sexualidade antes que os jovens iniciem sua vida sexualmente ativa. Tal garantia ganha sentido por seu caráter econômico e social (UNESCO, 2011). É certo que “um bom currículo” (UNESCO, 2011, p.12) deverá contemplar o tratamento da temática de educação em sexualidade. No entanto, pensamos serem reducionistas os enfoques na prevenção de DST e gravidez, visto que o trabalho pedagógico na área da educação em sexualidade deverá primar pela formação do sujeito autônomo e uno (no sentido de marcado por uma identidade múltipla e individual), já que a educação em sexualidade foge à concepção de rol de normas e orientações dogmáticas e fechadas em padrões prestabelecidos. É uma construção sociocultural que sofre com a mudança temporal.

Nas orientações internacionais, a “igualdade” de gênero torna-se fator importante ao desenvolvimento econômico inteligente; a mulher é inscrita e descrita como mão de obra, como produtora de mais valia tendo em vista o seu nível instrucional (sua escolarização):

[...] o Relatório adota uma abordagem pragmática, focando tanto nos resultados quanto nas oportunidades em relação a dotações, capacidade de decidir e acesso a atividades econômicas. [...] Embora as pessoas possam discordar sobre o que é justo ou certo, elas concordarão em eliminar os "acordos demasiadamente injustos". Em outras palavras, embora possa ser

difícil definir se a igualdade de gênero refere-se a resultados ou a oportunidades [...] (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 04).

Dito de outro modo, oportunidade de acesso à educação e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho.

É interessante analisarmos a forma como o pensamento neoliberal influencia o modelo de educação privativo, já que “a educação [enquanto] política pública estaria [...] ‘desviando’ recursos, desequilibrando o orçamento, provocando déficits públicos, que geram inflação e desemprego, criando a crise” (MAUÉS, 2003, p. 96), e que pouco ou nada, tem contribuído para a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho, principalmente a mulher.

Assim é que a leitura das orientações internacionais destacam as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade, especificamente no âmbito econômico, como consequência da educação desigual. Para isso, há uma preocupação do acesso das mulheres à educação. As políticas de acesso gerou o seguinte resultado: o nível de escolarização das mulheres a partir de 10 anos de idade é superior em relação ao dos homens, conforme dados do DIESSE (2011).

**Tabela 3:** Distribuição das pessoas por escolaridade, segundo sexo e localização do domicílio, Brasil 2009 (em %)

Escolaridade	Região Metropolitana		Região Não Metropolitana		Urbana		Rural	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Sem instrução	4,9	5,9	11,9	11,3	7,3	8,0	21,5	18,9
Fundamental incompleto	35,5	33,7	45,6	41,6	39,7	36,5	56,3	53,3
Fundamental completo	10,7	9,8	8,7	8,6	9,8	9,3	6,8	7,3
Médio incompleto	7,8	7,4	6,9	7,1	7,7	7,4	4,8	6,0
Médio completo	24,9	25,9	17,9	19,6	22,5	23,5	8,0	10,4
Superior incompleto	6,1	6,1	3,6	4,7	5,0	5,7	1,3	1,9
Superior completo	10,0	10,9	5,1	6,8	7,8	9,2	1,1	1,8
Não determinada	0,2	0,3	0,3	0,4	0,3	0,4	0,2	0,4
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: DIESSE (2011, p.196).

Observamos que, embora haja o acesso ao espaço escolar, em nenhum momento o acesso ao saber é questionado, que saberes são privilegiados, já que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto

imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 26), e o currículo é espaço de reprodução de uma cultura<sup>52</sup>, no qual as intenções e significados (alimentados por relações de poder) determinarão tanto o que somos como o que nos tornamos.

Dessa forma, quando observamos o currículo de concepção tradicional<sup>53</sup>, no qual a estrutura das disciplinas reflete os saberes considerados naturalmente do universo masculino - às disciplinas são atribuídas características que as diferenciam conforme o gênero: disciplinas que envolvem números são caracterizadas como próprias aos homens e as que envolvem mais a escrita e a leitura, próprias às mulheres -, embora haja um discurso de neutralidade, observamos que ele, o currículo é, ao mesmo tempo, produto e produtor de estereótipos sociais que refletem os interesses do gênero dominante. É campo<sup>54</sup> de estratégias, de interesses e de relações de dominação,

[...] produzindo uma formação durável, isto é, produtores de práticas conformes aos princípios do arbitrário cultural dos grupos ou classes que delegam à ação pedagógica a autoridade pedagógica necessária à sua instauração e à sua continuação, o trabalho pedagógico tende a reproduzir as condições sociais desse arbitrário cultural, isto é, as estruturas objetivas da qual ele é o produto, pela mediação do hábito como princípio gerador de práticas reprodutoras das estruturas objetivas (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 54).

---

<sup>52</sup> A cultura de um povo envolve as dimensões ética e estética, a política, a religião, a economia que determinam o modo de vida de uma sociedade. Tomamos aqui emprestadas as ideias de Stuart Hall que afirma que as transformações estruturais do final do séc.XX estão fragmentando o que ele chama de paisagens culturais de gênero, raça, classe, etnia, sexualidade, nacionalidade que antes nos forneciam referência individual na sociedade. Para ele, um dos efeitos do processo de globalização é a desterritorialização cultural. A cultura refere-se às práticas sociais, é um modo de vida global. Ela não é uma prática, nem a soma descritiva do costume das sociedades, ela constitui-se na soma do inter-relacionamento desses aspectos. Assim, a cultura é o padrão de organização humana. In.: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

<sup>53</sup> Apresentam uma aparente neutralidade científica. Prima os conhecimentos e saberes dominantes, considerados inquestionáveis, a serem transmitidos a partir da estruturação técnica dos conteúdos e dos objetivos ensinados e aprendidos de forma eficaz para que haja eficiência nos resultados. Essa concepção tem como principal foco a formação do(a) trabalhador(a) especializado(a).

<sup>54</sup> É um dos conceitos primários (junto com o de *habitus*) elaborados por Bourdieu. Para o autor, os campos são estruturas não fixas. É um espaço de relações objetivas entre indivíduos, coletividades ou instituições que competem pela dominação de um cabedal específico, ou seja, são produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam. O campo estrutura o *habitus*, logo é correto afirmarmos que a nossa posição em um campo determina a forma como consumimos não só as coisas, mas também o ensino, a política, as artes, entre outros (BOURDIEU, 1983, 1990, 2011).

Ante o exposto, temos a relevância de compreendermos como os documentos elaborados a partir de 1990 contribuem com o nosso tema de pesquisa, tomando como referência o enfoque apresentado nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Portanto, questionamos: Que conhecimentos são privilegiados? E de quem? E como as categorias gênero e sexualidade são abordadas?

### **3.2 Mapeando a questão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores(as) da Educação Básica**

*Olho o mapa da cidade  
Como quem examinasse  
A anatomia de um corpo...*

Mario Quintana. O Mapa (fragmentos).

Tomamos aqui emprestadas as palavras de Quintana para traçar nosso *currere* de análise das diretrizes que orientam a formação do(a) pedagogo(a) e, como todo exame, perguntas são necessárias para uma melhor compreensão do quadro. Assim, também, questionamos: Em que contexto acontece a elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura? Que concepções orientam tal documento? Como os conceitos de gênero e sexualidade se articulam ao documento? São questões que inicialmente nos colocamos para o desvelar desta anatomia curricular.

O reconhecimento do *locus* de formação do(a) profissional para a Educação Básica dá-se a partir da aprovação da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que trouxe indicações dos seus limites já no art. 62, regulamentado pelo Decreto nº 3.276/99, o qual determina:

[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação **mínima** para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (grifo nosso).

No art. 63 da referida Lei, os Institutos Superiores de Educação são reconhecidos como preferenciais para a formação dos profissionais da Educação Básica, já o Curso Normal Superior contemplaria a formação mínima dos(as)

docentes para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O art. 64 determina que a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional deverá ser feita em cursos de graduação em pedagogia. Tal redação foi alvo de mobilizações dos(as) educadores(as), uma vez que a concepção de integração entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico são desconsiderados na orientação.

Foi a partir destes pontos e contrapontos de orientação para a formação docente, em suas bases legais, que tivemos a aprovação mediante os Pareceres CNE/CP 05/2005, CNE/CP 03/2006 e da Resolução CNE/CP 01/2006 das Diretrizes<sup>55</sup> Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia, em 2006. Sabemos, porém, que este percurso não é linear. Por isso, percorreremos os caminhos traçados a partir da década de 1980, do século XX - com o fim da ditadura militar, dá-se o início da abertura política, os organismos internacionais começam a assumir o papel de gerenciamento das relações de crédito internacional, bem como na definição de programas de ajuste estrutural -, considerada por alguns(mas) pesquisadores(as) como década perdida, mas fecunda para a educação, por expressar o anseio de educadores(as) brasileiros(as) de uma teoria que realmente oriente a ação comprometida com a transformação da sociedade, com a recuperação do “espaço perdido”.

Foi nesse contexto que aconteceu, no ano de 1980, a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), importante na reconfiguração da educação brasileira, por ter sido um espaço em que os(as) educadores(as) tornaram-se sujeitos do processo de reestruturação política da educação, a partir de amplas discussões que objetivavam a recuperação da escola pública (VEIGA, 2004).

O Curso de Pedagogia entrou em pauta com a formação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador<sup>56</sup>, cujo objetivo era articular os estudos e

---

<sup>55</sup> São normas gerais de caráter obrigatório para o conjunto da formação docente; não representam um currículo mínimo ou um conjunto de disciplinas, por darem espaço para o exercício da autonomia universitária neste âmbito.

<sup>56</sup> Instalado durante a I Conferência Brasileira de Educação, que aconteceu em São Paulo, no ano de 1980, posteriormente, durante o I Encontro Nacional, em 1983, transformou-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE. Somente em 1990, no V Encontro Nacional, a CONARCFE se transformou em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE.

debates em torno do espaço de formação do(a) profissional da educação, da identidade do Curso de Pedagogia. Além disso, propunha-se analisar a legislação vigente do referido Curso, partindo da compreensão de que os princípios<sup>57</sup> que nortearam sua formulação fragmentam o trabalho do(a) educador(a) como ser pensante do processo de ensino e aprendizagem, embora “o resultado prático [tenha sido] modesto, não se tendo chegado até hoje a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.02).

Em novembro de 1983, aconteceu o Encontro Nacional do Projeto de “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, onde foi acordado que a base formativa do(a) profissional da educação é a docência. Tal acordo mobilizou a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) para tratar da reformulação curricular e da definição de uma concepção básica para a formação, foco de debates dos movimentos de professores(as). Estas mudanças curriculares deveriam contemplar as orientações definidas no Documento de Belo Horizonte<sup>58</sup>, a saber:

(a) contextualização do movimento de reformulação explicitando sua dependência das condições estruturais da sociedade brasileira; (b) defesa da autonomia universitária; (c) gratuidade do ensino em todos os níveis; (d) reformulação das leis 5.540/68 e 5.692/71; (e) mudanças das atribuições e da composição dos Conselhos de Educação; (f) eleições diretas nas universidades, em todos os níveis; (g) autonomia da universidade para executar um projeto educativo compromissado com a maioria da população brasileira, incluindo autonomia para definir os currículos de seus cursos, liberdade para decidir sobre a prioridade da pesquisa e liberdade para realização de experiências pedagógicas a partir de uma Base Comum Nacional; (h) credenciamento periódico dos cursos e experiências, conduzido, no caso das universidades, pelos Conselhos de Ensino e Pesquisa destas e, no caso das isoladas pelos Conselhos Estaduais de Educação (BRZEZINSKI, 1992, p.80).

Estas orientações apontam para a necessidade de formulação de uma concepção básica para a formação de educadores(as). A atuação político--

---

<sup>57</sup> Por serem contrárias a uma educação crítica e transformadora, já que suas bases são os pareceres e resoluções das décadas de 1960 e 1970, que regulavam todo o ensino superior na perspectiva tecnicista.

<sup>58</sup> Documento final do I Encontro Nacional da CONARCFE/ANFOPE (*I Encontro, a saber: Base Comum Nacional para os cursos de formação de educadores; Especificidades das licenciaturas; Articulações entre as licenciaturas*) realizado em Belo Horizonte, em 1983.

pedagógica do CONARCFE<sup>59</sup> contemplou a discussão sobre a Base Comum Nacional, cujo conceito inicial é compreendido como sendo um corpo de conhecimento fundamental que deve ser a origem, a base, o ponto de partida para a formação dos(as) educadores(as) brasileiros(as). Em tais orientações há o enfoque de que esse conceito não deve ser compreendido como um currículo mínimo de disciplinas voltadas aos cursos de formação.

A ideia de Base Comum Nacional para a formação de educadores(as) tornar-se-á uma questão polêmica, observada nas interpretações divergentes do conceito. No documento final do Encontro realizado em 1984, a CONARCFE pontuou que:

- a) A base comum seria a “garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação”. Sob essa ótica, a ênfase é colocada no “estímulo à capacidade questionadora da informação recebida e de sua crítica”, visando desenvolver reflexões, durante todo o curso, sobre a realidade educacional no contexto da sociedade brasileira, na qual o educador deve intervir de modo crítico, consciente e comprometido, [...];
- b) A base comum seria “uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental”. Deve-se buscar assim, o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, numa perspectiva crítica e que explore o caráter científico da educação, tendo como referência o contexto sócio-econômico e político brasileiro (ANFOPE, 1984, apud CARNEIRO, 2007, p. 277).

Na primeira indicação de Base Comum Nacional, sua compreensão é articulada à ideia de ação comum de educadores(as) via ciclos de estudos; redefinição das disciplinas específicas e das disciplinas pedagógicas; e redefinição das propostas de trabalho. Já a segunda interpretação reafirma a concepção anterior sem propor formas concretas de operacionalização das ideias nos cursos de formação de educadores(as).

O entendimento da Base Comum Nacional será melhor definida somente no V Encontro Nacional (1990). O documento final de 1990 indica que a Base Comum Nacional deveria contemplar conhecimentos fundamentais, na forma de “eixos curriculares”, que possibilitariam sua materialização nos cursos de formação de educadores(as).

---

<sup>59</sup> Sua atuação nesse período foi marcada pelo distanciamento entre as posições defendidas por educadores em âmbito nacional e as indicações dimensionadas pelos órgãos oficiais, consideradas um obstáculo ao avanço do movimento.

Com relação aos eixos curriculares, anteriormente mencionados, eles se constituem em princípios e conhecimentos que, cientificamente, norteiam a estruturação e apreensão dos conteúdos das disciplinas, além das práticas e metodologias próprias para a formação do profissional da educação (ANFOPE, 1990, apud CARNEIRO, 2007, p. 278).

O descompasso, que é uma marca histórica da educação brasileira, entre a legislação educacional vigente na época (LDB 4.024/61 e suas reformulações na Lei 5.692/71), as imposições da Carta Magna (promulgada em outubro de 1988) e o anseio do movimento de educadores(as) por uma concepção de educação comprometida com a transformação social mobilizaram os(as) educadores(as) com o propósito de apresentar emendas constitutivas ao anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tramitava no Congresso Nacional.

Foi nesse contexto que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) em 2004, após seminários e fóruns realizados ao longo de doze anos, encaminharam ao Conselho Nacional de Educação (CNE) suas contribuições para elaborar as DCN para formação de professores(as). O documento revela uma preocupação com a formação de pedagogos(as) “sensíveis” às mudanças, capazes de “criar” novas alternativas tanto para a formação, quanto para a organização da escola básica, com vista à “emancipação” humana. No tópico que versa sobre a *estrutura curricular*, destaca que cada instituição de ensino deverá considerar em seu Projeto Pedagógico “(i) um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática, considerados obrigatórios pelas IES; (ii) tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação; (iii) estudos independentes” (ANFOPE, 2011, p. 08). Estas contribuições serão contempladas na redação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006.

O processo de elaboração das DCN, contou, também, com o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) que participou nas universidades do estudo e da análise das propostas para a formação do(a) Licenciado(a) em Pedagogia a serem encaminhadas à Secretaria de Educação Superior (SESu-MEC).

As DCN para o Curso de Pedagogia passaram por um período gestório de aproximadamente nove anos (desde a homologação da LDB, Lei nº 9.394/96 que em seus arts. 62, 63, 64 - Título VI - Dos Profissionais da Educação norteia a

formação de professores(as) para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) até ser homologada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Nas DCN há a indicação de que o(a) graduado(a) deverá ser um(a) profissional habilitado a atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal de Educação Profissional e nas demais áreas que requeiram os conhecimentos pedagógicos (BRASIL, Parecer CNE nº1/2006), além de atuar na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, na forma que segue:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL. Parecer CNE nº 1/2006, p. 02).

Ainda, de acordo com este documento, o(a) pedagogo(a) deverá estar apto(a), dentre outros aspectos, a “**demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros [...], escolhas sexuais, entre outras**” (BRASIL. Parecer CNE nº 1/2006, p. 02, grifo nosso).

Sobre a organização curricular, os Cursos de Pedagogia devem assegurar os princípios constitucionais e legais que norteiam a Educação Superior no País, além de conferir atenção às orientações apresentadas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 que, ao discorrer sobre o Ensino Superior, destaca a formação inicial e continuada de professores(as), objetivos e metas como o item 12 que versa sobre a inclusão:

[...] nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL. LEI. Nº10.172, p.35).

Tal formação deverá garantir os conhecimentos pedagógicos para o(a) egresso(a) do curso de Pedagogia atuar na docência que, conforme indicado nos arts. 2º e 3º do Parecer CNE nº 1/2006, nos remetem a uma formação de caráter interdisciplinar a partir da articulação de conhecimentos teóricos e práticos e, estruturada conforme três grandes núcleos de estudos.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...];

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições [...];

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular [...].

Esta estrutura atende às orientações indicadas pela ANFOPE (2011), cuja atenção maior é dada à formação do profissional docente, ao professor(a) de sala de aula. Isso, de certa forma, vincula-se aos padrões de reordenamento mundial, em que “a formação passa a ser dimensionada em função das necessidades estritas do mundo do trabalho, numa clara importação dos fundamentos eficientistas, sob forte influência taylorista-fordista” (MACEDO, 2000, p.16), e cujo tempo deverá ser estruturado em torno de 3.200 horas de efetiva formação acadêmica, distribuídos de acordo com o disposto no art.7º do Parecer em tela:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL. Parecer CNE nº 1/2006, p. 04).

Os arts. 8º, 9º, 10, 11, 12, 13 e 14, em linhas gerais, atentam à integralização do curso na forma do Projeto Pedagógico; às condições de criação dos cursos em instituições de educação superior; à extinção das habilitações; aos procedimentos a serem seguidos na modificação dos projetos pedagógicos

conforme o tempo previsto de ajuste; e asseguram, também, a formação profissional docente prevista na forma da Lei nº 9.394/96 (BRASIL.Parecer CNE nº 1/2006).

O estudo realizado em torno do processo de elaboração das DCN revela o caráter histórico do currículo como espaço de poder, tendo por base o que afirma Sacristán:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar [...] o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos (SACRISTÁN, 2000, p.17).

Assim, que ao observamos as relações discursivas dos saberes apresentados à formação do(a) pedagogo(a) no Parecer CNE nº 1/2006 sobre gênero e sexualidade, este indica que tais saberes deverão ser reativados a partir da obediência “às regras de uma política discursiva” (FOUCAULT, 2011, p. 35) e que encontram no espaço escolar campo privilegiado para manter ou modificá-los.

Dessa forma, são sobre essas bases que o curso de Pedagogia ganha as suas DCN para a formação do(a) pedagogo(a) a partir da integração das atividades docentes com as atividades de gestão e coordenação do ensino, em percursos interdisciplinares. A título de se constituir uma escola de qualidade que, no cenário educacional, tanto pode significar políticas educacionais igualitárias como políticas excludentes, a concepção que norteia tal estrutura admite “múltiplas possibilidades de organização curricular, de modo a atender, principalmente, as novas necessidades que as mudanças ocorridas na vida social e produtiva têm trazido” (KÜENZER; RODRIGUES, 2006, p.03). Logo, observamos que o discurso da “educação para todos” como mão de obra “qualificada” para atender o mercado de trabalho, desvincula-se da dimensão humana, e que nas instituições encontra espaço para a captura dos corpos que serão submetidos às tecnologias de poder.

Ao pontuar sobre o controle da atividade, Foucault (2010) observa a relação disciplinar existente entre a escola e o sujeito pró-ativo requerido pelo mercado de trabalho, um sujeito desgnerificado.

[...] a escola mútua também foi disposta como um aparelho para intensificar a utilização do tempo [...]. O corpo, torna-se alvo dos novos mecanismos do poder [...] os processos de repartição disciplinar tinham seu lugar entre as técnicas contemporâneas de classificação e de enquadramento [...]. O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e “celular”, mas também natural e “orgânica” (Foucault, 2010, p. 149-150).

Destarte, a compreensão da articulação dos princípios macro (das DCN) com as práticas curriculares no micro espaço (da Educação Básica) é necessária à análise dos conceitos de gênero e sexualidade na educação do Ensino Fundamental brasileira, conforme disposto nos PCN.

### **3.3 A tríade à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**

*Palavras apenas  
Palavras pequenas  
Palavras, momento*

*Palavras, palavras  
Palavras, palavras  
Palavras ao vento*

Cássia Eller. Palavras ao Vento (fragmentos).

A educação escolar desempenha no séc.XXI papel fundamental na divulgação, explicação e elaboração de um *saber-fazer* novo, de caráter holístico. A educação voltada para atender exclusivamente o desenvolvimento intelectual - a partir do ensino conteudista - perde espaço frente às questões sociais colocadas pela sociedade contemporânea. E sabemos, como educadores(as), que estes são preceitos que não devem se configurar apenas em palavras registradas em documentos não lidos, em palavras proferidas ao vento. Daí, a necessidade do resgate do processo de elaboração dos PCN e de como os conceitos de gênero e sexualidade são colocados nas políticas públicas de educação para séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

No País, as discussões sobre a inclusão da educação sexual no currículo escolar data da década de 1970, do século XX, já na Lei 5.692/71 resguarda-se aos orientadores educacionais e professores(as) da área de Ciências e Programa de Saúde a legitimidade para abordar sobre a sexualidade; é certo que a partir de um discurso do *cuidado com o corpo*. Com a Carta Magna de 1988, gênero e

sexualidade passam a ser colocados a partir do discurso do direito humano, que ganha força no governo de Fernando Henrique Cardoso quando este assumiu maior compromisso com os organismos internacionais de políticas nestas áreas.

Os PCN, então, são fruto de um processo iniciado em 1990, quando da realização da *Conferência Mundial de Educação para Todos* que culminou com a Declaração de Nova Delhi seu objetivo converge para o investimento nas condições básicas de aprendizagem para todos, via universalização da educação fundamental. A partir dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil para a área da educação, considerada estratégica na consolidação da nova lógica societária<sup>60</sup>, o Ministério da Educação e do Desporto do Brasil coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1994), cujos objetivos consistem em universalizar o Ensino Fundamental e erradicar o analfabetismo, considerados entraves ao processo de modernização nacional e inserção no mercado de trabalho.

As reformas curriculares propostas nesse período foram marcadas pela pedagogia hegemônica vigente, voltada ao mercado. Foi nesse contexto que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) aprovou, em 20 de dezembro de 1996, no Congresso Nacional, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei nº. 9.394/96) que nos arts. 9º, 26 e 27 explícita as bases curriculares a serem seguidas na educação, quais sejam:

Art.9º IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum [...].

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...].

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; [...]

III - orientação para o trabalho; [...] (BRASIL, LDB,1996).

No ano seguinte, a Secretária de Ensino Fundamental (SEF) apresentou os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, aprovados pelo Parecer CNE Nº 3/97, por ser “uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da

<sup>60</sup> Voltada para o mercado de trabalho, cujas orientações internacionais destacam as habilidades e competências necessárias à formação de “mão de obra qualificada”.

qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor” (BRASIL,1997, p. 05).

A educação brasileira ganhou os PCN após longo processo de reuniões e seminários que contaram, principalmente, com a colaboração de intelectuais da Espanha, Chile, Argentina, Bolívia e outros países que haviam realizado suas reformas neoliberais. Destacamos que as principais reservas registradas acerca dos Parâmetros referem-se ao processo inicial de elaboração, uma vez que se centrou nas equipes sem a colaboração de grupos de especialistas e pesquisadores(as) da área de currículo e na ausência de consulta prévia ao público-alvo, principalmente os(as) professores(as) do Ensino Fundamental, agentes vitais para a condução e confecção da proposta curricular. Logo, será sob a égide dos fundamentos teóricos da hegemonia educacional que as políticas educacionais estruturam-se e materializam-se nos documentos voltados ao Ensino Fundamental no País.

Os PCN para o Ensino Fundamental referenciam e orientam a estrutura curricular e estão organizados por disciplinas e ciclos<sup>61</sup> em torno de: objetivos da área para o ciclo, conteúdos da área para o ciclo, critérios de avaliação da área para o ciclo e orientações didáticas. Os Parâmetros estão reunidos em dez volumes, sendo que três dos documentos apresentam informações referentes aos Temas Transversais, que seguem a proposta da Transversalidade da Lei Básica da Reforma Educativa Espanhola, de 1990, que, para Ramos (2011), apresenta várias incongruências no seu desenvolvimento:

1. Os conteúdos educativos possuem essencialmente uma cultura acadêmica básica, um resumo do "saber" técnico-científico que atualmente está em vigor. Isso acarreta uma articulação do currículo em torno das disciplinas acadêmicas clássicas e de um predomínio do pensamento analítico como procedimento básico para entender a realidade [...].
2. A formação inicial e permanente do professorado dirige-se fundamentalmente às habilidades de ensino e aprendizagem [...].
3. Mantém-se a estrutura burocratizada da organização escolar [...] tenta-se fomentar o trabalho cooperativo, em evidente contradição com a estrutura na qual se insere (RAMOS, 2011,s/p).

Registramos que em termos de estrutura curricular, ao mesmo tempo que os PCN são diretivos nos volumes dedicados às disciplinas clássicas (Português,

---

<sup>61</sup> 1º Ciclo refere-se à 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental e o 2º Ciclo refere-se à 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

Matemática, Geografia, História), deixa inúmeras lacunas ao tratar dos temas transversos. Daí, questionarmos: Como a Orientação Sexual irá articular-se com as outras áreas do conhecimento? Compreendem os(as) educadores(as) em que consiste o trabalho pedagógico transversalizado?

Nesse momento, é válido pontuarmos algumas considerações em torno da compreensão conceitual de transversalidade, para posterior destaque ao tema Orientação Sexual, contemplado nos parâmetros brasileiros, nosso objeto de estudo.

A ideia da transversalidade surgiu no contexto dos movimentos de renovação pedagógica quando teóricos como Dewey, Decroly, Pestalozzi, Montessori, Freinet, Piaget e um longo *et cetera*, apesar de suas singularidades, convergem suas críticas à visão compartimentada do conhecimento. Ao considerarem a educação uma atividade ético-moral e humanística, compreendem que é necessário redefinir o que se entende por aprendizagem e repensar também os conteúdos ensinados aos discentes.

A transversalidade surge como possibilidade de estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e sua transformação (aprender na realidade e da realidade).

O conceito de transversalidade foi desenvolvido no início dos anos 60, do século XX, numa proposição dos filósofos Guattari e Deleuze (RAMOS, 1998). Para esses dois pensadores, transversalidade é um instrumento intelectual necessário para se contrapor ao que chamaram de “paradigma arborescente”, em que o pensamento humano é comparado a uma grande árvore, cujas raízes estão entranhadas em solo firme, isto é, em ideias tidas como verdadeiras. Guattari e Deleuze questionam o pensamento arborescente justamente por se fundamentar em princípios sólidos, em verdades absolutas, hierárquicas e estanques.

No livro “Temas Transversais em Busca de uma Nova Escola”, Rafael Yus Ramos (1998) destaca que os temas transversais são conteúdos educativos que não fazem parte das disciplinas ou áreas clássicas do saber e da cultura. A característica mais singular dos temas transversais é sua posição na estrutura do currículo, que os legisladores trataram de definir como *impregnação*. Essa condição é o que podemos qualificar neologicamente como “transversalidade”.

O significado de “impregnação” pode ser interpretado como “diluição” de um tema transversal no conjunto do currículo disciplinar. Dessa forma, o termo

transversalidade, na educação, é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático, no qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. Assim, os temas transversais podem ser interpretados como pontes entre o conhecimento vulgar e o conhecimento científico, no sentido de fazer a conexão do acadêmico com a realidade ou com os interesses dos educadores e educadoras.

Com vista a maior funcionalidade nas aprendizagens, como os(as) educadores(as) das áreas especializadas (Geografia, Matemática, História, Português, dentre outras) podem descer das suas “torres” e se deixarem impregnar das temáticas de gênero e sexualidade, sem renunciar às elaborações teóricas?

Com base nas ideias acima, Marcos Clair Bovo (2010), em artigo sobre a “Interdisciplinaridade e Transversalidade”, ressalta três formas de entender a relação entre os conteúdos tradicionais e os transversais:

- a. A relação dos temas transversais e conteúdos tradicionais devem ser intrínsecos;
- b. Essa relação com os temas transversais pode ser feita pontualmente através de módulos ou projetos específicos;
- c. Integrar, interdisciplinarmente, os conteúdos tradicionais e os temas transversais. Nesse sentido, a transversalidade só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar do conhecimento.

Feitas as considerações devidas, observamos que nos PCN os Temas Transversais contemplam as temáticas de: Ética, Educação Ambiental, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo e Orientação Sexual, por configurarem conteúdos de caráter social importantes, a serem ministrados no interior das várias áreas do conhecimento. O documento base do MEC sinaliza que os Temas Transversais

Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (BRASIL, 1997, vol. I, p. 64).

Os Temas Transversais foram selecionados por seu caráter de urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e possibilidade de favorecer a compreensão da realidade e a participação social. Dentre essas urgências e justificativas<sup>62</sup> sociais, destacadas nos Parâmetros, a Orientação Sexual na escola assume caráter de educação para a saúde, sobretudo a partir da ocorrência, cada vez maior, de casos de AIDS no Brasil e no Mundo.

Devido ao tempo de permanência dos jovens na escola e às oportunidades de troca, convívio social e relacionamentos amorosos, a escola não pode se omitir diante da relevância dessas questões, constituindo local privilegiado para a abordagem da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS (BRASIL, 2000, p.114).

Sobre este assunto, Figueiró (2000, p. 09) acrescenta que [...] o fator decisivo foi, sem dúvida, a urgência social [...]. **Se não fossem os problemas que a vivência da sexualidade traz para a sociedade**, ela não estaria entrando agora no currículo escolar [...] (grifo nosso). Mais uma vez, observamos que a urgência social destacada é do controle da sexualidade humana, instrumento de poder nos discursos documentais que, ao fazerem uso do currículo, com o ideal de servirem de parâmetros, fixa saberes que pouco ou nunca passam pela problematização, ao menos etimológica de alguns termos, como sexo e sexualidade. Em pesquisa realizada em 2002 (quando da elaboração de minha monografia), as respostas apresentadas por professoras do Ensino Fundamental revelaram que as ideias que envolvem tais temas ainda estão associadas a concepções que pouco contribuem com uma Educação Sexual emancipatória.

**Quadro 1-** Respostas apresentadas por professoras da rede pública municipal de São Luís em 2002

<b>Sexo ?</b>	<b>Sexualidade?</b>
Uma relação afetiva entre pessoas que se gostam. (Professora de 4ª série)	É sensualidade, condição de sexual. (Professora de 7ª série)
É vida, porque através do mesmo gera vida. (Professora de 5ª série)	É prazer e faz bem. (Professora de 5ª série)

Fonte: MARTINS, 2002, p. 43.

<sup>62</sup> Destacamos que essa justificativa não é nova. A LDB nº 5.692/71, ao incluir no ensino de 1º e 2º grau a disciplina “Programa de Saúde”, os guias curriculares e publicações de livros eram voltados a conteúdos relacionados à saúde e à educação sexual. O tratamento do tema sexualidade, nessa época, imbrica-se com os trabalhos de orientação, prevenção médica à população jovem, considerada em “risco”, o que justifica a necessidade de controle e disciplinamento dos corpos juvenis quanto à sexualidade.

As respostas revelam a necessidade da compreensão dos conceitos que perpassam o trabalho pedagógico transversal de Orientação Sexual, para além daquilo que já é “sabido”, das práticas alimentadas, exclusivamente, dos saberes da experiência de cada um(a).

[...] A insistência de que a sexualidade deva estar confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais. [...] esse mito torna impossível imaginar a sexualidade como tendo qualquer coisa a ver com estética, discursos, política, capital cultural, direitos civis ou poder cultural (BRITZMAN, 1996, p.80).

Nesse ínterim, pensamos ser oportuno, antes de prosseguirmos nos estudos que envolvem gênero, sexualidade e educação no currículo do Ensino Fundamental, tecer alguns comentários em torno da nomenclatura adotada nos PCN: Orientação Sexual, que apresenta concepções veladas.

Ao sinalizar sobre a *concepção do tema*, o Documento assim diferencia sexo, sexualidade e orientação sexual:

[...] sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural. Cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo. Nesse sentido, a proposta de Orientação Sexual considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural (BRASI, 2000, p. 117).

Na análise semântica do termo *orientação*, encontramos os significados de “ato ou arte de se orientar”; “ação de determinar”; “direção, rumo, impulso, guia” (FERNANDES, 2001; HOUAISS, 2010; HOLANDA, 2011). Figueiró (1996; 2000) afirma que o uso do termo em conjunto com a palavra *sexual* está ligado muito mais a um trabalho diretivo e de “controle” que a um trabalho formativo, o que implicaria considerar o educando como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem e não receptor de informações e orientações sobre como vivencia sua sexualidade.

Portanto, o emprego da nomenclatura Orientação Sexual, tal como está nos PCN, causa ambiguidade, considerando que o termo pode ser interpretado

como orientação do desejo homossexual<sup>63</sup>, heterossexual ou bissexual. Mais precisamente, incorre-se em afirmar o desejo sexual hétero como o aceitável, único e correto. Conforme indicado nas imagens utilizadas para ilustrar o documento, das nove imagens, cinco reafirmam os padrões de relacionamento afetivo hétero. Por isso, compreendemos como Werebe (1998, p.155) que a “expressão Educação Sexual parece ser a mais indicada para designar a prática educativa intencional em matéria de sexualidade” por ser um termo consagrado em muitos países. Além de implicar que o(a) educando(a) seja o sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações (FIGUEIRÓ,1996). Daí, optarmos pelo uso do termo Educação Sexual ao invés de Orientação Sexual, como indicado nos PCN.

Sob o auspício de ‘sujeito ativo’ do processo, os PCN deixam aos educadores e educadoras o trabalho de articulação com as demais disciplinas do eixo comum e indicam que a Educação Sexual na escola tem caráter não-diretivo, cujo trabalho deverá ser de preencher lacunas nas informações que as crianças já possuem. Os PCN afirmam que a postura docente deverá ser de leitura e discussão sobre as temáticas que cercam a sexualidade para posterior intervenção prática (BRASIL, 2000).

Mas, como intervir adequadamente, se tanto as informações apresentadas nos PCN sobre a educação sexual<sup>64</sup> quanto na realidade docente ainda guardam obstáculos de caráter conceitual sobre a temática na escola? Para alguns(mas) professores(as) educar “[...] é conversar sobre sexo e orientar é sobre os perigos [...]. Informar os alunos a terem conhecimentos na vida sexual e prevenção de uma gravidez indesejada, evitar doenças sexualmente transmissíveis [...]” (MARTINS, 2002, p. 44-45). Já no referido documento, são reiteradas as

---

<sup>63</sup> Vale ressaltarmos que recentemente um Kit de anti-homofobia do Ministério da Educação (MEC), que integra as ações do Programa Brasil sem Homofobia de 2004, causou polêmica no congresso, principalmente da bancada religiosa. O que fez com que a presidenta Dilma Rousseff determinasse a suspensão do kit. O material didático-pedagógico direcionado aos professores e professoras tem como objetivo subsidiar a abordagem dos temas relacionados à homossexualidade com alunos(as) do ensino médio. A maior crítica ao kit gira em torno do conteúdo, classificado como “virulento” e que na fala do senador Magno Malta é uma tentativa do “ministro Fernando Haddad transformar as escolas em academias preparatórias de homossexualidade” (**CORREIO DO ESTADO**. Disponível em: <[http://www.correiodoestado.com.br/noticias/veja-videos-do-kit-anti-homofobia-do-mec\\_111320/](http://www.correiodoestado.com.br/noticias/veja-videos-do-kit-anti-homofobia-do-mec_111320/)>. Acesso em: 11. out. 2011).

<sup>64</sup> No Documento, observamos a insuficiência de material bibliográfico. Das vinte e quatro obras indicadas nas referências dos PCN a maior parte é de autores(as) que trabalham no viés psicanalítico. Como ficam as referências culturais, sociais, econômicas, históricas?

preocupações com os elementos cuidar, prevenir, informar sobre o uso adequado do corpo que, de certo, guarda seu caráter de não neutralidade ao associar informações sobre sexualidade com rendimento escolar.

A esse respeito,

Experiências bem-sucedidas [...] apontam para alguns resultados importantes: aumento do rendimento escolar (devido ao alívio de tensão e preocupações com questões da sexualidade) e aumento de solidariedade e do respeito entre os alunos. Quanto às crianças menores, os professores relatam que informações corretas ajudam a diminuir a angústia e agitação em sala de aula (BRASIL, 2000, p. 122).

Estas características guardam estreita ligação com os objetivos e conteúdos destacados no documento em análise. No objetivo registra-se que o trabalho em educação sexual deve “contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade” (BRASIL, 2000, p.133) e que ao final do Ensino Fundamental sejam capazes de: conhecer seu corpo, proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos, conhecer e adotar práticas de sexo seguro, evitar contrair e transmitir doenças sexuais, orientar-se quanto aos métodos contraceptivos, enfim. Para tanto, foram elencados conteúdos a partir dos critérios de relevância sociocultural; consideração às dimensões biológica, psíquica e sociocultural; e para possibilitar a vivência sexual de forma saudável, prazerosa e responsável. Seguindo estes critérios de seleção, os conteúdos foram organizados em três blocos, a saber:

- *Corpo: matriz da sexualidade* - logo no início deste tópico, chama atenção a preocupação com a distinção entre organismo e corpo. O primeiro refere-se à “infraestrutura básica biológica dos seres humanos”, já o segundo “diz respeito às possibilidades de apropriação subjetiva de toda experiência na interação com o meio” (BRASIL, 2000, p.139). Seguindo as informações apresentadas, é oportuno nos questionarmos se outros seres vivos não apresentam um organismo. Considerando o corpo como *locus* de controle social (FOUCAULT, 1999, 2010), por que no decurso dessa apropriação subjetiva as relações de poder não são colocadas? Como os processos históricos e culturais marcam e determinam as características corporais? Será que o estudo do corpo, como matriz da sexualidade, deve propiciar somente uma maior conscientização da importância da saúde e das ações curativas e preventivas (BRASIL, 2000)? Acreditamos que os detalhamentos

destas questões merecem destaque no Documento, a título de possibilitar o complemento das informações pelos docentes. Do contrário, temos a reprodução da concepção higienista, que toma o corpo como morada do bem-estar, prazer e do autocuidado.

- *Relação de gênero* - o conceito de gênero é pontuado no documento como o “conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos (BRASIL, 2000, p.144) e que são marcadas socialmente pelas ideias de “masculino” e “feminino”. Destaca, ainda, que essas diferenças não devem fixar padrões e, sim, serem vividas a partir da singularidade de cada sujeito ao mesmo tempo que aponta para a equidade entre os sexos. Vale comentarmos que dois parágrafos antes, o mesmo documento conceitua sexo como *atributo anatômico*. Seria então equidade entre os atributos anatômicos ou entre os gêneros? Percebemos também que, há uma simplificação da temática, ao vinculá-la ao aspecto biológico, desconsiderando as demais dimensões, como classe, raça, etnia nacionalidade, sexualidade, na formação dos sujeitos masculino e feminino. Outro aspecto é o fato de a linguagem utilizada nos registros escritos dos PCN desconsiderar a inclusão do gênero feminino; os(as) elaboradores(as)<sup>65</sup> do Documento utilizam em todo o seu corpo textual os termos “o/s aluno/s” e “o/s professore/s”. Assim, “uma abordagem histórica é também fundamental para que possamos questionar e ousar transformar arranjos sociais perversos e desiguais” (LOURO, 2000, p.43) que atomizam, dividem, separa comportamentos adequados para as “meninas e meninos”.

- *Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS* - o enfoque das informações recai sobre os perigos de contágio e as condutas preventivas da AIDS. O documento não destina sequer algumas linhas para informar quais são as outras doenças sexualmente transmissíveis. Observamos que o direcionamento aos cuidados e à prevenção da AIDS é fruto do discurso produzido no início dos anos de 1980, que aproxima o exercício da sexualidade dos riscos que ela traz e que requer na fala de professoras pesquisadas (em trabalho monográfico) “informar os alunos sobre os riscos e perigos que a vida oferece, [...]. Ajudar os alunos a terem conhecimentos na vida sexual [...], evitar doenças sexualmente transmissíveis”

---

<sup>65</sup> Elemento não explicitado. Já que todos os documentos que integram os PCN apresentam uma mesma equipe de elaboração na ficha técnica.

(MARTINS, 2002, p. 45). Coadunando com este preceito, recentemente foi anunciada a chegada às escolas públicas da “máquina de camisinhas” que integra o projeto-piloto do Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), realizado pelos Ministérios da Saúde e Educação, a partir de pesquisa encomendada pelo governo e publicada em 2007 pela UNESCO<sup>66</sup>, para reduzir a vulnerabilidade de adolescentes e jovens às doenças sexualmente transmissíveis, à infecção pelo HIV e à gravidez não planejada (MACHADO, 2011). Sobre essa “iniciativa”, vale destacarmos, ainda, que serão fornecidos preservativos masculino. Vemos que, ao homem é dado o poder de controle da vivência da sexualidade segura em detrimento da mulher, embora haja a opção do preservativo feminino.

A análise do conteúdo apresentado nestes três blocos, referente ao trabalho da Orientação Sexual na escola, nos faz perceber que

As relações entre os gêneros continuam, sem dúvida, objeto de atenção, uma vez que distintas estratégias procuram intervir nos agrupamentos humanos, buscando regular e controlar taxas de nascimento e mortalidade, condições de saúde, expectativas de vida, deslocamentos geográficos, etc. (LOURO, 1997, p.41).

No que se refere às orientações didáticas e aos critérios de avaliação, o documento chama a atenção quanto: à faixa etária de trabalho, para que os(as) professores(as) abordem as questões sobre sexualidade segundo “as possibilidades de compreensão da idade dos alunos”(BRASIL, 2000, p.153), o que conduz à ideia de haver comportamentos padronizados em sexualidade e gênero segundo a idade; aos cuidados que devem ter ao emitir juízo de valor; sua postura deverá ser de “informação sem a imposição de valores particulares” (BRASIL, 2000, p.153), o que evidencia, mais uma vez, o caráter psicanalítico e de suposta neutralidade.

O Documento destaca, ainda, quatro critérios a serem considerados na avaliação: 1. Conhecimento das diferenças físicas externas e internas do corpo; 2. Respeito ao comportamento dos outros; 3. Considerar a diferença em relação aos homens e mulheres nas atribuições e expectativas; e, 4. Aquisição de informações

---

<sup>66</sup> A pesquisa mostra que 40% dos estudantes com vida sexual ativa não usaram camisinha na primeira relação. Segundo a pesquisa, 63% e 89% dos estudantes entre 13 e 24 anos são favoráveis a programa de distribuição de preservativos nas escolas. A pesquisa foi feita entre maio e julho de 2005 em 135 escolas públicas e revelou que 44,7% dos estudantes têm vida sexual ativa. Em relação ao preservativo, 30% dos estudantes declaram ter usado a proteção na última relação. **(Unesco: 40% dos estudantes não usam camisinha na primeira relação.** Disponível em: <http://oglobo.globo.com/saude/mat/2007/02/06/294464991.asp>. Acesso em: 11. Out. 2011.

básicas sobre as formas de contágio das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS (BRASIL, 2000). Tais critérios indicam que a avaliação assume caráter de controle, regulação dos comportamentos frente a gênero e a sexualidade. “A construção da concepção emancipatória requer a reflexão do padrão vigente de educação sexual e fundamentação científica, para não haver avaliações calcadas no preconceito [...]” (MARTINS, 2002, p.54).

Diante das indicações apresentadas no Documento que versa sobre a Educação Sexual, podemos inferir que a transversalidade proposta pouco contribui com a ruptura do poder verticalizado presente no currículo, nem mesmo com o conhecimento disciplinar, por área do conhecimento. Ao mesmo tempo, a indicação da Educação Sexual nos PCN é um ganho, pois coloca a questão em debate, o que conduz a novos caminhos por um pensar pedagógico a partir do gênero e da sexualidade.

Nesse sentido, acreditamos que o trabalho transversal no Ensino Fundamental exige que um determinado tema seja inserido simultaneamente em várias disciplinas, de modo a, diluir-se e, ao mesmo tempo, nutrir-se dos conteúdos das disciplinas. Isso nos orienta a entender essa articulação a partir do tratamento interdisciplinar é nesse aspecto nos remetemos aos estudos da Prof.<sup>a</sup>Ivani Fazenda (2003), nos quais a interdisciplinaridade é compreendida como atitude diante do conhecimento, cuja ação docente deverá ser de priorizar a descoberta, a dúvida, as perguntas, as formulações e a elaboração intelectual, evitando a memorização e a repetição de conteúdos esvaziados de significados.

Na busca pelo prazer de saber a partir dos documentos orientadores da educação, estes revelaram que o discurso sobre sexualidade e gênero é construído e reproduzido no espaço escolar via estruturação curricular, seja no âmbito do currículo oculto, seja no âmbito do oficial. As professoras e professores falam sobre sexualidade e gênero quando tratam da Língua Portuguesa, da Matemática, da Geografia,..., seus corpos falam sobre aquilo que não é aberto à discussão.

Consideramos que a forma como se deu o processo de elaboração dos documentos norteadores do currículo configurou-o como espaço de poder, onde os interesses antagônicos - sejam dos organismos internacionais, do Estado, da escola, do(a) professor(a) - legitimam a visão de determinado grupo social, ao mesmo tempo que é um espaço de luta.

Mas, onde esta discussão poderia ser provocada? Na busca de pistas, enveredamos no estudo da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMA, com o objetivo de identificar que elementos teórico-metodológicos orientam a formação do(a) pedagogo(a) para o tratamento das categorias gênero e sexualidade, ou melhor, como estas categorias articulam-se ao processo de ensino-aprendizagem na graduação.

#### 4 GÊNERO E SEXUALIDADE: um olhar sobre a formação do(a) pedagogo(a)

O que será que me dá  
Que me bole por dentro  
O que será que me dá?  
[...]  
O que não tem medida, nem nunca terá.  
O que não tem remédio, nem nunca terá.  
O que não tem receita.

Milton Nascimento. O que será que será? (fragmentos).

Os debates que giram em torno das mudanças de costumes na contemporaneidade têm dirigido seus olhares para o espaço escolar, em especial para os espaços de formação do(a) educador(a). A escola como *locus* de pesquisa atrai interesse de estudiosos(as) das diferentes áreas do conhecimento, uma vez que é nela que podemos observar os reflexos das mudanças que ocorrem nos processos sociais. Costumamos dizer que é um *caldeirão* onde os diferentes aspectos do macro espaço social podem ser observados em ebulição. É nesse espaço que as questões que envolvem gênero e sexualidade colocam-se na ordem do dia. Com o declínio do espaço de socialização primário, a família, cresce a influência da escola como fomentadora de novas interações entre os sujeitos, principalmente, no que se refere à promoção da formação de caráter holístico, em que os saberes das áreas de História, Geografia, Matemática, Linguagem, entre outras, articulam-se aos saberes emanados da realidade social, política, econômica e cultural.

Nesse aspecto, os registros dos capítulos anteriores nos fazem reconhecer que os espaços de formação do(a) educador(a), via diretrizes curriculares, são campo de políticas educacionais veiculadoras de ideologias. Como bem afirma Goodson (1996, p.15), “o currículo é uma invenção da tradição” que expressa as concepções, os objetivos, os conteúdos colocados à formação do(a) pedagogo(a). Além de ser um campo delimitado por políticas e propostas orientadas por organismos externos a ele, no século XXI, pouca alteração sofreu no que concerne à sua finalidade de *espaço a serviço da formação de mão de obra qualificada, voltada ao mercado de trabalho*. A esse respeito, Sacristán (2000, p. 21) postula que

Conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder para constituí-la [...].

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real.

Ocorre, então, a necessidade de uma teoria pós-crítica de currículo que coloca em evidência tais elementos que perpassam pela formação do(a) pedagogo(a) e que nos conduzirão a pensar sobre os sujeitos que “deverão” provocar tais conhecimentos no âmbito da sexualidade e do gênero.

Dessa maneira, nesta parte da dissertação temos como foco a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, pós-processo de idas e vindas à elaboração e aprovação no ano de 2007. Instiga-nos saber se os elementos estruturantes do documento contemplam os conhecimentos necessários à atuação da professora e do professor que irão atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e que terão os PCN como referenciais da organização do trabalho pedagógico, principalmente no que concerne ao trabalho transversalizado do tema Orientação Sexual. Delimitamos nosso objeto assim, para identificarmos os subsídios teórico-metodológicos que balizam a formação do(a) educador(a) para o tratamento das categorias gênero e sexualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, questionar se educadores e educadoras têm contemplado na sua formação saberes que possibilitam o tratamento de tais temáticas numa perspectiva transdisciplinar<sup>67</sup> é o que move nosso olhar na busca de pistas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Antes disso, uma parada para conhecer um pouco deste espaço.

---

<sup>67</sup> Neste trabalho, tomamos emprestadas as ideias de Morin (2005) sobre transdisciplinaridade, por caracterizá-la a partir de esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, ou seja, representa um nível superior de integração onde não existe fronteira entre as disciplinas. Para o autor, ela inaugura um *novo jeito de ver* o mundo, *um novo jeito de pensar* o ensinar e o aprender, é a busca do sentido da vida através de relações entre os diversos saberes (ciências exatas, humanas e artes) numa democracia cognitiva.

#### 4.1 Ponto de partida: o Curso de Pedagogia da UFMA

*Todos os dias é um vai-e-vem  
A vida se repete na estação  
Tem gente que chega pra ficar  
Tem gente que vai pra nunca mais  
Tem gente que vem e quer voltar  
Tem gente que vai e quer ficar  
Tem gente que veio só olhar  
Tem gente a sorrir e a chorar  
E assim, chegar e partir*

Maria Rita. Encontros e Despedidas (fragmentos).

Entre encontros e despedidas com a profissão de pedagogo(a), é assim que, ao longo de seis décadas, o curso de Pedagogia da UFMA integra o cenário educacional maranhense. Dos(as) profissionais formados(as), alguns foram e voltaram para lá lecionar, outros partiram par'almém das barragens.

A história do curso imbrica-se com outras histórias que nos ajudam a compreender o porquê das articulações presentes e futuras. Assim, destacamos três pontos que nos ajudarão nessa compreensão. O primeiro ponto refere-se à historicidade da universidade brasileira, marcada pela influência dos modelos: a) *jesuítico* - cujo conhecimento é tomado como indiscutível, posto e acabado, e que está na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades, configurando-se como um *habitus*<sup>68</sup> que permite a incorporação de alterações nos discursos e não nas práticas; b) *francês* ou *napoleônico* – que teve início com as faculdades isoladas, cuja preocupação central é com a formação dos quadros profissionais que atendam, prioritariamente, a elite. Ele não alterou as características próprias do modelo jesuítico na relação professor(a)-aluno(a)-conhecimento; c) *alemão* ou *humboldtiano* – que chegou no País como resultado dos acordos MEC/Usaid<sup>69</sup>, materializado na Lei 5.540/68, que conduziu as reformas educacionais

---

<sup>68</sup> É um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada, ou seja, são disposições adquiridas pela experiência segundo o lugar e o momento. O *habitus* é ao mesmo tempo coletivo e individual e está diretamente relacionado à prática. Logo, é produto de uma aprendizagem explícita ou implícita da qual já não temos mais consciência, funciona como um sistema de esquemas geradores de estratégias consoantes aos interesses dos seus autores e autoras, sem terem sido concebidas com tal finalidade (BOURDIEU, 1983; 1990; 2011).

<sup>69</sup> Acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (Usaid), cujo objetivo era promover a reforma do ensino no País. A partir da Reforma de Ensino (Lei 5.692/71), a educação ficou assim estruturada: *Ensino de Primeiro Grau* (antigos cursos primários e ginásial) com 8 anos de duração; *Ensino de Segundo Grau* (curso

no período da ditadura militar. Nesse modelo, vemos materializadas as ideias de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, o olhar sobre os espaços de formação superior nos faz observar a relação dicotômica entre estes princípios, já que o primeiro torna-se mais evidente na graduação e os demais na pós-graduação. De acordo com Chauí (1999), essa configuração marca a passagem da concepção da universidade como “instituição social” para a concepção de “universidade organizacional” que atende ao neoliberalismo.

Um segundo ponto é a história de institucionalização do curso de Pedagogia no Brasil que, de acordo com Libâneo (1999; 2005), contempla três fases: a) “[...] tem sua gênese nos cursos pós-normais<sup>70</sup> realizados nas antigas Escolas Normais” (BRZEZINSKI, 2008, p. 12), e que, a partir do Decreto-Lei nº1.190, de 04 de abril de 1939 é regulamentado como Curso - quando articulado à Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil<sup>71</sup>, localizada no estado do Rio de Janeiro - voltado à formação de Bacharéis e Licenciados, modelo que ficou conhecido como esquema 3+1, cujos elementos específicos da educação só seriam apreendidos quando o bacharel em Pedagogia<sup>72</sup> fizesse um ano de Didática. Neste modelo, o currículo assume um caráter prático, utilitarista, no qual o domínio

---

científico mais o clássico) com 3 anos de duração; e *Ensino de Terceiro Grau* (antigo curso universitário). Dessa forma, o Ensino de Primeiro e Segundo Graus passou a ter 11 níveis (em vez de 12 como proposto no modelo anterior).

<sup>70</sup> Havia a formação de professores(as) em Nível Médio, nos Cursos Normais, e a especialização em Nível Pós-Normal que correspondia ao aperfeiçoamento de Nível Superior.

<sup>71</sup> Nascida no contexto do Estado Novo (1937), momento no qual foi instituído um regime autoritário, antidemocrático e antiliberal que favorecia o discurso do nazismo e do fascismo no país. A Universidade do Brasil foi criada pela Lei nº452/1937 e, posteriormente, organizou a Faculdade Nacional de Filosofia com base no Decreto nº 1.190/1939. A Faculdade Nacional de Filosofia é regida pelo poder da Igreja Católica e do Governo, e estrutura-se em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Neste Decreto de 1939, observamos, também, o estabelecimento da obrigatoriedade do curso de licenciatura, a partir de 1943, para o exercício da profissão de professor(a). (BRZEZINSKI, 2008).

<sup>72</sup> Vale registrarmos que tal estrutura curricular prevalece até a aprovação da primeira LDBEN nº 4.024/61, cujas ideias passam a expressar os ideais desenvolvimentistas da economia brasileira. A esse respeito, Florestan Fernandes (1962 apud BRZEZINSKI, 2008) registra que a instalação de Faculdades de Filosofia, na década de 1960, de forma fácil, permitiu a expansão desordenada desta em instalações precárias e com professores recrutados em Escolas Normais. Assim é que, nessa época, somavam-se 31 Universidades do Brasil e 113 Faculdades de Filosofia, e o currículo mínimo do Curso de Pedagogia passa a ser estruturado por sete matérias para o bacharelado (Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração e mais duas matérias a serem escolhidas pelas IES e que fica conhecida como parte diversificada, sendo que dessas duas o(a) aluno(a) devia optar por uma e, conseqüentemente, da Reforma Universitária, instituída pela Lei nº5.540/68, quando a formação de professores(as) para atuar no ensino do 2º grau e de especialistas da educação far-se-á em nível superior.

das técnicas e métodos se sobrepõe à articulação da teoria e da prática no processo de formação. Como bem afirma Iria Brzezinski (2008), ocorre o que ela chama de imperialismo do pragmatismo funcional, pois,

[...] Foi esse pragmatismo um dos fatores responsáveis pelo “desvio” do curso de pedagogia, porque o centra mais na vertente profissionalizante. Isso gerou uma situação peculiar bastante contraditória: a pedagogia foi transformada em um campo prático. O professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequados à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da pedagogia como área de saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática (BRZEZINSKI, 2008, p.42).

b) O segundo momento será marcado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96; c) o terceiro momento tem início com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE nº 1/2006). Esse terceiro momento será fruto do movimento dos educadores e educadoras que no início dos anos de 1980 ansiavam por uma proposta pedagógica vinculada aos fatores sociopolíticos e econômicos.

O terceiro ponto histórico refere-se ao contexto de criação do curso de Pedagogia na UFMA, que tem sua origem ligada à criação da Faculdade de Filosofia de São Luís<sup>73</sup>, pelo Decreto nº 32.606, em 15 de agosto de 1952, e que a partir do processo de transformação que atingia as Faculdades de Filosofia<sup>74</sup> desvincula-se desta com a criação da Faculdade de Educação (FACED), da Fundação Universidade do Maranhão, pela Resolução nº 84/71, concentrando os professores e professoras das disciplinas pedagógicas lotados(as) nas Faculdades de Ciências e Letras (VIVEIROS, 2000). Registramos que a Faculdade de Educação estruturada com base no Parecer Nacional nº252/1969 e na Resolução Nacional nº 02/1969<sup>75</sup>, nasceu com a função de:

<sup>73</sup> Autorizada a funcionar pelo Decreto nº 32.606/53 e reconhecida Decreto nº 39.663/56 (UFMA, 2007). A referida Faculdade abarca os cursos de “Filosofia, Geografia e História, Línguas Neolatinas e Pedagogia [...] os cursos de Didática e Orientação Educacional [...]”(VIVEIROS, 2000, p.46).

<sup>74</sup> A partir da reforma universitária de 1968, este modelo é absorvido por críticas que conduzem ao seu desdobramento em seções, setores e departamentos, e que passam a integrar institutos das áreas básicas do conhecimento. Dentre os quais, o Departamento de Educação, que na reforma de 1968 não tinha correspondência entre as áreas básicas do conhecimento, o que faz com que a Educação seja elevada ao *status* de faculdade, com a criação da Faculdade de Educação, fato que contribui com a indefinição da identidade da pedagogia (BRZEZINSKI, 2008).

<sup>75</sup> Tais documentos regulamentam o art.30 da Lei nº 5.540/1968, que dispõe sobre a formação de professores em nível superior para o ensino de 2º grau e sobre as disciplinas gerais, técnicas e as

- Formar professores e especialistas em educação;
- Desenvolver pesquisas capazes de formular categorias próprias de uma educação genuinamente nacional;
- Promover a integração nas licenciaturas entre estudantes de diversas áreas do saber em um local comum para o preparo pedagógico;
- Disseminar a concepção de educação que deve iluminar a universidade, visto ser esta uma instituição geral de educação superior, constituindo um elo a ligar os diversos setores básicos da universidade;
- Promover a atualização de professores e especialistas atuantes nas escolas e nos sistemas de ensino, mediante cursos de extensão, graduação e pós-graduação (BRZEZINSKI, 2008, p.69).

Dessa forma, o curso deveria ter duração mínima de 2.200 horas, a serem distribuídas, no mínimo, em três anos e, no máximo, em sete anos letivos, além de contar com um currículo estruturado em duas partes: um tronco comum (Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática) e uma parte diversificada e profissionalizante (Orientação Educacional, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º grau, Supervisão Escolar, Administração Escolar, Inspeção Escolar).

É este cenário que deu o tom para a estruturação do curso de Pedagogia da UFMA em torno de dois departamentos: Departamento de Educação I (DE I) e Departamento de Educação II (DE II), desdobramento legitimado pela Resolução nº72/1978, após proposta do Estatuto da Universidade de unificar os antigos Departamentos de *Fundamentos e Teorias em Educação e Métodos e Técnicas em Educação* em um único Departamento de Educação. Tal estrutura remanescente destes dois Departamentos iniciais será observada na disposição das disciplinas que compõem, atualmente, o currículo do curso, conforme seus departamentos de oferta:

**Quadro 2:** Distribuição de Disciplinas do Curso de Pedagogia - UFMA, conforme Departamento

DE I	DE II
-Currículo	-Filosofia da Educação (I e II)
-Didática (I e II)	-Psicologia da Educação (I e II)
-Fundamentos e Metodologias da Alfabetização	-Sociologia da Educação (I e II)
-Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	-História da Educação
-Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática	-História da Educação Brasileira
-Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências	-Fundamentos da Educação Infantil: História, Política e Cultura da Infância
-Fundamentos e Metodologia de Ensino de	-Estado, Movimentos Sociais e Políticas Públicas
	-Gestão e Organização de Sistemas

voltadas à formação do especialista em planejamento, supervisão, administração e orientação escolar. Já o Parecer nº 672/1969 e a Resolução nº 9/1969 preceituaram os conteúdos mínimos e a duração da formação pedagógica das licenciaturas (*idem*).

História -Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geografia -Metodologias da Educação Infantil -Pesquisa Educacional (I e II) -Estágio em Docência na Educação Infantil -Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental -Estágio em Formação de Formadores	Educacionais (I e II) -Política e Planejamento Educacional -Estágio em Gestão do Trabalho Docente (I e II) -Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental -Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais e Instituições de Ensino Médio -Educação Especial
---	---

Fonte: UFMA, 2007.

De um lado, observamos as disciplinas voltadas à formação de caráter específico, técnico e de outro, os fundamentos da educação. Em outras palavras, um currículo caracterizado pelos fundamentos da racionalidade tecnicista e utilitarista<sup>76</sup> e que tem seu reflexo nos créditos distribuídos conforme indicado a seguir.

**Quadro 3:** Distribuição de créditos conforme turno

TURNO SEMESTRE	VESPERTINO			NOTURNO		
	Teórico	Prático	Estágio	Teórico	Prático	Estágio
1º	24	-	-	24	-	-
2º	20	02	-	20	02	-
3º	22	02	-	22	02	-
4º	16	02	01	16	02	01
5º	13	05	01	13	05	01
6º	12	03	02	13	05	01
7º	08	02	04	12	03	02
8º	12	02	03	08	02	04
9º	-	-	-	04	-	02
<b>TOTAL DE CRÉDITOS</b>	<b>127</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>132</b>	<b>21</b>	<b>11</b>

Fonte: UFMA, 2007, p.27-36.

Convém registrarmos que a distribuição das disciplinas, conforme seu caráter teórico ou prático, reforça a ideia de campo (numa concepção de Bourdieu, 1983, 1990, 2011) de poder entre os saberes. Nesse âmbito, a unidade teoria e prática cede lugar ao relativismo do senso comum que norteia uma prática esvaziada da teoria; a prática deve ser compreendida como fim que só é efetivo com o concurso da teoria (VÁZQUEZ, 2007).

Não é nossa intenção reconstituir a questão teoria-prática da Pedagogia; o que pretendemos é destacar a partir deste viés elementos que afirmam o caráter profissionalizante que perdura no curso até hoje. Por isso tais observações tornam-se relevantes, na medida em que nos ajudam a compreender o embate

<sup>76</sup> Baseado na separação dos saberes teóricos dos saberes práticos e na transmissão acadêmica de conhecimentos estruturados a partir de um currículo normativo, disciplinar (SILVA, 1999).

epistemológico de primazia entre a teoria e a prática como estruturantes da formação pedagógica.

Dessa forma, o olhar foucaultiano nos conduz a desvelar o currículo do curso partindo do discurso que ele apresenta, já que “não há possibilidade de exercício do poder sem ‘uma certa’ economia dos discursos de verdade” (FOUCAULT, 2011, p.101). Os sujeitos do discurso manifestam uma ordem que lhes é anterior; eles fazem parte de um campo de discurso no qual ocupam posições e funções diferenciadas que os faz em agir subjetivamente a partir de seus centros de poder. Nesse sentido, o currículo é um campo de poder que perpassa pela dicotomia dos saberes teóricos e práticos; ele funciona, desse modo, porque “[...] encontra indivíduos socialmente predispostos a se comportarem como agentes responsáveis [...] para perseguir os objetivos e obter os proveitos decorrentes [...]” (BOURDIEU, 2001, p.52). Nesse aspecto, o currículo é um campo no qual os agentes partilham de interesses comuns ao mesmo tempo que buscam reafirmar seu saber-poder.

Reconhecemos, então, que a marca da racionalidade na práxis orienta os currículos das instituições universitárias, à medida que as preocupações sociais das áreas humanas (como a Pedagogia) se voltam aos múltiplos olhares e leituras que evocam quando da análise do contexto social. As táticas de organização e seleção de disciplinas revelam um campo desigual de exercício de poder inscrito no currículo, de primazia dos *conhecimentos produzidos pela humanidade*, etnocêntrica, heterônima e sexista, que “hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos” (LOURO, 1997, p.85).

A problemática da relação teoria e prática será fruto, também, dos embates da CONARCFE na década de 1980, conforme indicado em capítulo anterior, que propunha uma formação orientada pela concepção sócio-histórica e crítica da educação, tendo em vista a fragmentação curricular inviabiliza a formação integradora.

As reformas educacionais delineadas a partir da década de 1990, via discurso da *educação para todos*, foram orquestradas pela diminuição do papel do Estado nas políticas sociais a título de atender à reestruturação do modelo de trabalho capitalista, em vigor, e que se orienta pela ideia de competitividade. Esse discurso da competitividade será melhor observado, no âmbito educacional, na LDB 9.394/96, parágrafo 2º do art. 8, que versa sobre a liberdade que os sistemas de ensino têm de se organizar e no art. 53, que faculta às universidades a autonomia

de organizar e planejar o currículo. A ideia de competitividade impingida significará investimentos na educação básica e na formação de professores e professoras; a educação produtiva configura-se pelo gerenciamento eficiente da escola, dos conteúdos e da formação de professores(as) (MAUÉS, 2003), cujas ideias de descentralização, flexibilidade, autonomia são incorporadas ao sistema educacional e materializadas na forma de Lei, Parâmetros e Diretrizes Curriculares.

Observamos que as reformas educacionais deixam de ser meras prescrições e assumem um caráter mais complexo e multifacetado, cujo currículo é o principal elo de materialização de tais princípios, já que se encontra interligado a diferentes contextos, não hierárquicos, como:

- Contexto de influência: momento da construção dos discursos políticos ao nível dos principais grupos de pressão, dos organismos e dos contextos locais.
- Contexto de produção do texto político: engloba a produção de diversos textos – normativos, documentos, pareceres, discursos oficiais, intervenção da mídia que, forçosamente, é contraditória e incoerente, na medida em que representa diversas opiniões e alianças.
- Contexto da prática: inclui o terreno da intervenção dos práticos, razão pela qual muitos dos textos curriculares são rejeitados, ignorados e distorcidos sempre que não correspondam às experiências, aos valores, aos propósitos e aos interesses dos professores, aos alunos e demais atores.
- Contexto dos resultados: diz respeito aos efeitos das políticas tanto nas estruturas e práticas quanto no impacto dessas mudanças nos padrões de igualdade, liberdade e justiça social.
- Contexto da estratégia política: engloba as atividades sociais e políticas de modo a contribuir para a resolução/atenuação das desigualdades, no fundo, a base da investigação social crítica (PACHECO, 2002, p.19-20).

Pois, da confluência destes diferentes contextos que acontece a reformulação curricular, no âmbito nacional, o que provocará os estudos, os debates e as comissões que propunham realizar pequenos ajustes no currículo do curso de Pedagogia da UFMA, donde o “novo” projeto curricular organizado em habilitações e que vigorou até 2001, com base na Resolução nº48/1987, do Conselho Universitário (CONSUN).

A partir de 2002, o Curso de Pedagogia estrutura “novo” currículo orientado à formação do(a) profissional apto a investigar sobre a sala de aula e o sistema educacional.

É interessante observarmos que as alterações curriculares, propostas, até então, pouco inovam. Embora trabalhem com a ideia de “novo”, elas se orientam por um regime de verdade que reedita os interesses econômicos do mercado, que

impinge à educação as ideias de esperança (caminho seguro para formar cidadãos e cidadãs) e frustração (caso o sujeito não consiga se qualificar), pois, conforme afirma Foucault:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre os enunciados verdadeiros e falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e procedimentos valorizados para a obtenção da verdade; o *status* daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2011a, p.12).

As ideias de Foucault (2008, p.111) nos ajudam a pensar um pouco mais sobre essa ideia de “novo” quando afirma que “não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados”; as pequenas diferenças produzidas e introduzidas não alteram a identidade do enunciado. Então, atendendo aos regimes de verdade das orientações legais e os princípios assegurados na forma dos Pareceres e Resoluções voltados à Educação Superior, no ano de 2006 o curso de Pedagogia iniciou “novo” processo de elaboração (ou seria reedição?) do seu Projeto Pedagógico, tendo por base legal:

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996);
- O Plano Nacional da Educação (Lei nº 10.172/2001);
- O Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia;
- O Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, que reexamina o Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia;
- A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;
- O Parecer CNE/CP nº 3, de 17 de abril de 2007, que consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Destacadas as bases legais e o contexto de reconfiguração do documento, é preciso colocá-lo no divã e deixá-lo falar.

## 4.2 O Projeto Pedagógico do Curso: análise do discurso

*Pane no sistema, alguém me desconfigurou  
Aonde estão meus olhos de robô?  
Eu não sabia, eu não tinha percebido  
Eu sempre achei que era vivo  
Parafuso e fluído em lugar de articulação*

Pitty. Admirável chip novo (fragmentos).

O documento em análise foi aprovado no ano de 2007 e reflete as exigências apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais - CNE/CP Nº 1/2006 e nos Pareceres do CNE/CP Nº 05/2005 e 06/2006, que referenciam a organização do Projeto Pedagógico para os Cursos de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior.

Elaborado pela equipe de professores e professoras dos dois Departamentos. O Projeto do Curso de Pedagogia possui 3.315 horas distribuídas em 08 semestres (no turno vespertino) e 09 semestres (no turno noturno); cada semestre tem entre 05 e 06 disciplinas. É voltado à formação do(a) Licenciado(a) em Pedagogia com atuação nas áreas da Docência em Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos; Disciplinas Pedagógicas; e Gestão de Sistemas Educacionais e Escolas.

Registramos que é reconhecida a especificidade do campo de atuação do(a) pedagogo(a); a indicação dos seus limites conduz o nosso olhar para um processo de formação orientado por percursos *transdisciplinares*, de articulação dos saberes concernentes ao trabalho pedagógico e o de outras ciências a fim de formar pedagogos(as) com um perfil que possibilite pensar e agir sobre as necessidades educacionais. Nesse contexto, compreendemos que as áreas de atuação profissional delimitadas no Documento

[...] Reduz[em] o pedagogo ao professor de educação infantil, séries iniciais, magistério em nível médio e cursos profissionalizantes para os técnico-administrativos das escolas e sistemas de ensino. Ao invés de flexibilidade para o experimentar de novas possibilidades, a redução pelo enrijecimento. Define-se exclusivamente o pedagogo como professor [...] (KÜENZER; RODRIGUES, 2006, p.03).

No Documento em análise há um alargamento das funções docentes para o desempenho de novas funções que reduzem a Pedagogia ao exercício da docência.

Art.2º § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, Resolução, CNE/CP nº 1/2006, p.01).

Na indicação do que se compreende por docência, destacamos a omissão da categoria gênero, na redação do art.2º da Resolução nº1/2006, como estruturante dos processos pedagógicos, já que esta, também, influencia *conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia*. Tal ausência poderá ser considerada reflexo do poder e do saber científico, marcadamente idealizado pelo gênero masculino. Embora no nosso país, o exercício profissional da docência seja um campo exercido, em sua grande maioria, pelo gênero feminino.

O enfoque dado ao exercício da docência no Documento é um dos resultados da política educacional que passa a nortear o trabalho pedagógico a partir da década de 1990 e que revela, a descaracterização profissional do(a) pedagogo(a) e da Pedagogia como ciência da educação. Reduzir a formação do(a) pedagogo(a) à docência é focar o processo formativo no fazer de sala de aula, no seu caráter prático, e ignorar os determinantes institucionais, históricos e sociais (objeto de estudo da Pedagogia), necessários às análises do cenário educacional no País (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

É nesse contexto de formação para a docência, que a proposta indicada no Projeto Pedagógico do Curso apresenta-se distribuída em noventa e cinco páginas que foram organizadas em torno de doze tópicos centrais:

1. Apresentação;
2. Antecedentes Históricos do Curso de Pedagogia;
3. Fundamentos norteadores do Projeto Pedagógico;
4. Objetivos;
5. Gestão Acadêmica;
6. A Organização Curricular;

7. Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia;
8. Dados inerentes à integralização curricular;
9. Sequência aconselhada;
10. Indicadores de Avaliação;
11. Bases Legais do Curso; e
12. Ementário das Disciplinas.

Os critérios de estruturação curricular não são naturais; são classificações, “produto de uma imposição arbitrária, quer dizer, de um estado anterior da relação de forças no campo das lutas pela delimitação legítima” (BOURDIEU, 1989, p. 115) do poder. Porém, neste estudo, optaremos por classificar o Documento em duas partes, diferentes da sua estrutura original (conforme indicado abaixo), com o objetivo de identificar os subsídios teórico-metodológicos que balizam a formação do(a) educador(a) no tratamento das categorias gênero e sexualidade no processo de ensino-aprendizagem. Alguns tópicos da estrutura original do documento foram suprimidas da adotada por nós, a fim de primarmos pela objetividade das informações necessárias ao objeto da pesquisa, porém poderemos fazer uso dessas informações, caso haja necessidade.

**Quadro 4:** Estrutura de Análise do Documento

CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO	ELEMENTOS DE FORMAÇÃO: na busca das categorias no currículo
Apresentação	A Organização Curricular
Antecedentes Históricos do Curso de Pedagogia	
Fundamentos norteadores do Projeto Pedagógico	
Objetivos	Ementário das Disciplinas

Na análise da *Concepção de Formação* incluem-se Antecedentes Históricos do Curso de Pedagogia para a compreensão dos aportes históricos que referenciam o Documento, bem como dos Fundamentos norteadores do Projeto Pedagógico, por considerá-lo estruturante dos referenciais teóricos de formação e que serão articulados, também, da Apresentação do Documento aos Objetivos.

No outro momento, realizaremos uma análise dos *Elementos de Formação: na busca das categorias no currículo* a partir da Organização Curricular e do Ementário das Disciplinas que mencionam as categorias.

Mesmo com esta estrutura adotada, a leitura do texto do Documento exige cuidados para que não sejamos ingênuos de pensar que todos os encaminhamentos curriculares, no que se segue ao tratamento das temáticas sobre gênero e sexualidade estão colocados de forma visível àquele(a) que se ler. Na verdade, numa visão foucaultiana, o que nos interessa descobrir a partir de um texto já está lá, no entanto, é necessário saber ler. Logo, o que nos interessa no Documento, são os contatos de superfície que ele mantém com os elementos que o cercam, ou seja, o regime de verdade que o sustenta, o legitima, o justifica e lhe dá notoriedade: vida.

Destarte, após a leitura e destaque dos elementos que sejam necessários para o desvelamento do objeto, procederemos à reflexão analítica sob o viés dos estudos de Gênero e Sexualidade com foco nos pressupostos que constituem as Teorias de Currículo e Discurso.

Também, no desvelamento do objeto, procuraremos respostas às questões centrais:

a) A categoria gênero está presente no documento em análise? A partir de qual concepção?

b) A categoria sexualidade está presente no documento em análise? A partir de qual concepção?

c) O documento contempla a Educação em Gênero e Sexualidade? A partir de qual concepção?

É necessário enfocarmos que esta parte do trabalho não se propõe julgar o Projeto Pedagógico do Curso no eixo destas temáticas. Nossos apontamentos buscam desvelar como ocorre a inserção destes temas nos espaços de formação docente.

#### 4.2.1 Concepção de Formação

*E foste um difícil começo  
Afasto o que não conheço  
E quem vende outro sonho feliz de cidade  
Aprende depressa a chamar-te de realidade  
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso*

Caetano Veloso. Sampa (fragmentos).

A concepção de formação presente no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia começa a ser delineada logo na *apresentação* do Documento, quando destaca que as modificações atendem às “exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela Resolução CNE/CP Nº 1/2006” (UFMA, 2007, p.07), cuja formação deverá capacitar

[...] Para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil contemplando também sua qualificação para atuar na Gestão democrática de Sistemas Educacionais e unidades escolares, na Educação Étnico – Racial e Bilíngüe, de Jovens e Adultos, na Educação Especial e do Campo (UFMA, 2007, p.07).

Nessa perspectiva é que no

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, Resolução, CNE/CP nº 1/2006, p.01).

As ideias apresentadas, nos Documentos, nos fazem pensar sobre o caráter orgânico da flexibilização e da polarização de competências presentes no processo formativo do(a) pedagogo(a), que comprometem sua formação como cientista da educação, a favor do ofício de tarefeiro(a). É que

[...] As demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (KUENZER, 1999, p.166).

Ao estudar sobre o controle do trabalho docente, a partir das dinâmicas de classe e gênero, Apple (1995) utiliza-se da análise relacional para mostrar como a profissão docente (majoritariamente composta por mulheres) tem sido controlada de forma velada e eficiente a partir da criação de currículos que *intensificam o trabalho docente*. O conceito de intensificação do trabalho docente é chave para a compreensão das contradições vivenciadas por professoras e professores desde o seu processo de formação inicial, o que nos remete a Foucault o qual afirma:

As contradições não são nem aparências a transpor, nem princípios secretos que seria preciso destacar. São objetos a ser descritos por si mesmos, sem que se procure saber de que ponto de vista se podem dissipar ou em que nível se radicalizam e se transformam de efeitos em causas (FOUCAULT, 2008, p.171).

São estas contradições, dentre outros fatores, que trazem, como um de seus efeitos, a desqualificação do trabalho docente. Pois a intensificação do trabalho docente coloca o professor e a professora num contexto de proletarização profissional (maior carga horária de trabalho, menores salários, espaços físicos inadequados, aumento do número de alunos/as por sala, entre outros fatores que implicam direta e indiretamente na realização do seu trabalho). À proporção que os sujeitos têm que ter mais habilidades, menos conseguem manter-se atualizados(as) em uma área especializada, já que

[...] A integração de sistemas de gerenciamento, de currículos reducionistas de base comportamental e procedimentos tecnicistas estava levando a uma perda de controle e a uma separação entre concepções (os que pensam) e execução (os que fazem) (APPLE, 1995, p.32).

Nesse contexto, observamos que há, ainda, uma desconfiança no que concerne à capacidade das professoras em ensinar os conhecimentos científicos, submetidos, durante muito tempo, ao controle patriarcal - “a evidência da discriminação contra as mulheres no mercado de trabalho é considerável e ler sobre isto constitui uma experiência desgastante” (APPLE, 1995, p.33). Tal exercício de desconfiança pode ser observado em documentos (como as Diretrizes Curriculares) que atendem às orientações dos Organismos Internacionais (dirigidos em sua maioria por homens), e que são amplamente executados pelo sexo feminino.

O Documento, ao pontuar sobre os *Antecedentes Históricos do Curso de Pedagogia*, o faz a partir de uma historicização marcada por Leis, Decretos e

Pareceres que regulamentam a criação do curso e de seu currículo no País, e que norteiam sua elaboração a partir da ampliação de créditos e carga horária. Ideia que será confirmada no tópico que versa sobre as Bases Legais do Curso, quando assim registra:

- Criação do Curso: Decreto 32.606/52;
- Reconhecimento: Decreto Nº 39.663/56;
- Currículo Pleno Anterior: Resolução Nº 26/97 – CONSUN;
- Currículo Pleno Atual: Resolução Nº 243/ 2002 - CONSEPE, de 04 de abril de 2002 (UFMA, 2007, p.38).

Podemos observar que as informações apresentadas não contemplam elementos que possibilitem compreender a articulação legal com os princípios formativos almejados. Aquele(a) que tem acesso ao Documento, sem uma leitura de tais aspectos legais, fica com a compreensão comprometida.

Em prosseguimento aos *Antecedentes Históricos do Curso de Pedagogia*, o texto destaca a década de 1980 como sendo pontual a necessidade de reformulação curricular do Curso, e dentre os fatores registra o:

Surgimento de novas áreas de conhecimento, como é o caso das novas Tecnologias da Comunicação e da Informática aplicada à Educação, bem como novas demandas profissionais, a exemplo do campo da Avaliação Institucional, entre outras não contempladas no currículo vigente (UFMA, 2007, p.11).

No entanto, embora as áreas de gênero e sexualidade não sejam “novas”, como pontuamos em capítulos anteriores, elas não foram referenciadas nos registros provocadores da revisão do currículo do curso de Pedagogia da UFMA. Nem mesmo foi considerado o tópico que versa sobre objetivos e metas da Educação Superior do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>77</sup> no sentido de

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: **gênero, educação sexual**, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL, 2001, p.44, grifo nosso).

---

<sup>77</sup> Na organização curricular do curso de Pedagogia, devem ser observados os princípios constitucionais e legais, bem como “às orientações contidas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001)” (BRASIL, Parecer. 2006, p.10).

Muito embora o Documento se proponha ofertar uma “formação mais ampla e crítica, [e que possibilite] atuar de forma transformadora nas múltiplas dimensões com que o trabalho pedagógico se apresenta” (UFMA, 2007, p.12), torna-se relevante olhar para as múltiplas subjetividades que perpassam as políticas educacionais que, em seus exageros e equívocos, possibilitaram diferentes organizações curriculares e que pouco avançam na direção e produção dos saberes em gênero e sexualidade. As dinâmicas de poder que produzem os currículos na sua relação de dominância e subordinação favorecem os saberes que uniformizam, desterritoriza identidades a partir dos seus discursos que dizem o que é lícito e ilícito no campo formativo do(a) pedagogo(a).

Nenhuma perspectiva que se pretenda “crítica” ou “pós-crítica” pode, entretanto, ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder [e sexualidade] teorizadas por essas análises. O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero [e de sexualidade] (SILVA, 1999, p.97).

Na esteira dos *Antecedentes Históricos do Curso de Pedagogia*, o Documento destaca, a partir dos *Fundamentos norteadores do Projeto Pedagógico*, a Concepção da Formação do Pedagogo e o Perfil Profissional. No primeiro item registra que as discussões sobre formação do(a) pedagogo(a) conduziram o curso de Pedagogia da UFMA a optar pela:

[...] Formação de um profissional competente para atuar no âmbito de sistemas educacionais [...] com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras (UFMA, 2007, p.13).

É interessante pontuarmos que, até o presente momento, o texto em tela não faz nenhuma referência às temáticas sobre gênero e sexualidade, mesmo quando indica que a formação deverá primar pela superação das exclusões sociais. Será que devemos inserir gênero e sexualidade em e *outras*? Por que as categorias não foram explicitamente utilizadas, até então, no registro escrito do Documento?

Na tentativa de contribuir com esta indagação, buscamos aporte em Louro (2000), ao indicar que o currículo é um espaço de disputa política em torno das identidades de gênero e sexualidade, é um campo carregado e ao mesmo tempo produtor de representações.

O silenciamento observado no Projeto Pedagógico do curso marginaliza e deslegitima o tratamento das categorias em estudo no espaço formativo do(a) pedagogo(a). Onde o silenciar igualmente mascara o discurso daqueles(as) que acabam por favorecer a parte dominante. A exclusão ou a inclusão de determinados temas no Documento evidenciam as relações de poder que legitimam o currículo como campo permeado por ideologias que se alinham ao discurso prático.

Sobre isto, no tópico a Concepção da Formação do Pedagogo, enfatiza-se que a formação deve ser voltada para o exercício (*prático*) da cidadania - discurso também presente no art.2º da LDB 9.394/96, quando trata dos princípios e fins da educação nacional -, ideia delineada no Documento como sendo

[...] Uma qualificação inerente à própria condição humana [via] domínio dos bens simbólicos [que] instrumentaliza o indivíduo, qualificando-o para uma participação efetiva na esfera política. Também o domínio de conhecimentos e habilidades favorece a inserção no mundo do trabalho, habilitando na luta pela conquista dos bens materiais a que têm direito como cidadão (UFMA, 2007, p.13).

Essa concepção de formação para o exercício da cidadania fica evidenciada, mais a frente no item sobre *A Organização Curricular*, quando neste é afirmado que o currículo do curso é um “projeto educacional construído a partir de eixos científicos e culturais e das experiências educativas que se deseja desenvolver, a fim de formar profissionais-cidadãos” (UFMA, 2007, p.17). A ideia de cidadania está imbricada ao exercício profissional, ser cidadã(o) na mesma proporção que o sujeito é força laboral. Concepção amplamente difundida nos documentos internacionais que norteiam a reforma educacional no País e que rezam por uma formação profissional que atenda às necessidades demandadas pelas mudanças ocorridas tanto na vida social como na vida produtiva. Segundo Maués,

Para essa nova configuração societal, a educação deverá ter um papel preponderante, como um poderoso instrumento de libertação dos homens e mulheres e como meio de desenvolver a cidadania e permitir o acesso aos bens socialmente produzidos pela humanidade (MAUÉS, 2003, p.112-113).

Em atenção a tais ideias, o Documento delineia o Perfil Profissional a partir de três eixos: docência (de Disciplinas Pedagógicas e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental); planejamento e gestão de sistemas (escolares e não escolares); e investigação a partir de “[...] diagnósticos sobre a sala de aula, a escola

e o sistema educacional” (UFMA, 2007, p.14). Tal perfil deve ser alcançado a partir dos objetivos que são caracterizados como capacidades gerais e específicas, ou seja, os objetivos são orientados por capacidades que os(as) estudantes do curso de Pedagogia devem *receber*, se *apossar* e *aceitar* como estruturantes do seu exercício profissional.

Vale pontuarmos o contexto em que a ideia de capacitar é introduzida no currículo. Esta ideia vincula-se aos princípios de orientação do Banco Mundial (BM) à crise estrutural do capital nos países periféricos, nos quais a educação pública assume função estratégica na qualificação de mão de obra e na reprodução dos ideais da classe dominante, em que uns têm acesso ao conhecimento sistematizado e outros a educação/capacitação, isto é, os conhecimentos fornecidos são os considerados úteis à formação do pessoal necessário a atender à maquinaria produtiva do sistema capitalista. As reformas engendradas no currículo e que funcionam como dispositivos de regulação social pelos organismos internacionais também são dispositivos de formação do(a) professor(a).

Nesse momento da escrita, é oportuno trazermos Marilena Chauí quando trata da universidade como prestadora de serviços, cuja autonomia passa a ser configurada pela gestão de recursos financeiros e alicerçada, entre outros, na capacidade de flexibilização dos “[...] currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais [...]” (CHAUÍ, 1999, p.02).

Com atenção a essa flexibilização curricular, o Documento destaca os seguintes objetivos/capacidades gerais, os quais nos encaminham para algumas interrogações.

No primeiro, registra “compreender o caráter histórico, sociopolítico e cultural da educação, permitindo direcionar o trabalho pedagógico para a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e humanizada” (UFMA, 2007, p.14). Questionamos: Quando o documento propõe uma formação alicerçada em bases *democráticas, justas, igualitárias e humanizadoras*, será que estas ideias contemplam as categorias gênero e sexualidade, já que estas, também, têm um *caráter histórico, sociopolítico e cultural*? Como registramos no Capítulo 2, gênero e sexualidade perpassam por (re)construções históricas, políticas, sociais, culturais e econômicas que demarcam e identificam os sujeitos a partir das relações de saber e poder.

Como segundo objetivo/capacidade geral o texto apresenta:

Compreender as necessidades e aspirações da sociedade no que se refere ao campo educacional, empenhando-se na luta pela democratização dos conhecimentos histórico-culturais e na construção de uma educação pública de qualidade (UFMA, 2007, p.15).

Pontuamos: os PCN destacam gênero e sexualidade como temáticas necessárias e aspiradas pela sociedade no âmbito educacional (conforme mencionado no terceiro capítulo), estas serão incluídas neste objetivo/capacidade de formação, já que apresentam aproximações discursivas de *compreender as aspirações da sociedade?* A problematização das categorias gênero e sexualidade no espaço formativo inicial, numa perspectiva pós-estruturalista, possibilita a construção de saberes que resultam de um “novo mapa social e cultural”<sup>78</sup>.

No último objetivo/capacidade geral, encontramos o seguinte enunciado:

Refletir sobre a prática pedagógica reconstruindo-a permanentemente pautando sua atuação na ética profissional e desenvolvendo uma atitude favorável a formação continuada e reconstruir permanentemente sua prática, pautando sua atuação na ética profissional e desenvolvendo uma atitude favorável à formação continuada (UFMA, 2007, p.15).

Observamos que o objetivo acima é resultado cumulativo de vários enunciados flutuantes e que se rejeitam entre si e impedem seu uso como objetivo formativo.

Por hora, vale questionarmos: O que de fato se propõe a formação a partir destes três objetivos? Como bem nos lembra Foucault (2008, p.53):

[...] Não se trata, aqui, de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele, e sim, pelo contrário, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria.

Os escritos de Foucault (2008; 2011a) nos remetem à compreensão do discurso a partir de um mesmo sistema de enunciados, no qual seus limites e autonomia são esboçados no dito e no não dito das coisas. Assim é que agora tomamos os objetivos/capacidades específicas apresentadas à formação do(a) pedagogo(a), no Projeto Pedagógico do curso em análise, o qual reza que o Curso

---

<sup>78</sup> Expressão emprestada de Silva (1999).

deve organizar os trabalhos para que ao final da graduação os(as) alunos(as) sejam capazes de:

- Integrar conhecimentos para contextualizar a prática pedagógica.
- Compreender o processo de aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial do aluno, para desenvolver uma prática educativa adequada às suas características.
- Implementar e participar das formas de planejamento e gestão democrática nas instituições educacionais, contribuindo na articulação dos sujeitos das práticas educativas entre si e com as organizações sociais.
- Integrar, articular e coordenar as atividades que constituem o trabalho pedagógico na escola e nos sistemas educacionais.
- Elaborar, desenvolver e avaliar o projeto pedagógico e curricular da escola e planos educacionais para os sistemas.
- Elaborar diagnósticos sobre a sala de aula, a escola e os sistemas educacionais, levantando e organizando dados empíricos, descrevendo situações e processos a partir das evidências constatadas.
- Desenvolver avaliação de políticas, planos e projetos pedagógicos e curriculares.
- Sistematizar conhecimentos e propor intervenções com base nas análises de dados da realidade educacional.
- **Desenvolver na escola práticas pedagógicas e experiências curriculares que priorizem metodologias interdisciplinares, fundamentadas em princípios democráticos e éticos e no respeito às diferenças étnicas, culturais e sexistas, de modo a contribuir na superação dos processos de seletividade e exclusão.**
- Utilizar metodologias adequadas à especificidade das diferentes áreas de conhecimento, aos objetivos do currículo e às características psicossociais e culturais dos alunos.
- Desenvolver na escola e em outras instâncias educacionais, situações que favoreçam a aprendizagem significativa de conhecimentos.
- Utilizar instrumental das novas tecnologias da educação, com o objetivo de enriquecer o processo educativo.
- Atuar junto a portadores de necessidades especiais utilizando metodologias adequadas ao seu desenvolvimento, de forma a assegurar seus direitos de cidadania e sua inclusão social.
- Desenvolver metodologias adequadas à Educação Infantil, contribuindo no processo de desenvolvimento intelectual, social e afetivo do educando.
- Atuar com jovens e adultos, desenvolvendo processos educativos e metodológicos compatíveis com a especificidade desse segmento e com a modalidade supletiva ou regular de ensino (UFMA, 2007, p.15-16).

No conjunto dos objetivos indicados acima, vale pontuar o que destaca a necessidade de *desenvolver práticas pedagógicas alicerçadas em princípios sexistas*, pois ele nos conduz a interrogarmos que gênero e/ou orientação sexual seria privilegiado/a no espaço formativo do(a) pedagogo(a)? No cerne dos discursos apresentados, no Projeto Pedagógico do curso, de uma formação crítica, reflexiva, deparamo-nos com concepções que retrocedem no conjunto das lutas feministas e que reafirmam as distinções entre homens e mulheres no campo das *experiências curriculares* a serem ofertadas no espaço escolar. É proclamada uma educação

pautada, orientada, por *princípios sexistas* que reafirmam diferenças físicas, intelectuais, dentre outras, entre os homens e as mulheres. Daí questionarmos como este princípio poderia contribuir com a formação deste profissional, no sentido de possibilitar uma educação emancipatória no âmbito da sexualidade humana nos espaços das salas de aula?

Observamos, ainda, que, embora o Documento registre uma extensa relação de objetivos/capacidades específicas, a maioria são próprios de objetivos de aprendizagem, por descreverem alguns comportamentos da dimensão prática da ação educativa, que resultam de uma atividade de instrução, aplicação de conhecimentos específicos, evidenciando-se o caráter instrumental da formação, em que a relação teoria e prática apresenta-se de forma fragmentada. Esta ideia será (re)afirmada no tópico que trata dos *Fundamentos Teórico-Metodológicos*, no qual é apresentada a concepção de aprendizagem “como [sendo] um processo de troca entre sujeitos históricos que, através de suas práticas individuais e coletivas, realizam processos de produção e socialização de conhecimentos” (UFMA, 2007, p.18). Isso ilustra o reducionismo com que a aprendizagem é apresentada no Documento, que congela o sujeito a um único estágio da sua evolução biográfica, limita sua visão e ação a falar da aprendizagem a partir de um único ponto: o fazer docente.

Nesse sentido, o pesquisador José Contreras (2002) pontua que a epistemologia dominante na universidade e no seu currículo normativo são entraves à formação de professores(as) por centrarem suas ideias na prática profissional via solução instrumental de problemas, a partir do uso do conhecimento teórico e técnico, uma vez que

O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória (CONTRERAS, 2002, p.90-91).

Em outras palavras, essa concepção pauta o ofício profissional na execução de ações no espaço escolar, muito embora o Documento registre um perfil profissional a partir do tripé docência-planejamento e gestão-investigação.

A análise da primeira parte do Projeto Pedagógico do curso, aqui denominada por nós de *Concepção de Formação*, e que envolve a Apresentação; os Antecedentes Históricos do Curso de Pedagogia; os Fundamentos norteadores do Projeto Pedagógico; e os Objetivos nos conduzem a compreender que o

[...] Campo da Pedagogia, atende a uma concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria: a epistemologia da prática. Esta concepção, ao invés de articular teoria e prática, acentua a desarticulação, à medida que condiciona os estudos teóricos mais avançados à prática, e o que é mais grave, a uma prática específica: a docência (KÜENZER; RODRIGUES, 2006, p.07).

A identidade do enunciado mantém-se conforme o campo utilitário onde ele está inserido. Partindo dessa premissa, a concepção de formação docente é delineada, no espaço universitário, pelas orientações dos organismos internacionais de utilitarismo prático. Embora gênero e sexualidade sejam temáticas previstas nas orientações (conforme capítulo terceiro), elas ainda assumem um *status* marginal em relação ao conjunto das disciplinas, reconhecidas como clássicas, do curso de Pedagogia, o que acaba por comprometer o olhar questionador sobre os conceitos disciplinares dominantes, pois numa visão foucaultiana, os conceitos não têm seu poder abalado.

Dessa forma, constatamos a existência dos seguintes indicativos:

- a) preocupação com uma formação que atenda as demandas sociais, principalmente no âmbito do mercado de trabalho;
- b) superficialidade e falta de clareza sobre as concepções teóricas de formação;
- c) ausência de elementos que indiquem uma concepção que inclua as categorias gênero e sexualidade no processo formativo do(a) pedagogo(a).

#### 4.2.2 Elementos de Formação: na busca das categorias no currículo

[...]  
*Livros são papéis pintados com tinta.  
Estudar é uma coisa em que está indistinta  
A distinção entre nada e coisa nenhuma.*  
[...]  
Fernando Pessoa. Liberdade (poesia).

Iniciamos destacando as ideias centrais apresentadas no tópico do Projeto Pedagógico do Curso que versa sobre a Organização Curricular, no que diz respeito a proposta de articular:

[...] Conhecimentos teórico-práticos necessários e fundamentais para o exercício da prática educativa [...] criando oportunidades de opção por estudos de aprofundamento em áreas específicas de atuação pedagógica, permitindo o enriquecimento e a ampliação de temáticas que irão complementar sua formação [ou seja] o aluno terá maior autonomia para participar individualmente da construção e ampliação do seu currículo (UFMA, 2007, p.17).

Para além das diferentes concepções de currículo, compreendemos currículo como campo intelectual regido por diferentes concepções de homem, de mulher e de mundo, no qual se apresenta uma hierarquia de conhecimentos a serem ensinados; seu desenvolvimento é marcado por questões de poder. Neste campo, a compreensão do desenvolvimento curricular (desde a sua concepção, elaboração, implementação e avaliação) requer a “identificação” de quem controla e de que forma esse controle é exercido. Controle que guarda estreita relação com o tipo de educação que se deseja. Portanto, esta parte do documento apresenta: os Fundamentos Teórico-Methodológicos e os Eixos Formativos.

No item sobre os Fundamentos Teórico-Methodológicos, o texto assinala a garantia do domínio teórico-metodológico tendo em vista: a) o trabalho como princípio educativo e para isso o(a) aluno(a) deverá estar em contato com o campo de trabalho desde os primeiros períodos do curso, o que permitirá uma interação reflexiva e crítica entre a teoria e a prática (UFMA, 2007); b) incorporação da pesquisa como princípio de formação e de intervenção na prática pedagógica; e c) formação de coletivos interdisciplinares.

Os Eixos Formativos são organizados em três<sup>79</sup>: Fundamentos Sócio-Históricos e Político-Culturais da Educação, Políticas e Gestão de Sistemas Educacionais, Escola e Organização do Trabalho Pedagógico e Estudos Diversificados e de Aprofundamento em Áreas Específicas. Detalhados na sequência:

A) *Fundamentos Sócio-Históricos e Político-Culturais da Educação*, designada como base teórica e que apresenta as seguintes disciplinas: Filosofia da Educação (I e II); Sociologia da Educação (I e II); Psicologia da Educação (I, II e III); História da Educação; História da Educação Brasileira; Fundamentos Antropológicos da Educação; Fundamentos Econômicos da Educação; Estudos Comparados de Educação; Fundamentos da Educação Infantil: História, Política e Cultura da Infância; e Estado, Movimentos Sociais e Políticas Educacionais.

B) *Políticas e Gestão de Sistemas Educacionais, Escola e Organização do Trabalho Pedagógico*, em que são apresentadas as disciplinas de caráter teórico-metodológico e que são subdivididas em três subeixos:

B1) *Gestão de Sistemas Educacionais*: Gestão e Organização de Sistemas Educacionais (I e II); Didática I; Currículo; Política e Planejamento Educacional; Avaliação de Políticas Públicas e Instituições Educacionais; e Estatística Aplicada à Educação.

B2) *Formação para a Docência*: Didática II; Fundamentos e Metodologias da Alfabetização; Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa; Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática; Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências; Fundamentos e Metodologia de Ensino de História; Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geografia; Metodologias da Educação Infantil; Estudos de Arte e Cultura Popular; Informática Aplicada à Educação; Educação Especial; e Libras.

B3) *Práticas Educativas Integradoras*: Metodologia da Pesquisa Educacional; Pesquisa Educacional (I a III); Estágio em Gestão do Trabalho Docente (I e II); Estágio em Docência na Educação Infantil;

---

<sup>79</sup> Embora a redação indique que “o currículo se organizarão em torno de quatro Eixos Formativos” (UFMA, 2007, p.18).

Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estágio em Formação de Formadores; Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais e Instituições de Ensino Médio; e Monografia.

C) *Estudos Diversificados e de Aprofundamento em Áreas Específicas*, eixo que visa atender o princípio da flexibilidade de escolha de disciplinas pelos(as) alunos(as), conforme interesse e necessidade individual. Este eixo é subdividido em três subeixos:

C1) *Aprofundamento em Núcleos Temáticos*, no qual encontramos o registro abaixo:

O currículo apresenta quatro Núcleos Temáticos, cada um deles concentrando um grupo de disciplinas que propicia estudos específicos naquela área, sendo facultado ao aluno a escolha de pelo menos um deles, segundo seu interesse. A partir desta escolha, as três disciplinas que constituem cada Núcleo deverão ser cursadas integralmente (UFMA, 2007, p.21).

São quatro os Núcleos Temáticos informados, no entanto há o registro de cinco deles: Educação Étnico-Racial e Bilíngue; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação, Comunicação e Tecnologia; e, Educação do Campo. Questionamos: Por que a educação sexual não foi inserida como núcleo temático, já que esta é uma temática que atende ao caráter da diversidade social e cultural brasileira (e maranhense) que demanda aprendizagens próprias que integram os “campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”? (BRASIL, Parecer, CNE/CP nº 3/2006, p.06).

C2) *Estudos Diversificados*, em que o(a) aluno(a) poderá escolher no mínimo duas disciplinas complementares e que serão ofertadas segundo maior número de escolha. As disciplinas elencadas são: Criatividade e

Novas Metodologias; Educação Ambiental; Educação e a Mulher; Educação para a Saúde; Educação e Diversidade Cultural; Educação e Terceira Idade; Educação e Literatura; Educação, Trabalho e Tecnologia; Educação do Campo; Educação Não Escolar; História da Educação Maranhense; Historiografia da Educação Brasileira; Lingüística e Alfabetização; Fundamentos da Educação Infantil; Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos da Comunicação Educacional; História e Política da Educação Especial; Literatura Infanto – Juvenil; Sociologia do Cotidiano; Braille; Língua Estrangeira Moderna: Inglês Instrumental I; Língua Estrangeira Moderna: Inglês Instrumental II; Língua Estrangeira Moderna: Espanhol Instrumental I; Língua Estrangeira Moderna: Espanhol Instrumental II; Educação Lúdica e Psicomotricidade; e, Poder, Controle Social e Prática Educativa.

Neste subeixo, aparece o primeiro indicativo de que a categoria gênero poderá ser contemplada na formação (já que sua oferta é condicionada ao maior número de escolha), ainda que pelo viés da mulher, como observado na Ementa da disciplina de 60h.

Estudos sobre a posição da mulher no campo educacional (maranhense, brasileiro, latino – americano e mundial ) e seu complexo manifestar-se nas lutas dos movimentos das mulheres e das feministas pelo direito à educação, abordados nas diversas perspectivas teóricas – metodológicas (UFMA, 2007, p.86).

A perspectiva observada, na ementa, é fruto dos Estudos Feministas que colocam a mulher (sujeito/objeto) no cerne das discussões e produções sociais e políticas ora negado na concepção iluminista Moderna, isto é, as mulheres são reconhecidas como produtoras de conhecimento. Com os Estudos Feministas, podemos observar o surgimento de “uma nova maneira de pensar sobre a cultura, sobre a linguagem, a arte, a experiência e sobre o próprio conhecimento” (LAURETIS, 1986, p.02, tradução nossa).

Com o pós-estruturalismo, observamos uma aproximação dos Estudos Feministas com as teorias desenvolvidas, principalmente por Michel Foucault (1999; 2009; 2010; 2010a 2011a). A categoria gênero passa a alinhar-se com as diferentes formas de construção social, cultural e linguística que pontuam,

demarcam aquilo que diferencia mulheres de homens e homens de mulheres. Nesse contexto, os estudos em gênero implicam:

a) Assumir que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são social, cultural e discursivamente construídas e não biologicamente determinadas; b) deslocar o foco de atenção da “mulher dominada, em si” para a relação de poder em que as diferenças e desigualdades são produzidas, vividas e legitimadas; c) explorar o caráter relacional do conceito e considerar que as análises e intervenções empreendidas neste campo de estudos devem tomar como referência, as relações – de poder - e as muitas formas sociais e culturais que, de forma interdependente e inter-relacionada, educam homens e mulheres como “sujeitos de gênero”; d) “rachar” a homogeneidade, a essencialização e a universalidade contidas nos termos mulher, homem, dominação masculina e subordinação feminina, dentre outros, para tornar visíveis os mecanismos e estratégias de poder que instituem e legitimam estas noções; e) explorar a pluralidade, a conflitualidade e a provisoriedade dos processos que delimitam possibilidades de se definir e viver o gênero em cada sociedade e nos diferentes segmentos culturais e sociais (MEYER, 2003, p. 9-27).

Tal inversão teórica e metodológica, que marca a sociedade por relações de poder, nos conduz a pensar sobre a estrutura que consagra um modelo dominante que, ainda, insiste em colocar o gênero feminino como mero objeto, fora das construções e relações com o gênero masculino.

Na sequência do eixo *Estudos Diversificados e de Aprofundamento em Áreas Específicas* temos o subeixo:

C3) *Estudos Independentes*, onde há a computação de créditos aos alunos e alunas que realizaram atividades que contemplem: disciplinas não necessárias à integralização curricular, oferecidas pelo próprio curso; as disciplinas oferecidas por outros cursos de Graduação que tenham afinidade com a área de Educação; a Integração com Cursos Sequenciais correlatos à área; cursos de Atualização e/ou Extensão; Participação em Seminários, Congressos e Eventos científicos em área educacional ou áreas afins; Exercício de Monitoria; Participação em Programas de Iniciação Científica; Participação em Projetos de Extensão; e Publicações em obras ou periódicos.

A organização curricular apresentada legitima os discursos que normatizam o espaço de formação do(a) pedagogo(a), sanciona os conhecimentos que orientam as formas de ser e de agir dos sujeitos. É certo, também, que mesmo

em tal organização podemos encontrar/fazer fendas que possibilitem o tratamento das categorias gênero e sexualidade, muito embora haja um controle sobre que conhecimentos devem ser ensinados.

É importante destacarmos, ainda, que a compartimentalização do saber e a estruturação disciplinar adotada na organização curricular do curso de Pedagogia obedecem à lógica das estratégias de poder utilizadas no interior das instituições, o que nos remete à análise de Foucault (2011a) sobre as relações de saber e poder que marcam os discursos de dominação e exclusão dos sujeitos.

Uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos [...]. Em resumo, uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, “no verdadeiro” (FOUCAULT, 2011, p.30-34).

Registramos que, quando comparamos as informações apresentadas no Projeto Pedagógico do curso sobre a *Organização Curricular* com as indicadas na *Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia*, observamos as seguintes informações quantitativas no que se refere ao número de disciplinas informadas.

**Quadro 5:** Informações sobre o número de disciplinas ofertadas por Eixo Formativo

EIXO FORMATIVO	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA
Fundamentos Sócio-Históricos e Político-Culturais da Educação	14	13
Políticas e Gestão de Sistemas Educacionais, Escola e Organização do Trabalho Pedagógico	30	31
Estudos Diversificados e de Aprofundamento em Áreas Específicas*	26	28

(\*) Só foram incluídos os dados referentes ao subeixo Estudos Diversificados.

Fonte: UFMA, 2007.

Acreditamos ser pertinente pontuarmos as lacunas encontradas no percurso desta etapa da pesquisa a título de provocarmos os leitores e leitoras na tarefa de formular novos questionamentos e pesquisas, como: a discordância dos dados apresentados para o número de disciplinas no item Organização Curricular e Estrutura Curricular do Projeto Pedagógico do Curso (Quadro 5).

Por hora, destacamos apenas a discordância no número de disciplinas apresentadas (Quadro 5). Assim, buscamos identificar as imprecisões a partir da confluência de dados com o item *Sequência Aconselhada* indicada no Projeto Pedagógico do Curso. Para os dois primeiros eixos formativos, infere-se que: a disciplina Psicologia III, apresentada na Organização Curricular; e Pesquisa Educacional III, indicada na Estrutura Curricular, não são ofertadas no curso. Logo, o número corrigido de disciplinas é de 13 para o eixo “Fundamentos Sócio-Históricos e Político-Culturais da Educação” e de 30 disciplinas no eixo “Políticas e Gestão de Sistemas Educacionais, Escola e Organização do Trabalho Pedagógico”. Podemos observar, ainda, a seguinte distribuição de disciplinas ofertadas no curso segundo o turno.

**Quadro 6:** Distribuição de disciplinas por turno

Período	Turno Vespertino			Turno Noturno		
	obrigatória	complementar	eletiva	obrigatória	complementar	Eletiva
1º	06	-	-	05	-	-
2º	06	-	-	05	-	-
3º	06	-	-	05	-	-
4º	06	-	-	05	01	-
5º	06	-	-	05	01	-
6º	05	01	-	05	01	-
7º	05	01	-	06	-	-
8º	02	01	02	05	01	-
9º	-	-	-	01	-	01
Outros estudos	01	-	01	01	-	01
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>43</b>	<b>04</b>	<b>02</b>

Fonte: UFMA, 2007.

No Projeto Pedagógico do Curso, identificamos 83 nomes de disciplinas. Deste total, os(as) alunos(as) deverão cursar 49 disciplinas (como indicado no Quadro 6), das quais: 43 são *obrigatórias* (sendo que cinco são ofertadas somente no turno diurno: Estágio em Docência de Anos Iniciais; Estágio em Docência na Educação Infantil; Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Estágio em Gestão do Trabalho Docente I e II, ou seja, o/a aluno/a do turno noturno terá que redimensionar seu horário de estudo); 03 são *eletivas* e 03 são *complementares* para o turno vespertino; 02 são *eletivas* e 04 são *complementares* para o turno noturno, o que indica a oferta de currículos formativos distintos conforme o turno, considerando que a diversificação oficial ou oficiosa na

transmissão do capital cultural contribui com a recriação dissimulada da diferenciação entre os(as) alunos(as) (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007).

Embora apresente números discordantes, a Organização Curricular atende às orientações apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura de ofertar

[...] Um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado (BRASIL, Parecer, 2006, p.10).

Tais preceitos asseguram a flexibilidade necessária à organização do currículo conforme as demandas regionais que reinventam e asseguram uma formação para o mercado. A título de compreendermos melhor esta estrutura, realizamos, então, o agrupamento das disciplinas conforme as categorias indicadas no Documento, como área de atuação, para que pudéssemos ter mais clareza do que se propõe na formação inicial de professores(as) a partir das disciplinas ofertadas.

- **Conhecimentos por nível de ensino** – nessa categoria reunimos as disciplinas que contemplam os conteúdos por área de atuação específica.
  - **nível de Educação Infantil**, disciplinas que agregam - Fundamentos da Educação Infantil: História, Política e Cultura da Infância; Metodologias da Educação Infantil; Estágio em Docência na Educação Infantil.
  - **nível das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**, disciplinas tais como: Fundamentos e Metodologias da Alfabetização; Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa; Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática; Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências; Fundamentos e Metodologia de Ensino de História; Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geografia; Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
  - **nível de Educação de Jovens e Adultos (EJA)** - disciplinas que incorporam o tema: Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos; História e Política da Educação de Jovens e Adultos; Metodologias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos. Vale observarmos que estas disciplinas concentram-se no subeixo de *Aprofundamento em Núcleos Temáticos*, o que significa que o(a) aluno(a) sairá habilitado(a) nesta área,

mesmo que este núcleo não seja eleito por ele(a) como aprofundamento de estudos.

- **Disciplinas Pedagógicas** – nesta categoria, destacamos as disciplinas que embasam teoricamente a formação do(a) pedagogo(a) a partir de outras áreas do conhecimento: Filosofia da Educação I; Filosofia da Educação II; Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Sociologia da Educação I; Sociologia da Educação II; História da Educação; Fundamentos Antropológicos da Educação; Fundamentos Econômicos da Educação; Didática I; Didática II; Currículo.

- **Conhecimentos referentes à estrutura e organização dos sistemas educacionais e escolas** – aqui agrupamos as disciplinas pedagógicas que trabalham com os conhecimentos voltados à área de atuação em gestão: Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I; Gestão e Organização de Sistemas Educacionais II; Política e Planejamento Educacional; Avaliação de Políticas Públicas e Instituições Educacionais; Estágio em Gestão do Trabalho Docente I; Estágio em Gestão do Trabalho Docente II; Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais e Instituições de Ensino Médio.

Considerando os elementos destacados até aqui, é possível percebermos que os fundamentos, as metodologias, as práticas pedagógicas e os conteúdos elencados para atuação nas áreas de competência formativa do curso não apresentam um espaço visível no desenho curricular de articulação, mesmo que interdisciplinar, como registra o próprio Documento, no percurso formativo dos saberes teórico-metodológicos que qualifiquem o(a) discente na organização pedagógica dos saberes concernentes a gênero e à sexualidade, categorias que demandam a articulação de diferentes conhecimentos e situações no currículo.

Percorrendo o Ementário das Disciplinas, trazidos para consubstanciar melhor estas análises, identificamos que, além da disciplina *Educação e a Mulher* (e já mencionada por nós), a disciplina *Educação Especial* (que integra o subeixo Formação para a Docência) apresenta elementos que se coadunam com o tratamento da sexualidade. A disciplina *Educação Especial* apresenta uma carga horária de 60h e propõe a

Discussão sobre as bases da educação especial no contexto da educação geral; destaque para a relação da sociedade com a diferença/ deficiência; em que consiste a educação especial, sua operacionalização nos diversos níveis e modalidades de ensino. A escola e a política de inclusão; adaptações curriculares e formação docente. As relações família/criança especial; **A questão da sexualidade e do lazer** (UFMA, 2007, p.58, grifo nosso).

Sobre isso, registramos que dos trabalhos de conclusão de curso analisados (ver Quadro 8) 03 articulam os estudos em sexualidade com a área da educação especial. Isso nos faz reconhecer que as disciplinas que estruturam o currículo, a partir de um enfoque transdisciplinar, podem provocar pesquisas nestas áreas.

Temos ainda a disciplina *Educação para a Saúde* com uma carga horária de 60h (e que integra o subeixo de Estudos Diversificados) que pretende trabalhar a sexualidade a partir dos seguintes aspectos:

Análise crítica de concepções de saúde. Condicionantes biológicos, socioeconômicos e culturais da saúde. A saúde como direito. Políticas Públicas na área de saúde. A saúde infantil: alimentação, higiene, vacinação. **Doenças sexualmente transmissíveis e sua prevenção.** A sexualidade da criança e do adolescente. A questão do uso de drogas. Medicalização nas dificuldades escolares. Ambientes físico, emocional e social na escola. Crescimento e desenvolvimento da criança e do adolescente. Escola promotora de saúde. Promoção da saúde. A saúde como eixo transversal do currículo. Orientações didáticas para o tratamento interdisciplinar do tema Saúde na escola (UFMA, 2007, p. 89-90, grifo nosso).

O enunciado apresentado, *doenças sexualmente transmissíveis e sua prevenção*, na ementa para o tratamento da sexualidade coaduna-se com o discurso médico-higienista de medo e controle que alimentaram a Medicina e a Pedagogia no século XIX. A regulamentação dos corpos no campo da morte e do mal, para aqueles(as) que abusam do sexo (FOUCAULT, 2010a), é reeditado no documento via educação para a saúde. No discurso curricular, apresentado no documento, gênero e sexualidade são consideradas categorias estáveis, fixas e alicerçadas em pressupostos essencialistas de cunho biológico (BRITZMAN, 1996).

Com base na abordagem teórica desta pesquisa e com as contribuições de Foucault (2010a, 2011, 2011a, 2008), Meyer (2003), Silva (1999), além de outros(as), a análise desta segunda etapa, que envolve a Organização Curricular e o

Ementário das Disciplinas, leva à constatação da existência dos indicativos que seguem:

a) presença de conteúdos de saúde sexual, na perspectiva da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis;

b) presença de disciplina voltada para a categoria gênero. Muito embora o enfoque observado, explicitamente, seja do gênero feminino, podemos aventar a possibilidade do enfoque de relações de gênero no trecho que indica “diversas perspectivas teóricas-metodológicas” (UFMA, 2007, p. 86);

c) forte ênfase curricular por disciplinas, no qual prevalece a função transmissora e formadora, uma vez que no desenho curricular não foram observados pontos de convergência entre os saberes.

Tais indicações nos conduzem agora a perceber como a formação dada no curso de Pedagogia influencia as produções acadêmicas e que conhecimentos vêm sendo produzidos sobre as categorias em estudo.

#### **4.3 Gênero e Sexualidade:** o que revelam as produções acadêmicas sobre estes temas?

*O amor, quando se revela,  
Não se sabe revelar.  
Sabe bem olhar p'ra ela,  
Mas não lhe sabe falar.*

*Quem quer dizer o que sente  
Não sabe o que há de dizer.  
Fala: parece que mente  
Cala: parece esquecer  
[...]*

Fernando Pessoa. O Amor.

A pesquisa é o momento no qual desvelamos nossos amores, nossas paixões. São temáticas que gritam, invadem nossa mente e nos convocam a pensar, a escrever, a falar... do objeto que nos move a um outro lugar. Será a esses outros lugares que nossos registros vão nos levar agora.

Nos últimos anos do século XX, um dos elementos que tem desencadeado os debates sobre a formação docente recai sobre as produções acadêmicas, no que diz respeito a como tais produções se refletem na produção do conhecimento no cotidiano escolar.

A pesquisa como prática investigativa, que toma a realidade educacional como objeto de indagação sistemática, deverá ser um dos princípios formativos, uma vez que

O professor como pesquisador de sua própria prática transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. [...] A ideia do professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinadas ideias educativas [...] (CONTRERAS, 2002, p.119).

A pesquisa na formação inicial, então, deverá primar pela articulação de ensino-pesquisa-prática docente, que têm como eixo estruturante a teoria. Desse modo é que pesquisadores e pesquisadoras<sup>80</sup> da área acenam que o debate epistemológico<sup>81</sup> deve ser um dos elementos estruturantes da formação do(a) pedagogo(a). A pesquisa enquanto *princípio científico e educativo*<sup>82</sup> provoca, desestabiliza, modifica, promove o reconhecimento, a produção e a apropriação de conhecimentos diários, a partir da superação dicotômica da teoria e da prática via diálogos que o(a) pesquisador(a) estabelece com a realidade. Por isso registramos que os investimentos epistemológicos dentro dos estudos de gênero e sexualidade, no País, expandiram-se nos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Educação a partir da década de 1980, o que passa a requerer “maior rigor científico e uma elaboração teórica mais sólida” (COSTA; BARROSO; SARTI, 1985, p.07).

Assim, o levantamento das produções que versam sobre sexualidade e gênero nos ajuda a compreender e destacar a relevância que há no tratamento das categorias no campo formativo do(a) pedagogo(a). Definimos que o levantamento seria feito exclusivamente por meio de busca na base de dados da Coordenação do Curso de Pedagogia; trabalhamos apenas com os títulos e resumos que versam sobre o objeto da pesquisa. É certo que há limitações, já que o resumo é um gênero

---

<sup>80</sup> ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001; DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006; GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.113, p.65-81, jul.2001; GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília. ano 5. n. 31. jul/set.1986.

<sup>81</sup> Etimologicamente a palavra epistemologia vem da composição grega *episteme* (conhecimento) e *logos* (razão, explicação). Logo, podemos inferir que ela envolve o estudo da natureza do conhecimento, bem como sua justificação e seus limites. Dito de outra forma, ela estuda os critérios de validade de um conhecimento sistemático (*episteme*).

<sup>82</sup> Expressão emprestada de DEMO, 2006.

literário com características próprias e que nem sempre contempla as informações apresentadas na obra completa. Mesmo assim, não refutamos o compromisso de

Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações (FOUCAULT, 2008, p.32).

Portanto, o olhar sobre as produções acadêmicas, a partir das temáticas que envolvem gênero e sexualidade, podem nos ajudar a compreender como tais categorias perpassam pela formação do(a) pedagogo(a); que saberes orientarão suas práticas pedagógicas no que concerne a uma educação emancipatória, possibilitadora da formação humana, com vista a ultrapassar os estereótipos e conceitos construídos via educação patriarcal, sexista, heterônima. Foram essas as inquietações que alimentaram a elaboração desta parte da pesquisa, a fim de identificarmos suas bases epistemológicas e sua relação com as categorias gênero e sexualidade como elementos, também, norteadores da formação do(a) professor(a).

Nesse contexto, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais e os PCN, já citados anteriormente, e o estado da arte sobre a produção do conhecimento no País, nos debruçamos, agora, sobre o mapeamento da produção do conhecimento no curso de Pedagogia da UFMA nas temáticas que envolvem gênero e sexualidade, a partir das produções monográficas do período de 2006 a 2010 - a opção por este período justifica-se por ser no ano de 2006 que se inicia o processo de reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMA; em 2007 são dez anos de PCN nas escolas; e 2010 por ser o ano que inicio a pesquisa no Mestrado em Educação -, a fim de desvelarmos a forma como o conhecimento em gênero e sexualidade implica-se com o currículo e a ressonância das categorias na formação do(a) pedagogo(a) e, conseqüentemente, como tais conhecimentos ligam-se aos saberes produzidos na escola. Para tanto, percorremos as seguintes etapas:

1ª Levantamento dos títulos monográficos que versam sobre gênero e/ou sexualidade, com seus respectivos autores(as) e orientadores(as) e ano da apresentação. Nessa etapa, vale registrarmos a dificuldade de acesso aos materiais produzidos, uma vez que as produções não estão adequadamente organizadas em

um espaço físico próprio, bem como a incongruência de dados importantes no sistema de cadastro de monografias da Coordenação do Curso;

2ª Catalogação das produções por ano para que pudéssemos comparar o percentual das temáticas que versam sobre a categoria gênero e/ou sexualidade em relação aos demais temas;

3ª Elaboração de quadro com as categorias de análise dos discursos, com vista a perceber as regularidades das informações apresentadas nas monografias que abordam as temáticas em gênero e/ou sexualidade via título e resumos apresentados nos trabalhos.

No período de 2006 a 2010 foram registrados 276 trabalhos monográficos no curso de Pedagogia (Cadastro Monográfico..., 2011). No entanto, observamos que os dados fornecidos apresentam algumas informações discordantes, como, por exemplo, no que concerne ao número de produções monográficas por ano. No arquivo digital constam os dados apresentados na **Quantidade 1**, conforme tabela abaixo

**Tabela 4:** Produções por ano no Curso de Pedagogia

ANO	QUANTIDADE 1	QUANTIDADE 2
2006	63	63
2007	59	58
2008	120	119
2009	03	03
2010	31	30
<b>TOTAL</b>	<b>276</b>	<b>273</b>

Fonte: Cadastro Monográfico..., 2011.

No entanto, observamos que nos anos de 2008 e 2009 os dados são desproporcionais ao número de semestres letivos (04 no total) e número de alunos(as) que colaram grau nessa época. Outro aspecto que destacamos é a ocorrência de duplicidade de nomes de autoras nos registros do arquivo, como no caso das autoras: L. P. S. M.; S.P.; e, V. L. S<sup>83</sup>, o que nos conduz a reduzir do total de 276 produções monográficas o número de três, pois, subtraindo-se as duplicidades temos 273 produções (como indicado na **Quantidade 2** da Tabela 4), ao invés de 276.

Destes 273 trabalhos, 12 produções versam sobre as categorias gênero e sexualidade, conforme indicação abaixo.

<sup>83</sup> Optamos por utilizar as iniciais dos nomes das autoras para reservar suas identidades.

**Tabela 5:** Número de produções que versam sobre gênero e/ou sexualidade

ANO	Nº PRODUÇÕES SOBRE GÊNERO E/OU SEXUALIDADE	Nº DE PRODUÇÕES SOBRE OUTROS TEMAS
2006	05	58
2007	03	55
2008	02	117
2009	00	03
2010	02	28
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>261</b>

Dos 261 trabalhos produzidos sobre outros temas estes se alinham às temáticas que eclodiram no limiar dos anos de 1980 (alfabetização, formação docente, avaliação, educação especial, planejamento) quando os educadores e educadoras buscam analisar e produzir a educação a partir de bases progressistas.

No levantamento das 12 produções temos:

**Quadro 7:** Descrição das Monografias

TEMA	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR(A)*	ORIENTADOR(A)*	DEP.**	ANO
Proposta de Orientação Sexual para adolescentes com deficiência mental	Sexualidade. Deficiente Mental. Educação Sexual.	Orquídea	Prof. <sup>a</sup> Esp. Rosa	DE II	2006
Gênero e Infância na Educação Infantil	Infância. Consciência de Gênero. Educação Infantil.	Magnólia	Prof. <sup>a</sup> MsC. Dália	DE II	2006
Orientação Sexual: a percepção dos professores da EJA da Unidade de Educação Básica Prof. Ronald da Silva Carvalho	Sexualidade. Orientação Sexual. Percepção dos Professores.	Jasmin	Prof. <sup>a</sup> Margarida	DE II	2006
EROTIZAÇÃO DE CORPOS INFANTIS: uma leitura a partir da prática pedagógica da Escola Bernardina Spíndola	Infância. Corpo. Erotização.	Crisântemo	Prof. <sup>a</sup> MsC. Dália	DE II	2006
GÊNERO, TRABALHO E EDUCAÇÃO: um estudo das relações de gênero no ambiente de trabalho das mulheres operadoras de triagem e transbordo dos correios de São Luís	Relações de Gênero. Mercado de Trabalho. Educação.	Cravo	Prof. <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Camélia	DE II	2006
Um olhar sobre as relações de gênero e raça no cotidiano escolar em São Luís – MA	Gênero. Raça. Escola.	Acácia	Prof. <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Camélia	DE II	2007

ORIENTAÇÃO SEXUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma realidade longínqua?	Orientação Sexual. Educação. Escola. Sexualidade e Sexo.	Begônia	Prof. <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Hortência	DE II	2007
A Prática da Educação Sexual na Unidade Integrada "Padre Newton Pereira" em São Luís – MA	Educação Sexual. Sexualidade. Prática Docente.	Gardênia	Prof. <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Camélia.	DE II	2007
AS MULHERES DA JANAÍNA: uma reflexão das suas práticas educativas e feministas - ontem e hoje- em um bairro de periferia de São Luís-MA	História das Mulheres. Práticas Educativas. Concepção de Mulher. Resistências e Poderes. Bairro Janaína.	Azaleia	Prof. <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Camélia	DE II	2008
EDUCAÇÃO SEXUAL DO DEFICIENTE MENTAL: um olhar sobre a prática docente	Sexualidade. Deficiência Mental. Educação Sexual. Professor.	Íris	Prof. <sup>a</sup> Esp. Rosa	DE II	2008
RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: contribuições da prática docente para a desmistificação de preconceitos em relação ao sexo	Relações de Gênero. Sexualidade. Prática Docente. Escola.	Gérbera	Prof. <sup>a</sup> MsC. Tulipa	DE I	2010
A SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: um estudo sobre as manifestações da sexualidade dos adolescentes deficientes visuais	Adolescência. Sexualidade. Deficientes Visuais.	Açucena	Prof. <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> . Violeta	DE II	2010

(\*) Na pesquisa, optamos pelo uso de nome de flores em substituição aos nomes originais para resguardar as identidades. (\*\*) Departamento de origem da Orientadora.

Fonte: Cadastro Monográfico..., 2011.

Das doze produções analisadas, vale pontuarmos um aspecto interessante no que se refere à orientação das monografias quanto à questão de gênero dos(as) professores(as) orientadores(as). Embora os dois Departamentos do curso apresentem em seu quadro profissionais do gênero masculino, nenhum deles assumiu o trabalho de orientação de pesquisa sobre estas temáticas. Ficou às professoras a incumbência por tal atividade. Onde é interessante nos questionarmos o porquê de os professores não terem sido solicitados. Será este um campo de pesquisa ainda reconhecidamente do interesse feminino? Sobre esta questão, registramos, também, que dos(as) orientandos(as) apenas Cravo é do

gênero masculino. Cabe destacarmos que das professoras orientadoras, sete professoras requisitadas para orientar, quatro integram o GEMGE. Das doze produções, 67% foram orientadas por professoras que pesquisam sobre as temáticas de gênero e/ou sexualidade. Outro aspecto que merece registro é que das professoras orientadoras, apenas uma é do Departamento de Educação I. Seria isto um reflexo da divisão curricular? Onde a ideia dicotômica da teoria e da prática é reproduzida na divisão departamental do curso de Pedagogia da UFMA?

Ao organizarmos as produções, segundo sua arqueologia<sup>84</sup>, na expressão de Foucault, temos:

**Quadro 8:** Número de monografias segundo o discurso apresentado

DISCURSO	QUANTIDADE
Sexualidade e Deficiência (mental ou visual): contempla a compreensão dos conceitos de sexualidade e do seu exercício, vivência.	03
Sexualidade e Prática Docente: coloca em relevo a inserção do tema Orientação Sexual na escola a partir dos seus obstáculos.	03
Sexualidade e Infância: percurso histórico da erotização dos corpos	01
Gênero, Sexualidade e Prática Docente: estudo sobre a desmistificação dos preconceitos originários das relações sexistas que atravessam o cotidiano escolar.	01
Gênero e Infância: aborda a construção dos papéis sociais	01
Gênero e Mercado de Trabalho: a educação como demarcadora das diferenças socioculturais entre homens e mulheres, enfoque no viés feminino.	01
Gênero e Prática Docente: destacam-se as representações femininas a partir do estudo das práticas escolares.	02

De que nos vale a estruturação dos discursos acima? A quem interessa? Mesmo na ordem de um discurso verdadeiro existem formas de segredos, algumas reticências. Mas é certo, também, que há nas produções acadêmicas uma estrutura inconsciente que demarca os estudos em gênero e em sexualidade. Os enunciados se encontram, há uma materialidade que caracteriza o *status* das temáticas (seja pelas referências utilizadas, seja pelas subjetividades da orientação), embora cada pesquisa tenha sua individualidade espaço-temporal.

O reconhecimento da presença de pesquisas sobre gênero e/ou sexualidade no curso de Pedagogia - a nosso ver motivado por interesses particulares dos(as) elaboradores, já que o desenho curricular apresentado no

<sup>84</sup> “Tema geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência [...] da formação discursiva a que pertence [...]” (FOUCAULT, 2008, p.149), ou seja, são as regularidades enunciativas, a descrição sistemática de um discurso-objeto.

Documento não fomenta o trabalho com as categorias de forma objetiva e sistematizada - tem um caráter positivo e contribui com novos trabalhos na área. No entanto, a dispersão observada nas produções e mesmo a ausência de produções na área, como observado no ano de 2009, é um indicativo da eventualidade com que o tema é escolhido pelos(as) discentes, o que pode provocar fragmentação, superficialidade e dificuldade na produção do conhecimento e de práticas emancipatórias em gênero e sexualidade no âmbito educacional.

Acreditamos que, tanto as produções acadêmicas como a estrutura curricular do Projeto Pedagógico do curso em si, são expressivos e acenam para a compreensão de como as ações pedagógicas nas escolas acontecem/acontecerão onde os saberes do senso comum e os preceitos individuais daqueles(as) que conduzem o processo de ensino-aprendizagem sobrepõem-se aos estudos metodológicos e teóricos das temáticas de forma articulada com as demais áreas do saber.

Destarte, considerarmos a relevância de levantamentos como este, que trazem à luz o que é produzido na academia e que divulgam estas produções, provoca o diálogo para que novos caminhos sejam trilhados nestas áreas do conhecimento. E, quiçá, consolidar gênero e sexualidade como campo de pesquisa no curso de Pedagogia da UFMA.

Logo, o mesmo estudo nos faz reconhecer o espaço de formação do(a) pedagogo(a) como legítimo à desconstrução, produção e divulgação de um olhar para além do aparente, do perceptível, do revelado nas categorias gênero e sexualidade.

Desse modo, quando deixamos o Documento falar e revelar-se - sem recorrer a outras vozes que não sejam as dos(as) autores(as) e teóricos(as) que nos conduziram até aqui -, os enunciados desmascaram seu discurso, ao afirmar que o

[...] currículo avança em direção a uma maior integração das disciplinas que se acham articuladas a Eixos Formativos, cada um deles voltado para o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos e habilidades básicas para o exercício profissional. Apresenta, pois, uma organização na perspectiva do fortalecimento da formação do pedagogo e da construção integrada de conhecimentos mais atualizados (UFMA, 2007, p.07).

Impregnado da função conservadora social, em que o discurso da liberdade visa à *ampla formação crítica* é a melhor forma de deixar ao(à)

pedagogo(a), em formação, a responsabilidade individual de mudanças no campo educacional; “a liberdade [...] é a melhor maneira de obter dele[a] que ele[a] sirva à perpetuação das relações estabelecidas entre as classes” [...] (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p.161). As características (des)veladas no Projeto Pedagógico do Curso afirmam que é necessário produzir e reproduzir um arbitrário cultural do qual ele não é produtor, mas que estão ocultadas nas ideologias que conduziram a sua elaboração curricular.

O compromisso de desterritorialização e descolonização teórica e prática a partir de um desenho curricular que transversaliza saberes e conhecimentos na área de gênero e sexualidade, de forma holística, com outros saberes já legitimados para à formação do(a) pedagogo(a) é urgente. As tensões e fraturas ditas e não ditas pelo Documento nos conduzem a pensar sobre o processo de construção e impregnação do nosso próprio discurso, das nossas subjetividades. Pois,

[...] Sabemos – e, talvez, desde que os homens [e as mulheres] falam – que as coisas, muitas vezes, são ditas umas pelas outras; que uma mesma frase pode ter, simultaneamente, duas significações diferentes; que um sentido manifesto, aceito sem dificuldade por todos[as], pode encobrir um segundo, esotérico ou profético, que uma decifração mais sutil ou apenas a erosão do tempo acabarão por descobrir; que sob uma formulação visível pode reinar uma outra que a comande, desordene, perturbe, lhe imponha uma articulação que só a ela pertence; enfim, que, de um modo ou de outro, as coisas ditas dizem bem mais que elas mesmas. Mas, de fato, esses efeitos de redobramento ou de desdobramento, esse não-dito que se encontra dito, apesar de tudo, não afetam o enunciado (FOUCAULT, 2008, p.124-125).

Que efeitos produziram os registros feitos até aqui?

## 5 CONCLUSÃO

*[...] Com você eu fico muito mais feliz  
Mais desperto  
Eu podia estar agora sem você  
Mas eu não quero [...]*

*Por isso não vá embora  
Por isso não me deixe nunca, nunca mais [...]*

Marisa Monte. Não vá embora (fragmentos).

Agora poderia ser o momento de silenciar e deixar falar o coração, deixar transbordar a alegria de chegar aqui, nesta parte do trabalho. Academicamente chamado de conclusão. Concluir o quê? Por hora paro, na tentativa de não pensar em nada e poder cumprir com este ritual. Ao longo destas linhas, organizadas sob a forma de Dissertação, e longe de esgotar o tema, apenas nos propusemos contribuir - assim como outros(as) pesquisadores(as) já o fizeram - com as pesquisas em gênero, sexualidade e currículo, já que objetivamos, tão somente, investigar como se dá a inserção das temáticas gênero e sexualidade no processo formativo do(a) docente, a partir da sua concepção e desenvolvimento curricular. Ou seja, é uma tentativa de provocar a reflexão sobre o processo de formação do(a) pedagogo(a), no limiar do século XXI, considerado por nós campo privilegiado para se pensar sobre o por quê, o para quê e como os saberes pedagógicos, especificamente os requeridos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e que apresentam a Educação Sexual como um dos eixos formativos, perpassam transversalmente as demais áreas do conhecimento.

Os passos aqui empreendidos na tentativa de (des)velar o objeto da pesquisa - do saber estruturado no processo formativo, em que gênero e sexualidade configuram-se como categorias de análise, engendradas em determinados discursos de verdade que legitimam as políticas educativas e regulamentam os sujeitos a partir dos seus documentos oficiais, como o é o currículo - nos conduziram a empreender esforços de abandonar os discursos aos quais nos sujeitávamos outrora para que a consciência analítica fosse soberana na compreensão dos dispositivos que atravessam o *processo formativo* a partir do *gênero e da sexualidade*.

Sabemos que estas são temáticas ainda em construção e reconstrução, dado a sua natureza. Ou seja, por ser marcadamente cultural, histórica, política,

econômica, social, estética, ética, subjetiva, pessoal, idiossincrática,... torna-se pretensioso e perigoso tentar aprisionar o objeto e desconsiderar seu caráter dialético, transitório, mutável. Por isso que este caminho só foi possível trilhar com a ajuda de autores, autoras e teóricos, que outrora procuraram desocultar outros discursos que remetem uns aos outros, revelam práticas e instituições que convergem seus discursos por diferentes épocas e que nos ofertaram suas colaborações a partir dos Estudos de Gênero, da Sexualidade, de Currículo, de Discurso e de Poder. A análise documental, estruturada a partir dos referenciais teóricos, possibilitou-nos o desvelar do objeto, bem como o surgimento de novas dúvidas que gritavam (e gritam) por um melhor entendimento.

Nessa trama, o diálogo estabelecido com Louro, Scott, Safiotti, Rosenberg, Pacheco, Bourdieu, Sacristán, Silva, Foucault, Küenzer, entre outros(as), que foram tão próximos de nós nesse caminhar sobre a temática, nos possibilitou a demarcação de três momentos articulados e considerados necessários, na trajetória, para explicitar o processo formativo do(a) pedagogo(a) do curso de Pedagogia da UFMA a partir da concepção teórica e metodológica que demarcam as categorias gênero e sexualidade no currículo.

Na primeira parte, os aspectos conceituais de gênero e sexualidade foram demarcados a partir dos elementos histórico, cultural, político que influenciam na (re)construção social das identidades e (des)igualdades que pontuam a mulher, o homem, o prazer. Daí, ter sido possível compreendermos as diferentes maneiras de (não) dizer sobre gênero e sexualidade. Sabemos que o dito e o não dito configuram-se em estratégias que apoiam os discursos e que encontram na linguagem mecanismos que controlam a livre circulação dos termos, via instâncias de poder e saber que sustentam aquilo que passa a ser considerado verdade. O convite feito por Foucault (2008, 2011a) para se investigar a construção dos discursos a partir da nossa história, nos conduz a ver e a pensar o agora por outro prisma, antes tão “evidente”. Convida-nos à liberdade, à transformação. Convida-nos a enxergar-nos como possibilidades de vida, como obras singulares que discursivamente constroem e reconstroem-se, também, a partir da sua sexualidade e do seu gênero, visto que essas diferentes estruturas – gênero e sexualidade – não são isoladas, mas constituem e são constituídas de forma recíproca.

Já na segunda parte, destacamos os documentos oficiais (DCN e os PCN) que direcionam a formação docente. Estudo que se deu articulado às

orientações dos organismos multilaterais (via projetos/programas aos países em desenvolvimento) à educação em gênero e sexualidade. Nesse sentido, os discursos presentes revelam uma preocupação em promover a mulher do seu *status* de mãe à força laboral necessária ao desenvolvimento das economias de mercado, onde o controle dos corpos é um elemento, também chave, ao pensamento desenvolvimentista. No contexto das reformas educacionais, o currículo de formação do(a) pedagogo(a) amplia-se, em atenção à ideia de maior flexibilidade formativa, num movimento constante de aprender, aprender, aprender para poder qualificar-se para o mercado de trabalho, onde o desenvolvimento de habilidades e competências torna-se lugar comum nos discursos de intensificação do trabalho docente. Há, ainda, a necessidade de uma maior intervenção do Estado via mecanismos educacionais de promover a dita Orientação Sexual presente nos PCN, em forma de tema transversal (fruto das orientações advindas das agências internacionais que financiam os países em desenvolvimento no processo de inserção na globalização econômica), em atenção às demandas sociais. Vale registrarmos que o percurso histórico de elaboração e implementação dos PCN, nos revela que este Documento ainda é um dos significativos passos já dados frente a um longo caminho ainda a ser percorrido.

Nesta esteira, a terceira parada no percurso da pesquisa nos conduziu à tentativa de identificar os elementos teóricos e metodológicos que norteiam a formação do(a) pedagogo(a) na UFMA no que diz respeito as categorias gênero e sexualidade. A pretensão era, então, compreendermos como gênero e sexualidade imbricam-se ao currículo, já que fazem parte dos sujeitos, logo não podem ser desligadas da formação do(a) pedagogo(a) e colocadas de lado como conhecimento secundário ou de pouca relevância à formação de homens e mulheres. Os silêncios sobre as temáticas no currículo revelaram que algo precisa ser revisto no processo de formação do(a) pedagogo(a). O caráter de neutralidade assumido na formação implica ações subjetivas e casuísticas no espaço escolar, desprovidas do pensar sobre a condição humana no que concerne a sua sexualidade e a sua condição social, política e econômica por ser mulher ou por ser homem.

Consideramos que o enfoque apresentado sobre a sexualidade a partir da sua dimensão biológica, em detrimento do contexto social em que ela é exercida, desconsidera a unidade sexo e gênero (SAFFIOTI, 2004), na análise da formação do ser humano. Ainda no âmbito da formação humana, as leituras feitas sobre o

currículo do Projeto Pedagógico do Curso nos conduzem a inferir que este apresenta um discurso fragmentário, que se reflete na estrutura desarticulada das disciplinas, isto é, na relação dicotômica da teoria e da prática, bem diferente do que é proposto nos discursos dos documentos oficiais.

Destacamos, ainda, que o olhar sobre as produções revelou que existem muitos trabalhos voltados para as discussões das práticas pedagógicas (avaliação, leitura, alfabetização, entre outras) e dos processos de formação docente (EJA, Educação Especial, Educação do Campo). No entanto, as temáticas que envolvem gênero e sexualidade pouca representatividade teve sobre estes.

Para não concluir, afinal estas são temáticas que requerem a nossa constante visitação, é preciso pensar como o curso de Pedagogia poderá oferecer sua contribuição com uma educação emancipatória, que liberta os sujeitos do poder exercido pelos discursos advindos da política, da economia, da cultura, da ideologia marcadamente neoliberal, incorporados nos discursos de hegemonia que marcam a rota da formação inicial e ganham eco nos espaços da sala de aula. Neste sentido, colocamos a necessidade do diálogo à formação da consciência crítica do sujeito autônomo, que pensa sobre sua condição de homem, de mulher, seus desejos e vontades no âmbito do exercício da sua sexualidade, o que nos aproxima da arte de compreender a vida sob vários prismas, como condição *sine quo non* que coloca-se ao(a) pedagogo(a) de visitar, reavaliar a vontade de verdade e a soberania do discurso posto para que possam ser sujeitos possibilitadores da emancipação de outros(a).

Feito esse caminho até aqui, convidamos Foucault para nos falar sobre os silêncios observados no tratamento das temáticas que versam sobre gênero e sexualidade nos documentos oficiais que orientam a formação do(a) pedagogo(a)

[...] Não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. [...] Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT, 1999, p.95-96).

Embora precisemos findar o texto, por hora, gênero e sexualidade são temáticas às quais não consigo dizer para irem embora; elas jamais me deixarão.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. (et al). **A definição das diretrizes para o Curso de Pedagogia**. Disponível

em:<[www.anped.org.br/memoria/2004/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.do](http://www.anped.org.br/memoria/2004/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.do)>. Acesso em: 04.mai.2011.

ANTUNES, Jorge. O voto: um apanhado histórico para embasar uma nova democracia na Universidade. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 42. Outubro, 2004, mensal. Ano IV. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/041/41cantunes.htm>. Acesso em: 28. Set. 2011.

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

BARBOSA, Maria Paqueta Moreira. O Trabalho do Orientador Educacional na Educação Sexual. In.: **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. vol.5. n.01.1994. p. 44-55.

BARROS, João de Deus Vieira. **Gilberto Freyre**: imaginário e educação. São Luís: Eudfma, 2010.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Portugal: Bertrand Editora, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 2. ed. Lisboa: Dinalivro, 2004.

BÍBLIA. **Promessas**. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira, 2006. Blumenau: EdFurb, 2002.

BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO. Disponível em:<[http://portal.saude.gov.br/portal/aplicações/noticias/noticias\\_detalhe.cfm?co\\_se\\_noticia=39177](http://portal.saude.gov.br/portal/aplicações/noticias/noticias_detalhe.cfm?co_se_noticia=39177)> . Acesso em: 30 nov. 2007.

BOURDIEU, P. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2011.

BOURDIEU, Pierre, **Lições da aula**. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In.: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria A (Org.). **Escritos de Educação**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOVO, Marcos Clair. Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica. **Revista Urutágua** - revista acadêmica multidisciplinar. n.07. agos/set/out/nov. Maringá: Paraná. Disponível em: <http://www.uem.br/urutagua/007/07bovo.htm>. Acesso em: 28. abr. 2010.

BRASIL. MEC/CNE. **PARECER CNE/CP Nº 3, DE 17 DE ABRIL DE 2007**. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 21.out.2011.

\_\_\_\_\_. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **PARECER CNE/CP Nº 3/2006**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)>. Acesso em: 21.out.2011.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **PARECER CNE/CP Nº 5/2005**. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 21. Out.2011.

\_\_\_\_\_. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 12.abr.2011.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional da Educação. **PNE**. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 14.Jan.2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Tema Transversal-Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF,1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. 2.ed. v.10. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRITZMAN, Deborah P. **O que é esta coisa chamada amor?** Identidade homossexual, educação e currículo. Educação & Realidade, v. 21, n. 1. Porto Alegre, jan-jun, 1996, p. 71-96.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 7. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992. p. 75-87. Disponível em:< <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/807/725>>. Acesso em: 11.set.2011.

BUTLER, Judith. **Mecanismos psíquicos del poder**: teorías sobre la sujeción. Madrid: Cátedra. 2001.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CADASTRO MONOGRÁFICO DA COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA. **Arquivo Digital**. São Luís: UFMA, 2011.

CARNEIRO, Maria Esperança F. (et al). II ENCONTRO NACIONAL DA CONARCFE/ANFOPE: silêncio sobre as questões de gênero. **Educativa**. Goiânia, v. 10, n. 2, p. 275-289, jul./dez. 2007. Disponível em: < <http://revistas.ucg.br/index.php/educativa/article/viewDownloadInterstitial/466/387>>. Acesso em: 06. Set.2011.

CATONNÉ, Jean-Philippe. **Sexualidade ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A Universidade Operacional**. São Paulo: Folha de S.Paulo. Mais! BRASIL 500 D.C., 09 de maio de 1999. Disponível em:< [www.cacos.ufpr.br](http://www.cacos.ufpr.br)>. Acesso em: 26.out.2011.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Albertina de Oliveira; BARROSO, Carmem; SARTI, Cynthia. Pesquisa sobre mulher no Brasil: do limbo ao gueto. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 54, p. 5-15, agosto 1985.

COSTA, Jurandir Freire. O referente da identidade homossexual. In.: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina Maria (Org.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1996.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). **Anuário das mulheres brasileiras**. São Paulo: DIEESE, 2011. Disponível em:< <http://www.dieese.org.br/anu/anuarioMulheresBrasileiras2011.pdf>>. Acesso em: 01.Jan.2012.

DESCARRIES, Francine. Teorias feministas: liberação e solidariedade no plural. In.: SWAIN, Tania Navarro (Org.). **Feminismos: Teorias e Perspectivas. Textos de História: Revista do Programa de Pós-Graduação em História**. Brasília: UnB, v.8, n.1. p. 09 -15. 2000.

**EPICURO, LUCRÉCIO, CÍCERO, SÊNECA, MARCO AURÉLIO**: Os Pensadores. Traduções e notas de Agostinho da Silva [et al.]. estudos introdutórios de E. Joyau e G. Ribbeck. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A Produção Teórica no Brasil sobre Educação Sexual. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 98. ago. 1996.

\_\_\_\_\_. A viabilidade dos “temas transversais” à luz da questão do trabalho docente. **PSI: Revista de Psicologia Social e Institucional**, Londrina, v.2, n.1, p.17-36, jun. 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006.

FILHO, D. L. Contribuição para Análise de Reformas Educacionais: Teoria e Ideologia sobre a Hegemonia do Estado Neoliberal. In.: TUMULO, P. S; BATISTA, R. L. (orgs). **Trabalho, Economia e Educação**: Perspectivas do Capitalismo Global. Maringá: Práxis; Massoni, 2008.p. 251-269.

Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. PNG, ForGRAD, 1999. Texto aprovado pela diretoria executiva do ForGRAD em 12/09/2000. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf>>. Acesso em: 21. out. 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I. A vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade vol. II, O uso dos prazeres**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010a.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade vol. III, O cuidado de si**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder.** Disponível em: <  
<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/microfisica.pdf>>. Acesso em: 23.abr. 2011a

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

FRIGOLETTO, Eduardo. **O fim da política natalista no Brasil.** Disponível em: <  
<http://www.algosobre.com.br/geografia/o-fim-da-politica-natalista-no-brasil.html>>. Acesso em: 03. jan. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Educação e o Currículo: desafios para a construção de uma sociedade inclusiva . In: ANDRADE, Márcia R. S. De. ; ANDRADE, Sonia R. de.; DIAS, Julice. (Org). **Anais.** Congresso Nacional de Reorientação Curricular, 3. Blumenau: EdFurb, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOLDENBERG, Mirian; TOSCANO, Moema. **A revolução das mulheres.** Rio de Janeiro: Reven, 1992.

GONÇALVES, Eliane. Pensando o gênero como categoria de análise. In.: **Estudos de Gênero.** Cadernos de Área, n. 7. Goiânia: Ed. UCG, 1998.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 1996.

HALL, Stuart; et al. (Orgs). **Modernity and its Futures.** London: Polity Press/The Open University, 1992. p. 274-295.

HIRATA, Helena (et al). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

IRIGARAY, Luce. **A questão do outro.** Labrys: estudos feministas, n.1-2, jul/dez. 2002. p. 1-12. Disponível em: <  
<http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/irigaray1.pdf>>. Acesso em: 12. Set. 2011.

KÜENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. In.: **Educação e Sociedade.** p.163-183. Disponível em:<  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2011

KÜENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: **Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão**

**social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Recife: ENDIPE, 2006. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/Acacia.htm>>. Acesso em: 01 mar. 2011.

LAKOFF, Robin. Linguagem e o lugar da mulher (1973). In.: OSTERMANN, Ana Beatriz; FONTANA, Beatriz (Org.). **Linguagem. Gênero. Sexualidade:** clássico traduzido. São Paulo: Parábola, 2010. p.13-30.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. B. de. **Tendências e impasses.** O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

\_\_\_\_\_. **Feminist Studies/Critical Studies.** Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press, 1986.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogias e Pedagogos, para quê?** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. **Formação dos profissionais da educação:** visão crítica e perspectivas de mudança. Educação & Sociedade. ano XX. n.68.CEDES. Campinas. 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 18.abr.2011.

LOURO, Guacira L. **Currículo, Gênero e Sexualidade.** Portugal: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACEDO, Elizabeth. **Formação de Professores e diretrizes Curriculares Nacionais:** para onde caminha a educação? *Teias*. Rio de Janeiro: UERJ, ano 1, no. 2, p. 7-19, 2000.

MACHADO, Lígia. **Máquina de camisinhas chega às escolas públicas em 2011.** Disponível em:<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/maquina+de+camisinhas+chega+as+escolas+publicas+em+2011/n1237797640645.html>. Acesso em: 11. Out. 2011.

MARTINS, Walkíria de J. F. **Orientação sexual na formação do educador.** 2002. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2002.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Introdução à história da Igreja.** 5.ed. vol.2. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 1997.

MAUÉS, Olgaíses C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** Caderno de Pesquisa. mar.2003, n.118.p. 89-117. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>>. Acesso em: 04.mar.2011.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes.;NECKEL, Jane. Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MORAES, Maria Quartim de. Família e Feminismo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. Maio de 1981. p.44-51. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/573.pdf>>. Acesso em: 18.maio.2011.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes necessários e outros ensaios**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

NUNES, Iran de Maria Leitão. **Ideal Mariano e docência: a identidade feminina da Proposta Educativa Marista**. 2006. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

PACHECO, José Augusto. **A resignificação do currículo em contextos de globalização**. Disponível em: <<http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/PRODUCOESCIENTIFICAS/PAPERS/COMUNICA%C3%87%C3%95ES/PACHEO%20%20LUS%C3%93FONA%202008.PDF>>. Acesso em: 26 jan.2010

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e práxis**. Portugal: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. **Políticas Curriculares** - referenciais para análise. Porto: Porto Editora, 2002

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p.161-178.

PLATÃO. **O Banquete**. Disponível em: <<http://www.virtualbooks.com.br/>>. Acesso em: 20. jun.2011.

RAMOS, Rafael Yus. Temas Transversais: a Escola da Ultramodernidade. **Pátio Revista Pedagógica**. Artigo da edição n.5. Disponível em:<<http://www.valeretto.com/educacao/patio/patio5.html>>. Acesso em: 15.set. 2011.

\_\_\_\_\_. **Temas Tansversais em Busca de uma Nova Escola**. Porto Alegre: Art Med, 1998.

REICH, Wilhelm. **A Função do Orgasmo**. São Paulo: Brasiliense, 1975.

\_\_\_\_\_. **A Revolução Sexual**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

RICHARS, Jeffrey. **Sexo, Desvio e Danação**: as minorias na Idade Média. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth Iara B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em:<<http://pt.scribd.com/doc/60695498/Joan-Wallach-Scott-Genero-uma-categoria-util-de-analise-historica>>. Acesso em: 25.maio.2011.

SHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem". Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STOLCKE, Verena. O enigma das interseções: classe, "raça", sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. **Revista Estudos Feministas**. V. 14, n. 1, janeiro-abril, p.15-41. 2006.

SUPLICY, Marta. **Conversando sobre sexo**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TUCKMANTEL, Maisa Maganha. **A educação sexual**: mas qual? Diretrizes para formação de professores em uma perspectiva emancipatória. Campinas, SP: [s.n.], 2009. 401f. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese de Doutorado em Educação). UNICAMP, 2009.

Universidade Federal do Maranhão (UFMA). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. MA, São Luís, 2007. 95 f.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

VITIELLO, Nélon. Um breve histórico da sexualidade humana. **Ciber Saúde**. Disponível em:< [http://www.drCarlos.med.br/sex\\_historia.html](http://www.drCarlos.med.br/sex_historia.html)>. Acesso em: 21. jun. 2011.

VIVEIROS, Kilza F. Moreira de. **Currículo**: uma proposta interdisciplinar nas habilitações do Curso de Pedagogia da UFMA. 2000. 183p. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Educação) São Luís: CEFET-MA, 2000.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ANEXO

ANEXO: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**São Luís – Ma  
2007**

**TÍTULO DO PROJETO****PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA****PROFISSIONAL FORMADO: LICENCIADO EM PEDAGOGIA****ÁREAS DE ATUAÇÃO****DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL, SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EM DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS.****GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS E ESCOLAS****ÓRGÃO EXECUTOR****DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO I E II****CARGA HORÁRIA DO CURSO****CURSO DE PEDAGOGIA VESPERTINO - 3.315 HORAS****CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO - 3.315 HORAS****TURNOS DE FUNCIONAMENTO DO CURSO****VESPERTINO E NOTURNO****NÚMERO DE VAGAS OFERECIDAS****SÃO LUÍS: TURNO VESPERTINO: 40 VAGAS****TURNO NOTURNO: 40 VAGAS (SEMESTRES ALTERNADOS)****IMPERATRIZ E CODÓ: TURNO NOTURNO: 40 VAGAS****COORDENADORA DO CURSO:****PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. IRAN DE MARIA LEITÃO NUNES****CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I:****PROF<sup>a</sup>. MS. MARISE MARÇALINA DE CASTRO SILVA ROSA****CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II:****PROF. MS. WERLANG CUTRIM GOMES****ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO****COORDENAÇÃO DO CURSO****- Prof<sup>a</sup>. Ms. JOELMA REIS CORREIA****- Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> IRAN DE MARIA LEITÃO NUNES****COMISSÃO DE CURRÍCULO****Prof<sup>a</sup>. Ms. Francinete Soares da Silva****Prof<sup>a</sup>. Ms. Joelma Reis Correia****Prof. Dr. José Bolívar Burbano Paredes****Prof<sup>a</sup>. Ms. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa****Prof<sup>a</sup>. Ms. Vanja Maria Dominices Coutinho****Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adelaide Ferreira Coutinho****Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Diomar das Graças Motta**

Profª Drª Iran de Maria Leitão Nunes  
 Prof. Ms. Kilza Fernanda M. de Viveiros  
 Profª. Drª. Maria Alice Melo  
 Profª Ms. Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande  
 Prof. Ms. Werlang Cutrim Gomes  
 Profª. Ms. Lilian Maria Leda Saldanha

#### **DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I**

Prof. Ms. Antonio de Assis Cruz Nunes  
 Prof. Esp. Bergson Pereira Utta  
 Profª. Ms. Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos  
 Profª. Ms. Dourivan Câmara Silva de Jesus  
 Profª Esp. Fabiana Oliveira Canavieira  
 Profª. Ms. Francinete Soares da Silva  
 Profª Drª Iracy de Sousa Santos  
 Profª. Ms. Joelma Reis Correia  
 Prof. Dr. José Bolívar Burbano Paredes  
 Prof. Dr José Erasmo Campelo  
 Prof. Drª José Fernando Manzke  
 Profª. Ms. Lucinete Marques Lima  
 Profª Esp. Lusimar Pereira  
 Profª. Luzia Marilene Borba Sousa Araújo  
 Profª. Ms. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa  
 Profª. Ms. Marileia dos Santos Cruz  
 Profª. Ms. Maria José Albuquerque Souza  
 Profª Esp. Nadja Fonseca da Silva  
 Profª. Esp. Nizeth Maria Abreu Medeiros  
 Profª Esp. Rachel Bonfim da Silva  
 Prof. Esp. Roberto Pires Ribeiro Gonçalves  
 Profª. Ms. Rosemary Ferreira da Silva  
 Profª. Esp. Sirlene Mota Pinheiro da Silva  
 Profª Ms. Thelma Helena Costa Chanini  
 Profª. Ms. Vanja Maria Dominices Coutinho  
 Profª. Wilma Mendonça Batista  
 Profª. Zeila Sousa de Albuquerque

#### **DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO II**

Prof. Ms. Acildo Leite da Silva  
 Profª Drª Adelaide Ferreira Coutinho  
 Profª. Esp. Ádria Karoline Souza de Aquino  
 Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa  
 Profª Drª Diomar das Graças Motta  
 Prof.ª Ms. Edinolia Portela Gondim  
 Profª. Ms. Fernanda Motta de Paula Resende  
 Profª. Ms. Francimar de Oliveira Miranda de Carvalho  
 Profª. Ms. Francisca das Chagas Silva Lima  
 Profª. Ms. Francisca Keyle de Freitas Vale Monteiro  
 Prof. Dr. Francisco José Lima Sales  
 Profª Drª Ilma Vieira do Nascimento  
 Profª Drª Ilzeni Silva Dias

Profª Drª Iran de Maria Leitão Nunes  
Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros  
Profª Esp. Katiane de Abreu Souza  
Prof. Ms. Kilza Fernanda M. de Viveiros  
Profª Drª Lélia Cristina A . Silveira  
Profª Ms. Lindalva Martins Maia Maciel  
Profª. Drª. Maria Alice Melo  
Profª. Esp. Maria da Piedade Oliveira Araújo  
Profª Ms. Maria José Pires Barros Cardoso  
Profª Drª Maria de Fátima da Costa Gonçalves  
Profª Ms. Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande  
Profª Maria Oneide Pereira da Silva  
Profª Ms. Marilete Geralda da Silva  
Profª Drª Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho  
Profª. Ms. Mirian Santos de Sousa  
Profª Esp. Raimunda Nonata da Silva Machado  
Profª Ms. Roseli de Oliveira Ramos  
Prof. Ms. Werlang Cutrim Gomes  
**REPRESENTANTES ESTUDANTIS**  
Pollyanna Silva Câmara  
Kenneth Sebastian Bezerra

## SUMÁRIO

	p.
APRESENTAÇÃO .....	159
1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA .....	159
2. FUNDAMENTOS NORTEADORES DO PROJETO PEDAGÓGICO .....	163
2.1. CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	163
2.2. PERFIL PROFISSIONAL.....	163
3. OBJETIVOS.....	164
3.1. OBJETIVOS GERAIS.....	164
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	164
4. GESTÃO ACADÊMICA .....	165
5. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	165
5.1. FUNDAMENTOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS.....	166
5.1.1. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO .....	166
5.1.2. INCORPORAÇÃO DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO DE FORMAÇÃO E DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	166
5.1.3. FORMAÇÃO DE COLETIVOS INTERDISCIPLINARES .....	166
5.2. EIXOS FORMATIVOS.....	167
6 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA	170
7. DADOS INERENTES À INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR .....	173
7.1. TURNO VESPERTINO.....	173
7.2. TURNO NOTURNO .....	174
8 SEQÜÊNCIA ACONSELHADA .....	174
8.1 TURNO VESPERTINO.....	174
8.2 TURNO NOTURNO .....	179
9. INDICADORES DE AVALIAÇÃO.....	184
10. BASES LEGAIS DO CURSO .....	184
11. EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS.....	185
11.1. EIXO FORMATIVO: CONTEXTO HISTÓRICO E SÓCIO-CULTURAL DA EDUCAÇÃO.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
11.2. EIXO FORMATIVO: POLITICAS E GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
11.2.1. SUB-EIXO: GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
11.2.2. SUB EIXO: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
11.3. EIXO FORMATIVO: ESTUDOS DIVERSIFICADOS E APROFUNDAMENTO EM ÁREAS ESPECÍFICAS.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
11.3.1. APROFUNDAMENTO EM NÚCLEOS TEMÁTICOS: EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL, EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E SUAS TECNOLOGIA.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
11.3.2. SUB-EIXO: ESTUDOS DIVERSIFICADOS.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
11.3.3 ESTUDOS INDEPENDENTES .....	187

## APRESENTAÇÃO

Este documento apresenta o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. É fruto de um processo de reflexão e discussão que contou com a participação dos professores dos Departamentos de Educação I e II e dos alunos de Pedagogia.

O currículo vigente no Curso até o Semestre 2001.1 tinha por base a Resolução Nº 49/87-CONSUN e, apesar das alterações ocorridas durante a década de 90, não houve mudanças substanciais que fizessem avançar o processo formativo, que continuou mantendo as tradicionais habilitações em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional. Algumas tentativas de reformulação já haviam sido iniciadas sem, contudo, chegar à finalização da proposta. Tiveram, porém, o mérito de acumular conhecimentos e sinalizar novas direções que foram incorporadas na proposta aprovada em 2001.

Em relação ao currículo anterior, o atual projeto traz algumas modificações, buscando atender às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela Resolução CNE/CP Nº 1/2006. Confere ao pedagogo uma formação que o capacita para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil contemplando também sua qualificação para atuar na Gestão democrática de Sistemas Educacionais e unidades escolares, na Educação Étnico – Racial e Bilíngüe, de Jovens e Adultos, na Educação Especial e do Campo. Inclui um amplo elenco de disciplinas eletivas que possibilitarão ao aluno optar por áreas de interesse individual. Incorpora a iniciação científica através da inclusão de Projetos Educativos a serem desenvolvidos desde o 3º semestre letivo, propiciando, desde cedo, o contato do aluno com seu campo de trabalho.

O currículo avança em direção a uma maior integração das disciplinas que se acham articuladas a Eixos Formativos, cada um deles voltado para o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos e habilidades básicas para o exercício profissional. Apresenta, pois, uma organização na perspectiva do fortalecimento da formação do pedagogo e da construção integrada de conhecimentos mais atualizados.

Sabe-se, contudo, que esta organização formal do Projeto não garante o alcance dos objetivos, nem os avanços esperados. Confia-se, pois, no apoio institucional e no compromisso e empenho de professores e alunos do Curso, mobilizando esforços no sentido de reconstruir permanentemente este projeto que, com certeza, não se acha acabado.

### 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

O Curso de Pedagogia foi criado em 1939, articulado à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, através do Decreto nº 1190 de 04 de abril de 1939. O objetivo da Faculdade era formar Bacharéis e Licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico. Nos documentos oficiais que regulamentavam o Curso, observa-se a indefinição no que se refere às funções do pedagogo, sobretudo o Bacharel. A falta de clareza sobre o campo de atuação do profissional formado acabou por deixar o curso vulnerável a contínuas reformulações e até mesmo a ameaças de extinção.

Na Universidade Federal do Maranhão o Curso de Pedagogia teve sua origem ligada à criação da Faculdade de Filosofia de São Luís, fundada em 15 de agosto de 1952 e sua autorização de funcionamento deu-se pelo Decreto nº 32.606 de 23 de abril de 1953. O reconhecimento do Curso efetivou-se quatro anos mais tarde, através do Decreto Nº 39.663 de 28 de julho de 1956. Pela regulamentação nacional então vigente, vigorava o chamado “*esquema três mais um*”, que concedia

o grau de Bacharel aos concluintes dos cursos de graduação com duração de três anos e o título de Licenciado aos que cumpriam mais um ano de estudos no Curso de Didática.

Devido à aprovação da Lei 4.024/61 e criação do Conselho Federal de Educação - este identificado naquele momento com o caráter reformista do Sistema Educacional - vários Pareceres foram aprovados, destacando-se o Parecer CFE nº 251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas, que regulamentava o currículo mínimo dos cursos superiores. Este Parecer não faz referência ao campo de trabalho do profissional formado, que chama ora de “técnico em educação”, ora de “especialista em Educação” e até mesmo de “profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional”.

Em conseqüência da aprovação da Lei nº 4024/61 e do Parecer 251/62, o Curso de Pedagogia, ainda ligado à Faculdade de Filosofia, sofreu algumas alterações curriculares que não chegaram a se traduzir em avanços.

Em 1968 ocorreu a Reforma do Ensino Superior, através da Lei Nº 5.540. Em conseqüência surgiu uma série de Leis complementares que visavam a implantação da referida Reforma. Entre elas destaca-se o Parecer CFE 252/69, incorporado à Resolução CFE 02/69, que estabeleceu novas diretrizes para a organização do Curso de Pedagogia, criando as habilitações em Supervisão Escolar, Administração Escolar, Orientação Educacional, Inspeção Escolar e Magistério dos Cursos Normais. A criação das habilitações contribuiu para a fragmentação do trabalho pedagógico e para a perda da função intelectual do profissional docente, o qual passou a ocupar um lugar secundário nesta hierarquia, sendo considerado como um profissional que precisava ser amparado e tutelado para exercer suas funções.

Foi o Parecer Nº 259/69 – CFE que orientou a Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia de São Luís. Naquele momento, em decorrência do processo de transformação que atingia as Faculdades de Filosofia, foi criada a Faculdade de Educação – FACED, na Fundação Universidade do Maranhão, pela Resolução nº 84/71 do Conselho Diretor dessa Instituição.

Em 1971, atendendo as determinações legais, o currículo da FACED incorporou as habilitações, o regime de crédito, a divisão do Curso em dois ciclos (ciclo geral de estudos e ciclo profissionalizante) e um elenco de disciplinas constituído por uma parte comum e outra parte diversificada. O Curso de Pedagogia passou a formar para o Magistério do Ensino Normal e habilitar especialistas em Administração Escolar de 1º e 2º Graus. Logo depois foram criadas as habilitações em Inspeção Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional.

Com a criação da FACED, as disciplinas pedagógicas que anteriormente ficavam alocadas no Departamento de Didática, foram distribuídas em dois departamentos: o de Métodos e Técnicas em Educação e o de Administração Escolar, este último mais tarde denominado de Departamento de Fundamentos e Teorias em Educação.

Em 1977, com a implantação do Plano de Reestruturação da Universidade, os dois Departamentos existentes na FACED foram unificados no Departamento de Educação, sendo então criada a Coordenação do Curso de Pedagogia. Em 1978, por solicitação dos professores, ocorreu novamente o desdobramento do Departamento de Educação, sob a denominação de Departamento de Educação I e Educação II, estrutura que se mantém até o presente.

Em 1979 a FACED foi extinta. O Curso prosseguiu marcado por uma série de pequenas alterações curriculares devido a determinações legais. Assim, houve alterações decorrentes de legislações internas, como a referente ao 1º Ciclo Geral de Estudos, sobre Práticas Desportivas e a disciplina Estudo de Problemas Brasileiros.

Houve também ajustes às legislações orientadoras do registro profissional e a inclusão de Monografia de Conclusão de Curso. Quase sempre essas alterações implicaram em acréscimo de carga horária, sem conseguir registrar avanços significativos no Projeto de Formação do Licenciado em Pedagogia. O Currículo Pleno do Curso de Pedagogia ficou estruturado em Habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas no 2º Grau, Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar

Deve-se ressaltar que a habilitação Inspeção Escolar foi mantida no Currículo do Curso, embora se encontrando desativada na prática acadêmica, por não haver demanda entre os alunos. Talvez porque o legalismo estreito presente na formação do Inspetor Escolar, isolado e descontextualizado, já não tivesse significado no novo tempo histórico.

Em 1987 foi aprovada a reformulação curricular do Curso de Pedagogia aprovada pela Resolução Nº 49/87 – CONSUN. Foi mantido o mesmo elenco de Disciplinas da estrutura anterior, incorporando o enxugamento curricular do 1º Ciclo Geral de Estudos e ampliando carga horária e créditos, conforme exigências de ajustes às normas de registro profissional e interpretações do Grupo de Reformulação Curricular e Colegiado de Curso, naquele momento histórico. Esta Resolução, por 13 anos, fundamentou a estrutura curricular do Curso.

Algumas pequenas alterações curriculares ocorreram a partir daí, entre elas a reformulação do Estágio Curricular em 1991, por exigência da Portaria Nº 399/89, da Resolução Nº 37/90-CONSEPE. Entre estas alterações, destaca-se a obrigatoriedade da Prática de Ensino em Disciplinas Objeto de Registro Profissional, a saber: Didática, Fundamentos de Educação, Metodologia do Ensino, Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino.

Ainda na década de 90 deve-se destacar a aprovação da LDB, Lei Nº 9394/96, que desencadeou, mais uma vez, ações do MEC e do Conselho Nacional da Educação – C.N.E. no sentido de redefinir a formação do profissional do magistério para adequá-la ao texto legal. Esse, em seu artigo 64 estabelece que *“a formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação, a base comum nacional”*.

Esse artigo da Lei parece reproduzir a Resolução nº 02/69-CFE, entretanto, diante do avanço das discussões sobre a formação do profissional do magistério e, sobretudo, diante da ampliação de espaços educativos e do desenvolvimento científico e tecnológico alcançados pela sociedade atual, as demandas de formação do pedagogo colocam outras exigências. A gestão, o planejamento, a coordenação e a avaliação como objeto de trabalho docente e não docente do pedagogo, sua atuação em espaços de educação não escolar, como movimentos sociais, empresas, ONGs, a necessidade de atuar em diferentes modalidades de educação escolar – educação de jovens e adultos, educação infantil, educação especial – colocam novas perspectivas e exigências para o Curso de Pedagogia.

Acompanhando essas discussões, algumas tentativas de Reformulação Curricular foram iniciadas pelos professores dos Departamentos de Educação e alunos do Curso nas décadas de 80 e 90. Comissões foram formadas para estudar o currículo, realizaram-se debates com participação de alunos, outras instituições formadoras e agências empregadoras, não se chegando, no entanto à conclusão e finalização da proposta. Isto não significa, no entanto, que o Curso tenha ficado estagnado durante todo este tempo. Na realidade muitos avanços ocorreram, entre elas o redirecionamento e atualização de ementas e programas de disciplinas e introdução de disciplinas eletivas, como é o caso de “Alfabetização: teoria e prática e Educação Especial”. Além do mais, toda essa discussão acumulada contribuiu para que neste momento se chegasse à formulação dessa Proposta.

Desde a década de 80 que a necessidade de reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UFMA vem sendo discutida por docentes, discentes e profissionais das instituições educacionais. Entre as razões apontadas pode-se destacar:

- a) Especialização estreita ou tecnicista do pedagogo (professor, supervisor, administrador e orientador) que impede a compreensão do processo pedagógico numa perspectiva de totalidade de conhecimento, separando, no processo de trabalho educativo, as funções de concepção e execução, provocando uma divisão de tarefas e uma fragmentação de conhecimentos.
- b) Habilitação Magistério direcionada apenas para a docência de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, uma vez que as Escolas Normais acham-se em processo de extinção. Enquanto a maioria dos Cursos de Pedagogia passou a formar profissionais para atuar também no magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, o Curso de Pedagogia da UFMA não regularizou esta situação, embora o currículo incluísse todas as disciplinas obrigatórias para a atuação nesse nível de ensino.
- c) Surgimento de novas áreas de conhecimento, como é o caso das novas Tecnologias da Comunicação e da Informática aplicada à Educação, bem como novas demandas profissionais, a exemplo do campo da Avaliação Institucional, entre outras não contempladas no currículo vigente.
- d) Necessidade de atender às orientações emanadas das discussões realizadas pela ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, que desde a década de 80 vem apontando novos caminhos para a formação de professores, bem como o ajuste do curso às legislações mais recentes e novas diretrizes curriculares.

A partir do final dos anos 80, com o movimento pela valorização da educação pública, observa-se a preocupação em redefinir as funções do pedagogo retomando-se a idéia de uma formação mais ampla e crítica, isto é, um profissional qualificado para compreender e atuar de forma transformadora nas múltiplas dimensões com que o trabalho pedagógico se apresenta: docência, planejamento e gestão administrativa e pedagógica das atividades escolares e dos sistemas.

Ainda na década de 80, muitas Faculdades e Centros de Educação realizaram reformas curriculares em que as tradicionais habilitações foram sendo substituídas por outras mais atualizadas e, ao mesmo tempo, foi se tornando comum à implantação da habilitação para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. Esta tendência fortaleceu-se ainda mais com a aprovação da nova LDB (Lei nº 9394/96), que em seu artigo 87, parágrafo 4º estabelece que *"até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço"*.

Esses argumentos foram suficientes para indicar a necessidade de mudanças significativas no projeto de formação do Licenciado em Pedagogia, o que ocorreu em 2001, após um longo processo de discussão e elaboração coletiva de sua Proposta Curricular. Buscava-se, deste modo, formar professores melhor qualificados para atuar exatamente nas séries em que os problemas de evasão e repetência já se tornaram crônicos, contribuindo para assegurar a milhares de crianças um dos direitos básicos da cidadania: uma educação de qualidade.

Entretanto, a sociedade contemporânea continua a colocar desafios que estimulam a elaboração de novo projeto social. Isso remete à construção de uma política educacional comprometida com o exercício pleno da cidadania e com a formação do profissional-cidadão. Implica, portanto, em rever a concepção de formação e o perfil do pedagogo que se deseja formar.

Soma-se a esse contexto as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela Resolução CNE/CP Nº 1/2006 e por meio dos Pareceres do CNE/CP Nº 05/2005 e 06/2006, as quais definem os marcos referenciais que devem nortear a organização do projeto pedagógico para o Curso de Pedagogia nas instituições de Ensino Superior, e que ensejam a elaboração do presente documento.

## 2. FUNDAMENTOS NORTEADORES DO PROJETO PEDAGÓGICO

### 2.1. CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.

Mais recentemente, as discussões sobre a formação do pedagogo avançam em razão da amplitude e complexidade que vão assumindo as práticas educativas. Observa-se o surgimento de outras instâncias e agentes educacionais que extrapolam o âmbito dos sistemas formais de ensino, abrindo espaços para a atuação profissional do pedagogo em atividades extra-escolares como empresas, organizações não-governamentais, órgãos públicos estatais e não-estatais, meios de comunicação, movimentos sociais, etc.

As discussões mais recentes neste campo têm sido acompanhadas de um esforço pela reconfiguração da identidade do pedagogo. No caso do Curso de Pedagogia da UFMA, faz-se opção pela formação de um profissional competente para atuar no âmbito de sistemas educacionais, de modo especial no sistema de ensino formal e na escola, por considerá-los como espaços privilegiados de decisões, de formulação e concretização de políticas e práticas educativas que podem contribuir para a construção da cidadania de crianças, jovens e adultos que buscam a escolarização.

Enfatizar a diversidade identificando problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico- raciais econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras.

A construção da cidadania - aqui entendida como uma qualificação inerente à própria condição humana - requer o acesso e o usufruto dos bens simbólicos e valores culturais, tais como: o aprendizado da língua escrita e falada, os princípios da reflexão matemática, a compreensão das relações espaço- temporais, os princípios da explicação científica dos fenômenos físico-químicos e biológicos, a capacidade de decodificar e interpretar as mensagens veiculadas pela mídia, as condições para a apreciação e comunicação estética, as atitudes e habilidades necessárias à convivência no mundo contemporâneo.

O domínio dos bens simbólicos instrumentaliza o indivíduo, qualificando-o para uma participação efetiva na esfera política. Também o domínio de conhecimentos e habilidades favorece a inserção no mundo do trabalho, habilitando na luta pela conquista dos bens materiais a que têm direito como cidadão.

Justifica-se, desta forma, a ênfase na formação de um pedagogo qualificado para atuar neste âmbito, capaz de contribuir na concepção e planejamento de políticas e práticas educativas comprometidas com os interesses das camadas majoritárias da sociedade, traduzindo-as em planos de ação, desenvolvimento de experiências e avaliação das mesmas.

### 2.2. PERFIL PROFISSIONAL

O pedagogo que se deseja qualificar deverá ter como base de sua formação e identidade profissional as seguintes dimensões:

**a) DOCÊNCIA** - O Curso propõe-se qualificar professores para atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na docência de Disciplinas Pedagógicas. No exercício da docência este profissional deverá ser capaz de orientar o processo de apropriação dos saberes de forma crítica e contextualizada, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e valores necessários ao convívio numa sociedade democrática. Educação Profissional para atuar no exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

**b) PLANEJAMENTO E GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS.** O Curso objetiva formar um profissional em condições de coordenar, acompanhar e assumir gestão de ambientes escolares e não escolares, assessorar, planejar, implementar e avaliar experiências e projetos educacionais em diferentes instâncias. Deverá também estar capacitado para implementar políticas educacionais e formas de gestão democrática no sistema e na escola, contribuindo para a articulação dos sujeitos escolares entre si e com a sociedade.

**c) INVESTIGAÇÃO** - Implica no desenvolvimento de uma atitude de permanente análise da realidade, no domínio de processos de investigação e diagnósticos sobre a sala de aula, a escola e o sistema educacional, levantando e organizando dados empíricos, descrevendo situações e processos a partir das situações evidenciadas, as políticas educacionais e educação.

O Curso propõe-se, também, a atender interesses de atuação em áreas específicas oferecendo oportunidade de aprofundamento de estudos em Educação Étnico – Racial e Bilíngüe, de Jovens e Adultos, na Educação Especial e do Campo.

### **3. OBJETIVOS**

Na formação desse profissional, algumas capacidades gerais e outras mais específicas, precisam ser identificadas e se traduzem nos objetivos que nortearão o processo formativo.

#### **3.1. OBJETIVOS GERAIS**

- Compreender o caráter histórico, sócio-político e cultural da educação, permitindo direcionar o trabalho pedagógico para a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e humanizada.
- Compreender as necessidades e aspirações da sociedade no que se refere ao campo educacional, empenhando-se na luta pela democratização dos conhecimentos histórico-culturais e na construção de uma educação pública de qualidade.
- Refletir sobre a prática pedagógica reconstruindo-a permanentemente pautando sua atuação na ética profissional e desenvolvendo uma atitude favorável a formação continuada e reconstruir permanentemente sua prática, pautando sua atuação na ética profissional e desenvolvendo uma atitude favorável à formação continuada.

#### **3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Integrar conhecimentos para contextualizar a prática pedagógica.
- Compreender o processo de aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial do aluno, para desenvolver uma prática educativa adequada às suas características.
- Implementar e participar das formas de planejamento e gestão democrática nas instituições educacionais, contribuindo na articulação dos sujeitos das práticas educativas entre si e com as organizações sociais.
- Integrar, articular e coordenar as atividades que constituem o trabalho pedagógico na escola e nos sistemas educacionais.
- Elaborar, desenvolver e avaliar o projeto pedagógico e curricular da escola e planos educacionais para os sistemas.
- Elaborar diagnósticos sobre a sala de aula, a escola e os sistemas educacionais, levantando e organizando dados empíricos, descrevendo situações e processos a partir das evidências constatadas.
- Desenvolver avaliação de políticas, planos e projetos pedagógicos e curriculares.
- Sistematizar conhecimentos e propor intervenções com base nas análises de dados da realidade educacional.

- Desenvolver na escola práticas pedagógicas e experiências curriculares que priorizem metodologias interdisciplinares, fundamentadas em princípios democráticos e éticos e no respeito às diferenças étnicas, culturais e sexistas, de modo a contribuir na superação dos processos de seletividade e exclusão.
- Utilizar metodologias adequadas à especificidade das diferentes áreas de conhecimento, aos objetivos do currículo e às características psicossociais e culturais dos alunos.
- Desenvolver na escola e em outras instâncias educacionais, situações que favoreçam a aprendizagem significativa de conhecimentos.
- Utilizar instrumental das novas tecnologias da educação, com o objetivo de enriquecer o processo educativo.
- Atuar junto a portadores de necessidades especiais utilizando metodologias adequadas ao seu desenvolvimento, de forma a assegurar seus direitos de cidadania e sua inclusão social.
- Desenvolver metodologias adequadas à Educação Infantil, contribuindo no processo de desenvolvimento intelectual, social e afetivo do educando.
- Atuar com jovens e adultos, desenvolvendo processos educativos e metodológicos compatíveis com a especificidade desse segmento e com a modalidade supletiva ou regular de ensino.

#### **4. GESTÃO ACADÊMICA**

O Curso de Pedagogia atenderá ao disposto no Regimento Geral e no Estatuto da UFMA, bem como em legislações específicas de âmbito local e nacional. O Curso de Pedagogia integra o Centro de Ciências Sociais, engloba os Departamentos de Educação I e II; e conta com o Colegiado de Curso e as Assembléias Departamentais, como órgãos consultivos e deliberativos, respectivamente.

Para efetiva consecução de seus objetivos, o Curso de Pedagogia articula-se com os Programas de Interiorização da UFMA, por meio da diversificação de suas modalidades de oferta em nível de Graduação:

- Nos Campi I (São Luis, funcionando nos turnos vespertino e noturno), II (Imperatriz) e VII (Codó), ambos com oferta do Curso no turno noturno;
- Por meio do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PROEB) ministrado em parcerias com as prefeituras municipais do Estado do Maranhão;
- Na modalidade de Ensino a Distância (Em processo de aprovação); e
- Pedagogia da Terra, em parceria com os movimentos sociais do campo e o Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Em termos de Pós-Graduação, vincula-se com os Cursos ofertados nas modalidades *latu* e *strictu sensu* em Educação. Quanto à Extensão, docentes e discentes participam de ações extensionistas por meio de Núcleos, Programas, Projetos, Eventos e Cursos.

#### **5. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

Formar profissionais da educação implica em planejar e desenvolver uma proposta curricular articulada aos conhecimentos teórico-práticos necessários e fundamentais para o exercício da prática educativa. São estes conhecimentos que, ao servirem de base para a organização curricular, direcionam o trabalho pedagógico, permitindo que os conteúdos selecionados possam articular-se de um modo mais orgânico.

Nesta proposta, o currículo se constitui, pois, como um projeto educacional construído a partir de eixos científicos e culturais e das experiências educativas que

se deseja desenvolver, a fim de formar profissionais-cidadãos com o domínio de conhecimentos, procedimentos e atitudes considerados relevantes para uma prática pedagógica crítica.

Trata-se de um currículo que possibilita uma maior amplitude no atendimento a interesses e necessidades profissionais, criando oportunidades de opção por estudos de aprofundamento em áreas específicas de atuação pedagógica, permitindo o enriquecimento e a ampliação de temáticas que irão complementar sua formação. Isso significa que o aluno terá maior autonomia para participar individualmente da construção e ampliação do seu currículo.

### **5.1. FUNDAMENTOS TEÓRICO – METODOLÓGICOS**

A construção de um currículo capaz de formar conhecimentos, habilidades e valores identificados como essenciais para atender aos desafios e demandas colocadas pela atual realidade deverá atender aos seguintes princípios:

O Currículo deverá garantir o domínio teórico-metodológico dos paradigmas que analisam e explicam o fenômeno educativo em geral, permitindo a compreensão de sua natureza histórica e dos pressupostos que têm fundamentado a prática educativa em diferentes contextos espaço-temporais.

#### **5.1.1. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

O Currículo deverá proporcionar uma formação profissional ampla, capacitando este profissional a atuar nos sistemas educacionais e nas funções pedagógicas e administrativas da escola e de outras instâncias educativas. Isto significa que a formação deve se dar articulada a um referencial teórico-prático de conhecimentos que contribua para a compreensão, análise e crítica da prática educativa, permitindo a este profissional atuar em diferentes dimensões do trabalho pedagógico: docência, investigação, planejamento e gestão democrática de sistemas educacionais e escolas. A aproximação do aluno com o campo de trabalho está prevista desde o início do curso. Isto pressupõe uma interação reflexiva e crítica entre teoria e prática.

#### **5.1.2. INCORPORAÇÃO DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO DE FORMAÇÃO E DE INTERVENÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Nesta proposta curricular a formação do pedagogo deverá integrar processos de investigação e pesquisa, desenvolvendo uma atitude de contínua análise sobre problemas da realidade educacional e escolar.

#### **5.1.3. FORMAÇÃO DE COLETIVOS INTERDISCIPLINARES**

A aprendizagem, nessa proposta curricular, é concebida como um processo de troca entre sujeitos históricos que, através de suas práticas individuais e coletivas, realizam processos de produção e socialização de conhecimentos. Isto significa dizer que o desenvolvimento desta proposta supõe uma permanente interlocução, um trabalho coletivo e integrado entre professores e alunos. Requer um processo contínuo de alargamento das perspectivas teórico-metodológicas, possibilitando a articulação entre pensamento e ação concreta, com o objetivo de construir novas sínteses que apontem para diferentes possibilidades teórico-práticas, garantindo-se um estado de inovação permanente, que não descarta o conhecimento já existente, mas o incorpora, superando os seus limites presentes.

Este princípio se traduz na organização curricular, onde as disciplinas acham-se articuladas a EIXOS FORMATIVOS, cada um deles voltado para o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos específicos. Além disso, procurou-se garantir a criação de espaços que possam integrar horizontalmente os conhecimentos trabalhados em cada período letivo e outros que permitem

integração vertical, sem excluir a contribuição de conhecimentos de áreas afins que possam enriquecer, ampliar e contribuir para uma compreensão mais ampla da problemática educacional.

## **5.2. EIXOS FORMATIVOS**

Tomando por base os princípios norteadores propostos, as disciplinas que constituem o currículo se organizarão em torno de quatro Eixos Formativos, cada um deles devendo garantir a construção de um determinado grupo de conhecimentos teórico-práticos necessários ao exercício profissional. Os eixos formativos são os que se seguem.

### **EIXO FORMATIVO 01:**

#### **FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E POLÍTICO – CULTURAIS DA EDUCAÇÃO**

Este Eixo reúne os conhecimentos que constituem os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos e antropológicos que irão permitir a compreensão e explicação do fenômeno educativo. Inclui também os fundamentos psicológicos dos processos de desenvolvimento humano e da aprendizagem, permitindo compreender a natureza histórica das relações que se processam entre o nível macro e microsocial. Constitui, pois, a base teórica que permitirá a reflexão e a crítica sobre as relações entre Educação/Sociedade/Cultura. Será constituído pelas disciplinas:

- Filosofia da Educação (I e II)
- Sociologia da Educação (I e II)
- Psicologia da Educação (I, II e III)
- História da Educação
- História da Educação Brasileira
- Fundamentos Antropológicos da Educação
- Fundamentos Econômicos da Educação
- Estudos Comparados de Educação
- Fundamentos da Educação Infantil: História, Política e Cultura da Infância
- Estado, Movimentos Sociais e Políticas Educacionais.

### **EIXO FORMATIVO 02:**

#### **POLÍTICAS E GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Este Eixo Formativo deverá garantir o domínio dos conhecimentos teórico-metodológicos que permitirão desenvolver as diferentes dimensões do trabalho pedagógico nos sistemas educacionais e na escola, numa perspectiva de integração, ampliando a compreensão das relações sociais que se desenvolvem nestes espaços. Embora dividida em três sub-eixos, os conteúdos serão trabalhados de forma integrada e inter-relacionada.

#### **A) Sub-eixo 01: GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS**

Compreende os referenciais teórico-metodológicos que orientam a gestão democrática do trabalho pedagógico nos sistemas educacionais e na escola. No primeiro caso, visa formar profissionais capazes de assessorar, planejar, implementar e avaliar experiências e projetos educacionais. No caso da gestão escolar, deverá orientar e contribuir na construção da autonomia da unidade escolar, no planejamento didático, na organização do projeto curricular e do projeto político-pedagógico da escola, na investigação dos problemas postos pela prática pedagógica e nas propostas de intervenção para solucioná-los, implementando ações que visam aproximar escola/família/comunidade. Inclui as seguintes disciplinas:

- Gestão e Organização de Sistemas Educacionais (I e II)
- Didática I
- Currículo
- Política e Planejamento Educacional
- Avaliação de Políticas Públicas e Instituições Educacionais.
- Estatística Aplicada à Educação.

**B) Sub-eixo 02: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA**

As disciplinas que constituem este Eixo de Formação deverão propiciar um corpo de conhecimentos capaz de assegurar o domínio dos conteúdos das diferentes áreas que o professor deverá trabalhar na escola, associados às metodologias específicas, de modo a instrumentalizá-lo para efetuar a transposição didática dos conteúdos e saberes científico-culturais, numa abordagem voltada para a aprendizagem crítica e significativa destes conteúdos pelos alunos. Inclui ainda o domínio das novas linguagens da tecnologia educacional, através do estudo da utilização dos recursos da informática na produção de conhecimentos. Constitui-se das seguintes disciplinas:

- Didática II
- Fundamentos e Metodologias da Alfabetização
- Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa
- Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática
- Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências
- Fundamentos e Metodologia de Ensino de História
- Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geografia
- Metodologias da Educação Infantil
- Estudos de Arte e Cultura Popular
- Informática Aplicada a Educação.
- Educação Especial
- Libras

**C) Sub-eixo 03: PRÁTICAS EDUCATIVAS INTEGRADORAS**

Este Eixo visa contemplar o princípio da interdisciplinaridade e da relação teoria-prática, criando espaços de integração horizontal e vertical dos conteúdos curriculares. Situa-se nesse âmbito:

- Metodologia da Pesquisa Educacional
- Pesquisa Educacional (I a III)
- Estágio em Gestão do Trabalho Docente (I e II)
- Estágio em Docência na Educação Infantil
- Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Estágio em Formação de Formadores
- Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
- Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais e Instituições de Ensino Médio
- Monografia.

**EIXO FORMATIVO 03: ESTUDOS DIVERSIFICADOS E DE APROFUNDAMENTO EM ÁREAS ESPECÍFICAS.**

Este Eixo Formativo objetiva propiciar o atendimento ao princípio da flexibilidade, comportando escolhas por parte dos alunos de acordo com interesses e necessidades individuais. Concretizar-se-á através de três formas ou sub-eixos.

**Sub-Eixo 01****A) APROFUNDAMENTO EM NÚCLEOS TEMÁTICOS**

O currículo apresenta quatro Núcleos Temáticos, cada um deles concentrando um grupo de disciplinas que propicia estudos específicos naquela área, sendo facultado ao aluno a escolha de pelo menos um deles, segundo seu interesse. A partir desta escolha, as três disciplinas que constituem cada Núcleo deverão ser cursadas integralmente. Os Núcleos Temáticos eleitos são:

- Educação Étnico – Racial e Bilíngüe
- Educação Especial
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação, Comunicação e Tecnologia
- Educação do Campo

A qualquer momento poderão ser incluídos outros núcleos ou substituídos os atuais, sem que isto se configure em reforma curricular.

#### **Sub-eixo 02**

#### **B) ESTUDOS DIVERSIFICADOS**

O Currículo oferecerá um elenco de disciplinas que contribuem para o enriquecimento do processo formativo. O aluno escolherá no mínimo duas disciplinas complementares, as quais podem ter uma oferta rotativa obedecendo ao critério do maior número de escolhas. Portanto, no âmbito dos estudos diversificados, o aluno terá oportunidade de escolher entre as seguintes disciplinas:

- Criatividade e Novas Metodologias
- Educação Ambiental
- Educação e a Mulher
- Educação para a Saúde
- Educação e Diversidade Cultural
- Educação e Terceira Idade
- Educação e Literatura
- Educação, Trabalho e Tecnologia.
- Educação do Campo
- Educação Não-Escolar
- História da Educação Maranhense
- Historiografia da Educação Brasileira
- Lingüística e Alfabetização
- Fundamentos da Educação Infantil
- Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos
- Fundamentos da Comunicação Educacional
- História e Política da Educação Especial
- Literatura Infante - Juvenil
- Sociologia do Cotidiano
- Braile
- Língua Estrangeira Moderna: Inglês Instrumental I
- Língua Estrangeira Moderna: Inglês Instrumental II
- Língua Estrangeira Moderna: Espanhol Instrumental I
- Língua Estrangeira Moderna: Espanhol Instrumental II
- Educação Lúdica e Psicomotricidade
- Poder, Controle Social e Prática Educativa

#### **Sub-eixo 03**

#### **C) ESTUDOS INDEPENDENTES**

Serão também aproveitados créditos referentes a **Estudos Independentes** que o aluno deverá desenvolver durante o Curso e que incluirão:

- Disciplinas não necessárias à integralização curricular, oferecidas pelo próprio curso.
- Disciplinas oferecidas por outros cursos de Graduação que tenham afinidade com a área de Educação.
- Integração com Cursos Seqüenciais correlatos à área;
- Cursos de Atualização e/ou Extensão;

- Participação em Seminários, Congressos e Eventos científicos em área educacional ou áreas afins;
- Exercício de Monitoria;
- Participação em Programas de Iniciação Científica;
- Participação em Projetos de Extensão.
- Publicações em obras ou periódicos.

O aluno deverá cumprir 120 horas de Estudos Independentes no decorrer do Curso, devendo o aproveitamento de créditos ser submetido a normas específicas aprovadas pelo Colegiado do Curso.

#### 6 ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

EIXOS FORMATIVOS		DISCIPLINAS	C.H
<b>FUNDAMENTOS SÓCIO - HISTÓRICOS E POLÍTICO – CULTURAIS DA EDUCAÇÃO</b>		Filosofia da Educação I	60
		Filosofia da Educação II	60
		Psicologia da Educação I	60
		Psicologia da Educação II	60
		Sociologia da Educação I	60
		Sociologia da Educação II	60
		História da Educação	60
		História da Educação Brasileira	60
		Fundamentos Antropológicos da Educação	60
		Fundamentos Econômicos da Educação	60
		Estudos Comparados de Educação	60
		Fundamentos da Educação Infantil:	60
		História, Política e Cultura da Infância	
		Estado, Movimentos Sociais e Políticas Públicas	60
<b>SUB-TOTAL</b>			<b>780</b>
<b>POLÍTICAS E GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO</b>	<b>Gestão de Sistemas Educacionais</b>	Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I	60
		Gestão e Organização de Sistemas Educacionais II	90
		Currículo	90
		Didática I	60
		Política e Planejamento Educacional	
		Avaliação de Políticas Públicas e Instituições Educacionais	60
		Estatística Aplicada à Educação	
		<b>SUB-TOTAL</b>	<b>510</b>

<b>DO TRABALHO PEDAGÓGICO</b>	<b>Formação para a docência</b>	Didática II	60
		Fundamentos e Metodologias da Alfabetização	60
		Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	60
		Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática	60
		Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências	60
		Fundamentos e Metodologia de Ensino de História	60
		Fundamentos e Metodologia de Ensino de Geografia	75
		Metodologias da Educação Infantil	60
		Estudos de Arte e Cultura Popular	60
		Informática Aplicada a Educação.	
		Educação Especial	
		Libras	
		<b>SUB-TOTAL</b>	<b>735</b>
	<b>Práticas Educativas Integradoras</b>	Metodologia da Pesquisa Educacional	60
		Pesquisa Educacional (I, II e III)	120h
		Estágio em Gestão do Trabalho Docente I	90h
		Estágio em Docência na Educação Infantil	90h
		Estágio em Gestão do Trabalho Docente II	90h
		Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental	90h
		Estágio em Formação de Formadores	90h
		Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	90h
	Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais e Instituições de Ensino Médio	90h	
	Monografia.	60h	
	<b>SUB – TOTAL</b>	<b>870</b>	

<b>ESTUDOS DIVERSIFI- CADOS E APROFUN- DAMENTO EM ÁREAS ESPECÍFI-CAS</b>	<b>Aprofunda- mento em Núcleos Temáticos</b>	<b>I – Educação Étnico – Racial e Bilíngüe</b>	
		Direitos Humanos, Interculturalidade e Inclusão	60
		História e Política para a Educação Étnico – Racial e Bilíngüe	60
		Fundamentos Históricos e Metodológicos da Educação para Negros no Brasil	60
		<b>II- Educação Especial</b>	60
		Fundamentos da Educação Especial	60
		História e Política da Educação Especial	60
		Metodologias e Práticas da Educação Especial.	60
		<b>III- Educação de Jovens e Adultos</b>	60
		Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60
		História e Política da Educ. de Jovens e Adultos	60
		Metodologias e Práticas da Educ. de Jovens e Adultos	60
		<b>IV- Educação, Comunicação e Tecnologia</b>	
Fundamentos da Comunicação Educacional	60		
História e Política das Tecnologias Aplicadas à Educação	60		
Metodologias e Práticas das Tecnologias Aplicadas à Educação	60		
<b>V - Educação do Campo</b>			
História das Lutas Camponesas			
História e Políticas da Educação do Campo			
Fundamentos Teórico-práticos da Organização e da Elaboração de Políticas e Projetos Sociais do Campo			
	<b>SUB-TOTAL EXIGIDO</b>	<b>180</b>	

	<b>Estudos Diversificados</b>	Criatividade e Novas Metodologias	60
		Educação Ambiental	60
		Educação e Políticas de Ação Afirmativa para negros	60
		Educação e a Mulher	60
		Educação para a Saúde	60
		Educação e Diversidade Cultural	60
		Educação e Terceira Idade	60
		Educação e Literatura	60
		Educação, Trabalho e Tecnologia.	60
		Educação do Campo	60
		Educação Não-Escolar	60
		Etnometodologias e Práticas da Educação	60
		Indígena	60
		História da Educação Maranhense	60
		Historiografia da Educação Brasileira	60
		Linguística e Alfabetização	60
		Fundamentos da Educação Infantil	60
		Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60
		Fundamentos da Comunicação Educacional	60
		História e Política da Educação Especial	60
		Literatura Infante - Juvenil	60
		Sociologia do Cotidiano	60
		Braile	60
		Língua Estrangeira Moderna: Inglês Instrumental I	60
		Língua Estrangeira Moderna: Inglês Instrumental II	
		Língua Estrangeira Moderna: Espanhol Instrumental I	
	Língua Estrangeira Moderna: Espanhol Instrumental II		
	Educação Lúdica e Psicomotricidade		
	Poder, Controle Social e Prática Educativa		
	<b>SUB-TOTAL EXIGIDO</b>	<b>120</b>	
	<b>Estudos Independentes</b>	Estudos e Atividades teórico - práticas de Educação, com aprofundamento em áreas específicas, por meio de: Iniciação Científica, Extensão Universitária, Monitoria, Congressos, Cursos e Eventos Científicos.	120
		<b>SUB-TOTAL EXIGIDO</b>	<b>120</b>
	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>3.315</b>

## 7. DADOS INERENTES À INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

### 7.1. TURNO VESPERTINO

Carga Horária Total Mínima a ser cumprida	3.315
Prazo Mínimo para integralização Curricular	6 semestres

Termo Médio para integralização Curricular	8 semestres
Prazo Máximo para integralização Curricular	14 semestres

## 7.2. TURNO NOTURNO

<b>Carga Horária Total Mínima a ser cumprida</b>	<b>3.315</b>
Prazo Mínimo para integralização Curricular	7 semestres
Termo Médio para integralização Curricular	9 semestres
Prazo Máximo para integralização Curricular	15 semestres

## CORRESPONDÊNCIA CARGA HORÁRIA X CRÉDITOS

<b>CRÉDITOS TEÓRICOS – 15 HORAS</b>
<b>CRÉDITOS PRÁTICOS – 30 HORAS</b>
<b>CRÉDITOS REFERENTES A ESTÁGIOS E MONOGRAFIA – 45 HORAS</b>

## 8 SEQÜÊNCIA ACONSELHADA

### 8.1 TURNO VESPERTINO

<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO</b>
<b>CURSO: PEDAGOGIA</b>

### 1º SEMESTRE

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Filosofia da Educação I	
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Psicologia da Educação I	
ED2	0 4			6 0	N/O BR	História da Educação	
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Sociologia da Educação I	
DESOC	0 4			6 0	N/O BR	Fundamentos Antropológicos da Educação	
DECON	0 4			6 0	N/O BR	Fundamentos Econômicos da Educação	
<b>SUB TOTAL</b>	<b>2 4</b>			<b>3 6 0</b>			

**2º SEMESTRE**

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Filosofia da Educação II	Filosofia da Educação I
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Psicologia da Educação II	Psicologia da Educação I
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Sociologia da Educação II	Sociologia da Educação I
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Fundamentos da Educação Infantil: História, Política e Cultura da Infância	
ED2	0 4			6 0	N/O BR	História da Educação Brasileira	História da Educação
ED1	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Metodologia da Pesquisa Educacional	
<b>SUB TOTAL</b>	<b>2 0</b>	<b>0 2</b>		<b>3 6 0</b>			

**3º SEMESTRE**

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED1	0 4			6 0	N/O BR	Didática I	
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Estudos Comparados de Educação.	
ED2	0 6			9 0	N/O BR	Política e Planejamento Educacional	História da Educação Brasileira
DEMAT	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Estatística Aplicada a Educação	
ED1	0 1	0 2		6 0	N/O BR	Metodologias da Educação Infantil	Fundamentos da Educação Infantil: História, Política e Cultura da Infância
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Estado, Movimentos Sociais e Políticas Públicas	Sociologia da Educação II
<b>SUB TOTAL</b>	<b>2 2</b>	<b>0 2</b>		<b>3 9 0</b>			

**4º SEMESTRE**

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED1	0 6			9 0	N/O BR	Currículo	Psicologia da Educação II  Sociologia da Educação II
ED1	0 4			6 0	N/O BR	Didática II	Didática I
ED1	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Fundamentos e Metodologias da Alfabetização	
DEART	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Estudos de Arte e Cultura Popular	
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Educação Especial	
ED1	0 2		0 1	9 0	N/O BR	Estágio em Gestão do Trabalho Docente I	Didática I
<b>SUB TOTAL</b>	<b>1 6</b>	<b>0 2</b>	<b>0 1</b>	<b>4 2 0</b>			

**5º SEMESTRE**

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I	Política e Planejamento Educcacional
ED1	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	Didática II
ED1	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	Didática II
ED1	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	Didática II
ED1	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	Didática II
ED1	0 2		0 1	9 0	N/O BR	Estágio em Gestão do Trabalho Docente II	Estágio em Gestão do Trabalho Docente I

<b>SUB TOTAL</b>	<b>1 3</b>	<b>0 5</b>	<b>0 1</b>	<b>3 9 0</b>	
----------------------	----------------	----------------	----------------	----------------------	--

**6º SEMESTRE**

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED2	0 6			9 0	N/O BR	Gestão e Organização de Sistemas Educacionais II	Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I
ED1	2	0 1		6 0	N/O BR	Avaliação de Políticas e Instituições Educacionais	Política e Planejamento Educacional
ED1	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	Didática II
ED1 ED2	0 4			6 0	C	Aprofundamento em Núcleo Temático I	
ED1		0 2		6 0	N/O BR	Pesquisa Educacional I	Metodologia da Pesquisa Educacional
ED1			0 2	9 0	N/O BR	Estágio em Docência na Educação Infantil	Metodologias da Educação Infantil Estágio em Gestão do Trabalho Docente I
<b>SUB TOTAL</b>	<b>1 2</b>	<b>0 3</b>	<b>0 2</b>	<b>4 2 0</b>			

**7º SEMESTRE**

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED1 ED2	0 2	0 1		6 0	C	Aprofundamento em Núcleo Temático II	
DELE	0 2	0 1		6 0	N/O BR	LIBRAS	Educação Especial
EDINF	0 1	0 2		7 5	N/O BR	Informática Aplicada a Educação	
ED1	- -	0 2		6 0	N/O BR	Pesquisa Educacional II	Pesquisa Educacional I
ED2			0 2	9 0	N/O BR	Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I
ED1			0 3	9 0	N/O BR	Estágio em Docência de Anos Iniciais	Estágio em Gestão do Trabalho Docente II

<b>SUB TOTAL</b>	<b>0 8</b>	<b>0 2</b>	<b>0 4</b>	<b>4 3 5</b>	
----------------------	----------------	----------------	----------------	----------------------	--

**8º SEMESTRE**

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED1 ED2	0 2	0 1		6 0	C	Aprofundamento em Núcleo Temático III	
ED1 ED2 e outros	0 4			6 0	ELE	Estudo Diversificado I	
ED1 ED2 e outros	0 4			6 0	ELE	Estudo Diversificado II	
ED2			0 2	9 0	N/O BR	Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais e Instituições de Ensino Médio	Estágio em Gestão do Trabalho Docente II
ED1			0 2	9 0	N/O BR	Estágio em Formação de Formadores	Estágio em Docência na Educação Infantil Estágio em Magistério de Anos Iniciais
<b>SUB TOTAL</b>	<b>1 2</b>	<b>0 2</b>	<b>0 3</b>	<b>3 6 0</b>			

**OUTROS ESTUDOS:**

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
				1 2 0	ELE	Estudos Independentes	
ED1 ED2				6 0	N/O BR	Monografia	
<b>SUB TOTAL</b>				<b>1 8 0</b>			
<b>TOTAL</b>							<b>3.315</b>

**CORRESPONDÊNCIA CARGA HORÁRIA X CRÉDITOS**

CRÉDITOS TEÓRICOS – 15 HORAS
CRÉDITOS PRÁTICOS - 30 HORAS
CRÉDITOS REFERENTES A ESTÁGIOS E MONOGRAFIA – 45 HORAS

## 8.2 TURNO NOTURNO

### 1º SEMESTRE

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Filosofia da Educação I	
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Psicologia da Educação I	
ED2	0 4			6 0	N/O BR	História da Educação	
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Sociologia da Educação I	
DESOC	0 4			6 0	N/O BR	Fundamentos Antropológicos da Educação	
<b>SUB TOTAL</b>	<b>2 4</b>			<b>3 0 0</b>			

### 2º SEMESTRE

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Filosofia da Educação II	Filosofia da Educação I
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Psicologia da Educação II	Psicologia da Educação I
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Sociologia da Educação II	Sociologia da Educação I
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Fundamentos da Educação Infantil: História, Política e Cultura da Infância	

ED2	0 4			6 0	N/O BR	História da Educação Brasileira	História da Educação
<b>SUB TOTAL</b>	<b>2 0</b>	<b>0 2</b>		<b>3 0 0</b>			

**3º SEMESTRE**

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED1	0 4			6 0	N/O BR	Didática I	
ED2	0 6			9 0	N/O BR	Política e Planejamento Educacional	História da Educação Brasileira
ED1	0 1	0 2		6 0	N/O BR	Metodologias da Educação Infantil	Fundamentos da Educação Infantil: História, Política e Cultura da Infância
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Estado, Movimentos Sociais e Políticas Públicas	Sociologia da Educação II
ED1	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Metodologia da Pesquisa Educacional	
<b>SUB TOTAL</b>	<b>2 2</b>	<b>0 2</b>		<b>3 3 0</b>			

**4º SEMESTRE**

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED1	0 6			9 0	N/O BR	Currículo	Psicologia da Educação II Sociologia da Educação II
ED1	0 4			6 0	N/O BR	Didática II	Didática I
ED1	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Fundamentos e Metodologias da Alfabetização	
DECON	0 4			6 0	N/O BR	Fundamentos Econômicos da Educação	
ED1	0 2		0 1	9 0	N/O BR	Estágio em Gestão do Trabalho Docente I <b>Oferecida no turno da tarde</b>	Didática I
ED2	0 4			6 0	C	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	

<b>SUB TOTAL</b>	<b>1 6</b>	<b>0 2</b>	<b>0 1</b>	<b>4 2 0</b>	
----------------------	----------------	----------------	----------------	----------------------	--

**5º SEMESTRE**

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I	Política e Planejamento Educcacional
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Estudos Comparados de Educação.	
ED2	0 4			6 0	N/O BR	Educação Especial	
ED1	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	Didática II
ED1	0 2		0 1	9 0	N/O BR	Estágio em Gestão do Trabalho Docente II  <b>Oferecido no turno diurno</b>	Estágio em Gestão do Trabalho Docente I
ED2	0 4			6 0	C	História e Política da Educação de Jovens e Adultos	
<b>SUB TOTAL</b>	<b>1 3</b>	<b>0 5</b>	<b>0 1</b>	<b>3 9 0</b>			

**6º SEMESTRE**

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED1	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	Didática II
ED1	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	Didática II
ED1	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	Didática II
ED1	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	Didática II
ED2			0 2	9 0	N/O BR	Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do	Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I

						<b>Ensino Fundamental Oferecido no turno diurno</b>	
ED1	0 4			6 0	C	Processos Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos	
<b>SUB TOTAL</b>	<b>1 3</b>	<b>0 5</b>	<b>0 1</b>	<b>3 9 0</b>			

**7º SEMESTRE**

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED2	0 6			9 0	N/O BR	Gestão e Organização de Sistemas Educacionais II	Gestão e Organização de Sistemas Educacionais I
ED1	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Avaliação de Políticas e Instituições Educacionais	Política e Planejamento Educativo
DEMAT	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Estatística Aplicada a Educação	
DEART	0 2	0 1		6 0	N/O BR	Estudos de Arte e Cultura Popular	
ED1		0 2		6 0	N/O BR	Pesquisa Educacional I	Metodologia da Pesquisa Educacional
ED1			0 2	9 0	N/O BR	Estágio em Docência na Educação Infantil <b>Oferecido no turno diurno</b>	Metodologias da Educação Infantil Estágio em Gestão do Trabalho Docente I
<b>SUB TOTAL</b>	<b>1 2</b>	<b>0 3</b>	<b>0 2</b>	<b>4 2 0</b>			

**8º SEMESTRE**

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED1 ED2	04			6 0	C	Estudos Diversificados I	
DELE	02	0 1		6 0	N/O BR	<b>LIBRAS</b>	Educação Especial
EDINF	01	0 2		7 5	N/O BR	Informática Aplicada a Educação	
ED1	--	0 2		6 0	N/O BR	Pesquisa Educacional II	Pesquisa Educacional I
ED2			0 2	9 0	N/O BR	Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais e	Estágio em Gestão do Trabalho Docente II

						Instituições de Ensino Médio	
ED1			0 2	9 0	N/O BR	Estágio em Docência de Anos Iniciais  <b>Oferecido no turno diurno</b>	Estágio em Gestão do Trabalho Docente II
<b>SUB TOTAL</b>	<b>08</b>	<b>0 2</b>	<b>0 4</b>	<b>4 3 5</b>			

**9º SEMESTRE**

DEPTº	CRÉDITOS			C H	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
ED1 ED2 e outros	04			6 0	ELE	Estudo Diversificado II	
ED1			0 2	9 0	N/O BR	Estágio em Formação de Formadores	Estágio em Docência na Educação Infantil Estágio em Magistério de Anos Iniciais
<b>TOTAL</b>	<b>04</b>		<b>0 2</b>	<b>1 5 0</b>			

**OUTROS ESTUDOS**

				1 2 0	ELE	Estudos Independentes	
ED1 ED2				6 0	N/O BR	Monografia	
<b>SUB TOTAL</b>				<b>1 8 0</b>			
<b>TOTAL</b>							<b>3.315</b>

**CORRESPONDÊNCIA CARGA HORÁRIA X CRÉDITOS**

CRÉDITOS TEÓRICOS – 15 HORAS
CRÉDITOS PRÁTICOS - 30 HORAS
CRÉDITOS REFERENTES A ESTÁGIOS E MONOGRAFIA – 45 HORAS

**OUTROS ESTUDOS:**

DEPTº	CRÉDITOS			CH	TIPO	DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITO
	T	P	E				
				120	ELE	Estudos Independentes	
ED1 ED2				60	N/OBR	Monografia	
SUB TOTAL							

#### CORRESPONDÊNCIA CARGA HORÁRIA X CRÉDITOS

CRÉDITOS TEÓRICOS – 15 HORAS
CRÉDITOS PRÁTICOS - 30 HORAS
CRÉDITOS REFERENTES A ESTÁGIOS E MONOGRAFIA – 45 HORAS

#### 9. INDICADORES DE AVALIAÇÃO

Um Projeto Pedagógico que se pretende pautado na inovação e na participação coletiva há que se submeter a um contínuo processo de avaliação, em diferentes níveis e modalidades. O processo avaliativo dar-se-á durante o desenvolvimento do Curso, tendo como pressupostos básicos a avaliação participativa e processual, atendendo aos diversos níveis de avaliação, tais como: a avaliação do próprio Curso e do processo ensino-aprendizagem.

A Avaliação do Curso de Pedagogia da UFMA, a ser realizada anualmente, terá como referência o Projeto Pedagógico Institucional e as orientações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Projeto Pedagógico do Curso.

Será realizada uma avaliação institucional atenta às políticas nacionais, envolvendo os segmentos internos e externos da instituição para realimentar as orientações do Curso; à forma de implementação e as condições materiais, e à política de permanência e de formação dos discentes; com a participação dos docentes, discentes e funcionários, em um processo de auto e hetero-avaliação, sob a coordenação do Colegiado do Curso.

No que se refere à avaliação do processo ensino-aprendizagem, esta obedece, em linhas gerais, ao disposto na legislação acadêmica vigente na UFMA, sendo observados os seguintes aspectos: que seja uma avaliação qualitativa, emancipatória, processual e formativa e que possibilite a participação e a auto-avaliação dos discentes.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem, será realizada através de atividades individuais ou em grupo, sob a forma de análises e elaboração de textos, questionários, resenhas, sínteses e reportagens; troca de experiências, relato de vivências, seminários, levantamento de questões sugeridas pelas disciplinas, atentando para a interdisciplinaridade, e pela realidade local dos discentes.

#### 10. BASES LEGAIS DO CURSO

Criação do Curso: Decreto 32.606/52
Reconhecimento: Decreto Nº 39.663/56
Currículo Pleno Anterior: Resolução Nº 26/97 – CONSUN
Currículo Pleno Atual: Resolução Nº 243 / 2002 - CONSEPE, de 04 de abril de 2002

## 11. EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS (suprimimos as ementas não analisadas na pesquisa)

### EDUCAÇÃO ESPECIAL – 60 h

Discussão sobre as bases da educação especial no contexto da educação geral; destaque para a relação da sociedade com a diferença/ deficiência; em que consiste a educação especial, sua operacionalização nos diversos níveis e modalidades de ensino. A escola e a política de inclusão; adaptações curriculares e formação docente. As relações família/ criança especial; A questão da sexualidade e do lazer.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALENCAR, E. M.L.S. da (org.). **Tendências e Desafios da Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.
- BAUTISTA, R. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.
- BIANCHETTI, L. e FREIRE, I.M. (orgs.). **Um olhar sobre a diferença.- interação, trabalho e cidadania**. Campinas- S.P.: Papyrus, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**. Educação e Especial. Brasília: SEESP, 1998.
- BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira. Integração/ Segregação do Aluno Diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1999.
- CADERNOS CEDES. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CARVALHO, M.B.W.B. de. **Integração do aluno de classe especial – área de deficiência mental: as oportunidades oferecidas pela escola pública de 1º grau em São Luís no Estado do Maranhão**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.
- CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. vol.3. Necessidades Educativas Especiais e a Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- EM ABERTO**. Educação especial: realidade brasileira. INEP, Brasília, n.60, out/dez 1993
- FERREIRA, J. R. **A Exclusão da Diferença : A Educação do Portador de Deficiência**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. R.J.: Zahar Editora, 1988.
- MOURA, M.L.S. de . **Norma, desvio, estigma e excepcionalidade: algumas reflexões sobre a deficiência mental**. **Revista Brasileira de Educação Especial**\_v. II, no. 04, 1996.
- SHAKESPEARE, R. **Psicologia do deficiente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- TELFORD, C. e SAWREY, J. W. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1975.
- VELHO, G. (org.). **Desvio e divergência- uma crítica da patologia social**. R.J.: Jorge Zahar Editor, 1985.

## EDUCAÇÃO E A MULHER - 60h

Estudos sobre a posição da mulher no campo educacional (maranhense, brasileiro, latino – americano e mundial ) e seu complexo manifestar-se nas lutas dos movimentos das mulheres e das feministas pelo direito à educação, abordados nas diversas perspectivas teóricas – metodológicas.

### BIBLIOGRAFIA

- ABRANCHES, Dunshee de. **O cativo**. Rio de Janeiro: s/Ed. 1941. 254 p.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. São Paulo: Círculo do Livro 1980, 501 p.
- BENHABID, Sheyla & CORNELL, Drucilla (orgs.). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: ED. Rosa dos Tempos, 1987, 208 p.
- CARVALHO, Nanci Valadares de. **A condição feminina**. São Paulo: Vértice, 1988. 184 p.
- CATANI, Denice Bárbara aliii. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. 110 p.
- DEL PRIORE, Mary. **A mulher na história do Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1992. 64p.
- \_\_\_\_\_. (org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.
- FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. São Paulo: Cortez. 1989. 164 p.
- GERGEN, Mary Mc Canney. **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, Edunb, 1993. 222p.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós – estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997. 180 p.
- MICHELET, Jules. **A mulher**. São Paulo: Martins Fonte, 1995. 337 p.
- NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora Ltda. 1992, 214 p.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Elogio da diferença: o feminino emergente**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993. 151p.
- PERROT, Michelle & DUBY, Georges. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 332 p.
- \_\_\_\_\_. **História das mulheres no Ocidente**. V. 4. Séc. XIX Porto – Portugal: Edições Afrontamento, 1991, 640 p.
- RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **A educação da mulher no Brasil colônia**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. 144 p.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **A educação da mulher no Brasil**. São Paulo: Global, 1982. 112 p.
- THOMAS, A. L., **O que é uma mulher ?** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991, 140 p.

## EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE – 60 h

Análise crítica de concepções de saúde. Condicionantes biológicos, socioeconômicos e culturais da saúde. A saúde como direito. Políticas Públicas na área de saúde. A saúde infantil: alimentação, higiene, vacinação. Doenças sexualmente transmissíveis e sua prevenção. A sexualidade da criança e do adolescente. A questão do uso de drogas. Medicalização nas dificuldades escolares. Ambientes físico, emocional e social na escola. Crescimento e desenvolvimento da criança e do adolescente. Escola promotora de saúde. Promoção da saúde. A saúde como eixo transversal do currículo. Orientações didáticas para o tratamento interdisciplinar do tema Saúde na escola.

## BIBLIOGRAFIA

- BORUCHOVITZ, E.; SOUSA, I.C.F.; CCHALL, V.T.. Conceito de saúde e preservação da saúde de população de professores e escolares de primeiro grau. **Revista Saúde Pública**, n.26, v.6, 1991, p.418-425
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Assistência à saúde. **ABC do SUS – doutrinas e princípios**. Brasília, 1990.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Comitê Assessor da 8ª Conferência Nacional de Saúde. Relatório final da 8ª Conferência Nacional de Saúde. Brasília, 1986.
- BRASIL. Ministério da saúde. **Escolas promotoras de saúde**. [Online] Disponível em internet via: [http:// www.saude.gov.br/programas/promocao/escola.htm](http://www.saude.gov.br/programas/promocao/escola.htm). Capturado em 28 de março de 2000.
- BRASIL. Ministério da saúde. **Promoção da saúde: carta de Ottawa**. [Online] Disponível em internet via: [http:// www.saude.gov.br/programas/promocao/ottawa.htm](http://www.saude.gov.br/programas/promocao/ottawa.htm). Capturado em 28 de março de 2000.
- BRASIL. Ministério da saúde. **Promoção da saúde: carta de Bogotá**. [Online] Disponível em internet via: [http:// www.saude.gov.br/programas/promocao/bogota.htm](http://www.saude.gov.br/programas/promocao/bogota.htm). Capturado em 28 de março de 2000.
- BRASIL. Ministério da saúde. **Escolas promotoras de saúde**. [Online] Disponível em internet via: [http:// www.saude.gov.br/programas/promocao/escola.htm](http://www.saude.gov.br/programas/promocao/escola.htm). Capturado em 28 de março de 2000.
- BUCHER, R. **Drogas e drogadição no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Coleção Campo Teórico. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.
- COLLARES, C.L. e MOISÉS, M. A. A. Educação, saúde e formação da cidadania na escola. **Educação e Sociedade** (14), 73-87, 1989.
- CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Luís: CMDA, 1997.
- DALLARI, s. g. O direito à saúde. **Revista Saúde Pública**., n. 22, v. 1, 1988, p.57-63.
- DEJOURS, C. Por um novo conceito de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, n.54, v.14, abr./maio/jun. 1986.
- FOCESI, E. Uma nova visão de saúde escolar e educação em saúde na escola. **Revista Brasileira de Saúde Escolar**, n.2, v.1., 1992, p.19-21.
- NIGRO CONCEIÇÃO, J. A.(org.). **Saúde escolar: a criança, a vida e a escola**. São Paulo: Sarvier, 1994.
- UNICEF. **Situação mundial da infância**: 1993. Nova York, 1993.

### 11.3.3 ESTUDOS INDEPENDENTES

Atividades acadêmico-científico-culturais desenvolvidos individualmente pelo aluno no decorrer de sua vida acadêmica, podendo incluir participação em disciplinas do próprio curso, não necessárias à integralização curricular, disciplinas oferecidas por outros cursos ou em cursos sequenciais, desde que correlatos à área de educação; participação em Programas de Iniciação Científica, Projetos de Extensão, Cursos de Atualização, Seminários, Congressos e Eventos Científicos na área educacional ou áreas afins, exercício de atividades de Monitoria, Publicações em obras ou periódicos.