

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
*CAMPUS DE TRÊS LAGOAS*

GUSTAVO FRANCO DE QUEIROZ GONZALEZ

**CURRÍCULO, GÊNERO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES DAS LEGISLAÇÕES NAS  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

TRÊS LAGOAS – MS

2023

GUSTAVO FRANCO DE QUEIROZ GONZALEZ

**CURRÍCULO, GÊNERO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES DAS LEGISLAÇÕES NAS  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas como requisito parcial para inserção no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

Área de conhecimento: Educação das infâncias e/nas diversidades.

Linha de Pesquisa: Educação, Infâncias e diversidades.

Orientadora: Jaqueline Aparecida Martins Zarbato

TRÊS LAGOAS – MS

2023

**GONZALEZ, G. F. de Q. Currículo, gênero e educação: implicações das legislações nas instituições de ensino do estado de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2023.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Presidente da Banca

---

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Membro Interno

---

Profa. Dra. Luciana Rosar Fornazari Klanovicz  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
Membro Externo

Dedico o resultado esta pesquisa a Deus, minha família, amigos e todos os profissionais envolvidos para que este trabalho fosse concluído.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sou muito grato por todos os momentos vivenciados, carrego uma gratidão profunda a todos os professores e técnicos, grandes seres humanos e profissionais que foram fundamentais para a conclusão desta etapa. Em especial, agradeço à minha orientadora Jaqueline Aparecida Martins Zarbato que com todo carinho, paciência e empatia soube conduzir esta orientação, sempre apoiou minhas ideias, estendeu a mão para que eu fizesse um intercâmbio em Portugal e conseguisse realizar um dos meus maiores sonhos, muito obrigado professora, conte sempre comigo.

Agradeço aos membros da banca de qualificação e dissertação, o professor Christian Muleka Mwewa e a professora Luciana Rosar Fornazari Klanovicz, todos os apontamentos foram de suma importância para que eu chegasse à conclusão desta pesquisa, é muito gratificante receber orientações tão enriquecedoras.

Também gostaria de agradecer aos colegas que fizeram parte desta turma de mestrado, infelizmente, a pandemia fez com que não tivéssemos um contato presencial, porém, conseguimos nos adaptar a esta situação da melhor maneira possível, compartilhamos experiências, ensinamentos e muitas risadas, levem com vocês todo o meu carinho e desejo de sucesso na carreira escolhida por cada um.

Por fim, mas não menos importante, sou grato a toda minha família que me apoiou desde o primeiro momento desta escolha, que sempre esteve ao meu lado e que sempre me estenderá a mão quando eu precisar e, a Deus, que abriu portas para que eu fosse aprovado como mestrando em Educação.

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”*. Paulo Freire.

## RESUMO

A abordagem sobre identidade e diversidade de gênero vem sendo bastante discutida em diferentes áreas de conhecimento, mas, na educação tem-se implicações mais significativas. Além disso, analisar as legislações e documentos, seja no âmbito nacional, seja no âmbito local, contribui para fortalecer quais perspectivas são incluídas ou excluídas dos currículos educacionais. Ao identificar os currículos através da história, verifica-se uma clara distinção no que tange às questões de gênero e, a partir daí, pode-se apurar uma série de comportamentos que são evidenciados na prática educacional. Desta forma, essa pesquisa busca evidenciar as abordagens sobre identidade e diversidade de gênero por meio dos currículos e legislações, identificar suas implicações e o que pode ser ou não retratado nos dias de hoje, a partir de uma análise bibliográfica e de documentos oficiais. Para o desenvolvimento deste estudo foi utilizada a fundamentação das legislações que abordam a questão da identidade e diversidade de gênero no Brasil e em Mato Grosso do Sul. A pesquisa desenvolvida neste trabalho será por meio de uma metodologia qualitativa que é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade e que inclui as concepções teóricas da abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade, do potencial criativo do investigador. Diante do que foi exposto, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, este estudo pretende elaborar uma ordenação dos dados coletados, para que, posteriormente, sejam feitas as análises propriamente ditas do material colhido, permitindo, assim, uma reflexão crítica entre a abordagem teórica e o objeto pesquisado.

**Palavras-chave:** Diversidade de gênero. Currículo. Legislação. Educação.

## **ABSTRACT**

The approach to gender identity and diversity has been widely discussed in different areas of knowledge, but in education it has more significant implications. In addition, analyzing legislation and documents, whether at the national or local level, helps to strengthen which perspectives are included or excluded from educational curricula. By identifying the curricula through history, a clear distinction can be seen with regard to gender issues and, from there, a series of behaviors that are evidenced in educational practice can be ascertained. In this way, this research seeks to highlight approaches to gender identity and diversity through curricula and legislation, identify their implications and what may or may not be portrayed today, based on a bibliographical analysis and official documents. For the development of this study, the foundations of legislation that address the issue of gender identity and diversity in Brazil and Mato Grosso do Sul were used. The research developed in this work will be through a qualitative methodology that is the path of thought and the practice exercised in the approach of reality and that includes the theoretical conceptions of the approach, the set of techniques that make possible the construction of reality, of the creative potential of the investigator. In view of what has been exposed, based on a bibliographical and documental research, this study intends to elaborate an ordering of the collected data, so that, later, the actual analyzes of the collected material can be carried out, thus allowing a critical reflection between the approach theory and the researched object.

**Keywords:** Gender diversity. Curriculum. Legislation. Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 DIVERSIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 O conceito de diversidade gênero: historicidade, feminismo e construção social.....	19
1.2 Políticas públicas educacionais brasileiras e as questões de diversidade de gênero.....	25
1.3 Políticas públicas educacionais brasileiras e a abordagem de gênero nas IES.....	33
<b>2. O CURRÍCULO EDUCACIONAL À LUZ DOS ASPECTOS HISTÓRICOS, MULTICULTURAIS E IDENTITÁRIOS.....</b>	<b>36</b>
2.1 Currículo: dos aspectos históricos e suas caracterizações.....	36
2.2 Currículo: culturas.....	46
2.3 Currículo: identidade.....	49
2.4 Currículo: multiculturalismo.....	53
<b>3. A ABORDAGEM DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.....</b>	<b>58</b>
3.1 Políticas públicas educacionais brasileiras e as ações afirmativas em <i>stricto sensu</i> inseridas nas universidades públicas do estado de Mato Grosso do Sul.....	58
3.2 Apresentação geral dos dados da UEMS, UFGD e UFMS.....	68
3.3 Análise das resoluções da UEMS, UFGD e UFMS no que tange o <i>stricto sensu</i> .....	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>

## INTRODUÇÃO

Atualmente, a abordagem sobre identidade e diversidade de gênero vem sendo bastante discutida em diferentes áreas de conhecimento, mas na educação tem-se implicações mais significativas. Além disso, analisar as legislações e documentos, seja em âmbito nacional ou local, contribui para fortalecer quais perspectivas são incluídas ou excluídas dos currículos educacionais. Ao identificar os currículos através da história, verifica-se uma clara distinção no que tange às questões de gênero e, a partir daí, pode-se apurar uma série de comportamentos que são evidenciados na prática educacional.

Cada vez mais um número grande de trabalhos, utilizando métodos da História, procuram abordar o passado a partir da perspectiva de gênero, fazendo isso ao comparar e relacionar experiências e representações masculinas e femininas, chamando atenção, ainda, para as diferenças, variações e semelhanças entre classes, grupos etários e/ou étnicos, ao longo do tempo em contextos distintos.

Dessa forma, essa pesquisa busca evidenciar as abordagens sobre identidade e diversidade de gênero por meio dos currículos, identificar suas implicações e o que pode ser ou não ser retratado nos dias de hoje, a partir de uma análise bibliográfica e de documentos oficiais.

O objetivo geral deste estudo é evidenciar quais implicações que a abordagem de temáticas sobre diversidade de gênero em textos legais pode trazer às instituições de ensino, através de um recorte histórico e subsidiado por análise bibliográfica, sendo este movimento de suma importância para os rumos de uma educação democrática, plural, que respeita as diferenças e promove a inclusão.

Como objetivos específicos busca-se identificar documentos oficiais que regulem a questão curricular de identidade e diversidade de gênero; compreender, a partir de um estudo teórico, como as identidades e diversidade de gênero se instituem em nível nacional e estadual e verificar quais implicações a abordagem da diversidade de gênero, através das legislações estaduais, podem trazer para as instituições de ensino superior de Mato Grosso do Sul e como é identificado a questão da diversidade de gênero no currículo dessas instituições educacionais.

Para o desenvolvimento deste estudo será utilizado a fundamentação das legislações que abordam a questão da identidade e diversidade de gênero no Brasil e em Mato Grosso do Sul. A pesquisa desenvolvida neste trabalho será por meio de uma metodologia qualitativa que de acordo com Deslandes (1994) é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem

da realidade e que inclui as concepções teóricas da abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade, do potencial criativo do investigador.

A metodologia tem como função conduzir o/a pesquisador/a na coleta de dados e construção da análise do objeto a ser investigado, pois a elaboração da pesquisa e seus resultados satisfatórios estão intimamente ligados ao método a ser utilizado, o que exige um planejamento cuidadoso, com reflexões conceituais consistentes e alicerçados em conhecimentos existentes. Já a delimitação da pesquisa ocorre a partir do tema escolhido, recorte histórico, sujeitos e locais a serem pesquisados, mediante essas delimitações, as ações realizadas no campo da investigação, se configuram de maneira mais clara.

Para Godoy (1995), algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos e, segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Será aplicada ainda a este trabalho a fase exploratória da pesquisa, que no dizer de Deslandes (1994) é o período dedicado sobre o objeto de estudo, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. Sobre esta etapa do trabalho, pode-se dizer que ela consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada para a pesquisa, essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental e bibliográfico.

Para Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudos, e que, por isso, não pode ser aleatório. Por ser basilar na formação educacional de qualquer indivíduo, a pesquisa bibliográfica deve se rotinizar tanto na vida profissional de professores e de pesquisadores, quanto na de estudantes.

Com relação à análise documental, Godoy (1995), considera que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acredita-se que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas.

Ainda sobre a pesquisa documental, embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986)

Diante do que foi exposto, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, este estudo pretende elaborar uma ordenação dos dados coletados, para que, posteriormente, sejam feitas as análises propriamente ditas do material colhido, permitindo, assim, uma reflexão crítica entre a abordagem teórica e o objeto pesquisado.

O interesse no estudo acerca da relevância deste tema teve início em meados de 2018, período no qual a temática gênero estava ganhando espaço em diversos grupos de discussão, no entanto, percebeu-se que tais debates estavam caminhando para um viés “ideológico” e “juízos de valor” sendo emitidos por determinados grupos de pessoas.

Neste sentido, trabalhando na Secretaria Acadêmica da Graduação, na UEMS, houve um contato mais aprofundado com este tema através de debates com professores, leitura de produções acadêmicas e o interesse em pesquisar esta temática aumentou, não apenas por ser um assunto importante e necessário para os dias de hoje, mas também, por se tratar de um estudo que, certamente, irá contribuir para o desenvolvimento de propostas curriculares que envolvam questões de gênero e diversidade.

Além disso, considera-se esta proposta de pesquisa relevante por notar a relutância e ausência de estudos relativos ao tema aqui apresentado, tendo em vista que a realidade atual exige novos e mais atentos olhares para identificar como as instituições de ensino superior abordam em suas práticas as temáticas relacionadas ao currículo, gênero, diversidade e, conseqüentemente, sobre a identidade destes sujeitos. Além disso, é perceptível que o termo gênero é deixado de lado documentos educacionais, tornando-se evidente a resistência dos organismos políticos em incluir este tema nas instituições de ensino.

Percebe-se que os/as educadores/as atuam em ambientes que ainda ocorrem grandes manifestações de intolerâncias, preconceitos e exclusões sociais e, partindo deste pressuposto, pretende-se problematizar, a partir de estudos bibliográficos e documentais, de que forma se constitui no currículo as abordagens e análises sobre as identidades e relações de gênero a partir das legislações e políticas públicas existentes no estado de Mato Grosso do Sul.

Nesta perspectiva, compreende-se que as instituições de ensino assumem um papel de mediadoras do conhecimento, devendo estar preparada para trabalhar com estas questões

sociais. O currículo, por sua vez, tem papel relevante nesta mediação, no sentido de que a produção de conhecimento acontece através das relações interpessoais, no entanto, as relações de hierarquia, poder e dominação estão intrínsecas neste contexto, reduzindo temas de extrema importância, como o gênero e diversidade, e, conseqüentemente, trazendo à tona manifestações violentas, de preconceito, intolerância dentro e fora do campo educacional.

No capítulo 01 desta pesquisa será investigado o conceito diversidade de gênero em sua amplitude, bem como sua historicidade, movimento feminista e construção social. Além disso, será dado enfoque às políticas públicas no que tange à abordagem das questões acerca do tema diversidade de gênero e ações afirmativas inseridas nas instituições de ensino em Mato Grosso do sul.

A historiadora pós-estruturalista Joan Scott afirma que gênero é uma percepção sobre as diferenças sexuais, hierarquizando essas diferenças dentro de uma maneira de pensar engessada e dual. Scott não nega que existem diferenças entre os corpos sexuados, na verdade, o que interessa a ela são as formas como se constroem significados culturais para essas diferenças, dando sentido para essas e, conseqüentemente, posicionando-as dentro de relações hierárquicas.

Importante destacar que, segundo Scott (2012) o uso de gênero enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade, isto é, tal construção dicotomizada e hierárquica da diferença sexual humana pode servir de metáfora para o confronto político entre diferentes grupos sociais, em determinado contexto histórico, contribuindo assim para a construção da própria lógica do poder.

A Constituição Federal de 1988 apresenta em seu art. 3º os pilares fundamentais da República Federativa do Brasil, sendo eles, a promoção "*do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*". E no art. 5º traz a afirmação de que "*todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza*" e afirma expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional.

Os principais marcos legais que regem a educação brasileira destacam necessidade da superação de desigualdades, discriminações e violências não só no ambiente institucional, mas a partir dele, o que provocam implicações diretas ao currículo. Ao ignorar estes temas ou restringir estas abordagens constitui não apenas negligência, mas desrespeito aos princípios que regem a educação brasileira, embasados na Constituição e em leis específicas.

A partir destas legislações, nos cabe a reflexão do quão é importante trazer à tona esses temas, pois se nos calarmos diante dessas questões de identidade e relações de gênero, estaremos permitindo a continuidade dos modelos tradicionais e conservadores nas relações entre os sexos, intensificando cada vez mais o sistema de opressão, dominação e exploração, incluindo a discriminação contra grupos LGBTQI+, marginalização da mulher dentro das relações sociais de sexo, o preconceito entre grupos étnicos.

No capítulo 02 o tema currículo será analisado de maneira ampla, perpassando pelos aspectos históricos, multiculturais e identitários, dessa forma, pretende-se evidenciar o respaldo e a importância deste documento para as instituições de ensino por meio de legislações, bem como, para uma sociedade que busca a tolerância e o respeito à diversidade.

Pode-se dizer que existem diferentes maneiras de entender o currículo, no entanto, se faz necessário compreender a relação deste documento com a produção de identidades, ou seja, a partir das práticas curriculares que será possível desenvolver em sala de aula a construção de seres humanos como sujeitos históricos e sociais.

Os currículos e práticas educacionais se fundem nesta visão de educação e tendem a ficar mais próximos da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de construção e desconstrução. Isto é, a qualidade do ensino está diretamente associada com o conteúdo educacional e como este é direcionado, ou seja, há uma clara relação positiva entre estas transmissões de conteúdo, procedimentos, contextos e, por sua vez, com o desenvolvimento da prática docente.

Nesse sentido, currículo é também uma relação social, de modo que a produção de conhecimento envolvida se realiza através das relações entre pessoas que entendem a sociedade não como um todo homogêneo, mas sim como um universo repleto de diversidade, culturas e diferenças sociais. Por esse motivo, compreende-se que a relevância em abordar a diversidade e a identidade de gênero nas instituições de ensino possui implicação sociocultural, uma vez que é nítido, nos dias de hoje, o aumento dos índices de intolerância com sexo, raça, gênero.

No capítulo 03 pretende-se elaborar um levantamento de dados nas IES no Estado de Mato Grosso do Sul sobre a diversidade de gênero, bem como, as informações do Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição, das bancas de avaliação e vestibulares que incluem a abordagem de gênero. Numa sociedade da diversidade, é preciso pensar em toda população que vai apropriar-se do conhecimento, tendo em vista o contexto social, político e econômico. Há uma relação de poder no campo educacional, de interesses daqueles que ditam as regras, por isso se faz necessário romper paradigmas, trabalhar para melhorar a educação,

essas questões tornam-se desafiadoras para a educação e perpassam pelo currículo, exigindo repensar não apenas as práticas pedagógicas, mas todo o processo ensino aprendizagem.

Inferese, então, que este documento não é apenas um conjunto de metas educacionais a serem desenvolvidas com alunos, uma vez que se torna indispensável considerar as relações sociais, culturais e políticas que envolvem todo o processo educativo. Neste projeto, está a garantia de instituições de ensino inclusivas, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos de acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando estas ao perfil dos alunos.

Como toda pesquisa é subsidiada por teóricos que dão relevância ao tema estudado, alguns autores abordados neste trabalho são, Foucault, Scott, Louro, Sacristán, Saffioti, entre outros.

## **1 DIVERSIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO**

É sabido que as instituições de ensino precisam considerar o desenvolvimento pleno do educando e uma das maneiras de assegurar tal desenvolvimento é fortalecendo e ampliando a discussão em torno do preconceito e da discriminação no que diz respeito às relações de gênero, ou seja, falar de gênero no contexto educacional significa problematizar os processos de significações construídos em uma conjunção histórica, social e política.

Percebe-se, porém, que as instituições de ensino superior estão cercadas de identidades, isto é, de um lado, aqueles que estão se afirmando fora de um padrão hegemônico e normativo no campo da diversidade de gênero, e de outro, pessoas que se enquadram em um padrão heteronormativo e comportamental. Com isso, há um fortalecimento de atitudes racistas, preconceituosas, violentas, machistas, homofóbicas no intuito de reprimir a diversidade do outro.

Portanto, pode-se dizer que são nestes espaços educativos de convívio social que se reproduzem os comportamentos masculinos e femininos, além disso, são nesses espaços que se constroem os valores e concepções de mundo em sociedade. As concepções de gênero estão presentes no cotidiano das instituições de ensino, porém, não fazem parte dos conteúdos dos currículos desenvolvidos. Para isso, propõe-se compreender o entendimento de diversidade de gênero na perspectiva dos currículos, documentos oficiais e legislações, visando identificar tais propostas e quais implicações que tais discussões sobre gênero e equidade de gênero podem ser identificadas a partir destes documentos.

Antes de analisar os documentos relacionados às políticas educacionais, não há como desconsiderar a Constituição da República Federativa do Brasil, que serve de base para a produção das políticas no País. O texto promulgado em 05 de outubro de 1988 visa assegurar os direitos sociais e individuais do cidadão, sendo inerentes a liberdade, o bem-estar, a segurança, a igualdade e a justiça, almejando uma sociedade justa e igualitária, comprometida com a ordem social, sem distinção de raça ou grupo social.

Dessa maneira, a Constituição almeja construir uma sociedade democrática por meio do Poder Legislativo, Poder Executivo e Poder Judiciário, que têm a incumbência de funcionarem de forma harmônica, visando à administração geral do Estado de modo a garantir que as leis constitucionais sejam efetivadas e, ao mesmo tempo, fiscalizadas. É uma das formas de assegurar que se tenha um Estado Democrático:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

- II – garantir o desenvolvimento nacional e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, p. 15).

Trazendo para o campo educacional o Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, e a Seção I da Educação, um dos mais importantes, quando ele diz:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123).

Percebe-se que este documento assegura que todos têm o direito à educação, não havendo distinção de nenhum grupo social específico. Aqueles que são heterossexuais, homossexuais, transgêneros, negros, indígenas, comunidades quilombolas, ribeirinhas, pessoas com idade avançada, com deficiência e de diferentes crenças religiosas e outros. Se por alguma eventual razão, esse direito não for assegurado de forma que o ensino seja obrigatório e gratuito terão os seguintes efeitos: “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988, p. 123).

Scott (2015) chama a atenção para se pensar sobre a emancipação humana e a cidadania. O termo emancipação remete à libertação, à liberdade e a cidadania caracteriza a igualdade. “[...] na teoria liberal é a abstração que cria os indivíduos (quaisquer que sejam os compromissos ou posição social), e isso faz da igualdade o único propósito de representação política, embora sempre tenha havido pré-requisitos”. (SCOTT, 2015, p. 542). Mesmo tendo os direitos que se dizem garantidos ao sujeito, ao mesmo tempo são abstratos, a igualdade não se efetiva igualmente para todos e em diferentes circunstâncias.

Scott (2015) demonstra que os países da Europa Ocidental e nos Estados Unidos, os pré-requisitos para legitimar a igualdade eram as propriedades dos homens brancos e mais tardiamente a masculinidade. A particularidade das diferenças nesse contexto é exaltada, aquilo que diferencia o eu do outro, como ser branco, ter propriedades e a masculinidade, e é vista como algo bom, necessária para que se possa ser reconhecido.

Nesse sentido, “[...] a emancipação e a igualdade são os traços que se presumem inerentes aos indivíduos, estabelecendo sua agência – a sua própria humanidade, e por isso a sua elegibilidade para a adesão da comunidade da nação (SCOTT, 2015, p. 543).

O indivíduo precisa deter de algumas qualidades para ser considerado emancipado, porém, essa qualidade não pode ser inculcada nos sujeitos que não a possuem. A discussão sobre emancipação sexual faz voltar à história do secularismo, que apresenta a mulher em um contexto desigual no ocidente, como salários mais baixos que os dos homens, disparidade na representação política, violência, assédio e outros.

No contexto educacional, a emancipação não ocorrerá enquanto for priorizada uma única forma de orientação sexual, de gênero, raça, etnia tidas como universal, padrão, referência, isto é, a heterossexual. Além disso, a liberdade do sujeito fica limitada, principalmente, dentre as instituições de ensino, pelo fato de não poder se expressar conforme suas preferências e seus desejos, como vivenciar a sua identidade de gênero sem que haja preconceito e discriminação.

Sob o aspecto da liberdade e do respeito, a Lei nº 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo uma legislação que regulamenta o sistema educacional público e privado, tornando a educação básica obrigatória (educação infantil, ensino fundamental e médio) e implementando uma base nacional comum para o currículo nacional onde prevê as responsabilidades e deveres, desde a União, Estado, Distrito Federal e municípios.

No título III – Dos princípios e fins da educação nacional, o Art. 3º diz que o ensino será ministrado nos seguintes princípios, “IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância”. (BRASIL, 2017b, p. 9). Esse princípio, em si, não consta nos princípios da educação no documento da Constituição federal.

O art. 3º também não se refere de forma explícita à palavra gênero. O termo citado “tolerância” remete ao sentido de compreender o pluralismo, a diversidade social e cultural. Boto (2008) afirma que:

A tolerância é uma atitude imprescindível para se lidar com tudo aquilo que não nos é familiar, em termos de crenças, de costumes, de atitudes, de pensamentos. Significa, a rigor, estar disposto a ouvir o pensamento do outro; e a ponderar sobre ele. Significa, pois, estar aberto ao diálogo - seja qual for a própria convicção pessoal. A acepção de tolerância requer uma disposição para aceitar o diferente; e isso exige algum empenho interior [...]. (BOTO, 2008, p. 1).

A tolerância deve ser para além do tolerar, aceitar ou até mesmo de suportar aquilo que incomoda a pessoa, quer dizer, é preciso admitir os outros modos de ser, pensar, viver, agir e sentir. Tudo aquilo que não é familiar no contexto no qual se vive, e experimenta, é tratado como estranho, e, assim, acaba por aspirar práticas intolerantes, que contrariam dos direitos do

indivíduo, como o não reconhecimento do outro, da sua identidade, sexualidade, cultura, raça e outros.

### **1.1 O conceito de diversidade gênero: historicidade, feminismo e construção social**

Ainda hoje, o feminismo pode ser considerado um tabu e, em discrepância com a realidade de outros países, no Brasil ainda existe entre uma forte resistência em torno deste termo. Este movimento atravessou várias décadas e ressignificou as relações entre homens e mulheres, além do mais, pode-se dizer que a vitória do movimento feminista é inquestionável quando se constata que suas bandeiras mais radicais se tornaram parte integrante da sociedade, como a mulher frequentar universidade, escolher profissão, receber salários iguais, candidatar-se a cargos políticos.

Dessa forma, é possível afirmar que o feminismo, o movimento de mulheres e o de gays e lésbicas, têm contribuído para que as reflexões sobre gênero sejam implementadas de forma interdisciplinar, entretanto, o campo historiográfico tem sido um dos mais resistentes. A acusação de ser uma “história militante”, portanto, não “científica”, continua a assombrar, mesmo quando há muito já se abandonou a certeza da neutralidade. É ainda interessante refletir como, da mesma forma, outras categorias como “classe”, “raça/etnia”, “geração” também são tributárias de movimentos sociais e, obviamente, ligadas a contextos específicos; no entanto, não parecem sofrer a mesma “desconfiança” e desqualificação. (PEDRO, 2011)

Além disso, Lugones (2014) acrescenta que o feminismo não fornece apenas uma narrativa da opressão de mulheres. Afirma, ainda, que vai além da opressão ao fornecer materiais que permitem às mulheres compreender sua situação sem sucumbir a ela. Começo aqui a fornecer uma forma de compreender a opressão de mulheres subalternizadas através de processos combinados de racialização, colonização, exploração capitalista, e heterossexualismo.

A intenção aqui é focar na subjetividade/intersubjetividade para revelar que, desagregando opressões, desagregam-se as fontes subjetivas-intersubjetivas de agenciamento das mulheres colonizadas. Chama a análise da opressão de gênero racializada capitalista de “colonialidade do gênero”. Chama a possibilidade de superar a colonialidade do gênero de “feminismo descolonial”. (LUGONES, 2014, p. 06).

Antes de mais nada, é preciso apresentar o contexto no qual o feminismo, movimento social e político, concentra seus objetivos pela busca da condição de igualdade de gênero. O movimento feminista não pode ser considerado linear em seu caráter histórico, este passou por transformações, resultado de uma conjuntura histórica de dada época. O movimento feminista

ascende as discussões de gênero como uma maneira de inibir a desigualdade e buscar o reconhecimento pela igualdade de gênero, garantindo direitos iguais entre homens e mulheres.

“[...] como “estudo de mulheres” ou “estudos feministas”, depois como “estudos de gênero” e, agora, mais recentemente, como estudos vinculados ao “campo feminista de gênero” (MATOS, 2008), os estudos protagonizados pela luta feminista das mulheres, desta vez no âmbito acadêmico, têm contribuído de modo substantivo para alterar a paisagem das teorias no campo social, cultural e político, seja aqui no Brasil ou no exterior”. (MATOS, 2010, p. 67)

No dia a dia, existem diversas situações que envolvem questões de gênero, por exemplo, desigualdade salarial no mercado de trabalho, divisão de trabalho, distribuição de funções conforme as habilidades necessárias para determinado sexo, ausências de mulheres nos espaços de liderança, exercício de trabalho não remunerado, tal como trabalho doméstico, sexo feminino mais exposto às violências, bem como assédio sexual, feminicídio. Se faz necessário salientar que a abordagem do termo gênero é para além da categoria mulher, mas também para homossexuais, transexuais, bissexuais, travestis, isto é, grupos que sofrem com preconceitos e violências da sociedade.

Para Butler (2017, p. 23), “o feminismo afirma representar – sugerem os limites necessários da política de identidade”. Então, o movimento feminista é constituído por suas próprias representações, que procura dar visibilidade e legitimidade a identidades das mulheres. Na análise de Reynaldo (2012), o movimento feminista representa uma resistência aos efeitos decorrentes da globalização hegemônica que atingiu as mulheres, entretanto, o movimento também conseguiu produzir efeitos contra a globalização, são eles: a conscientização das mulheres no mundo que coloca em crise as bases da dominação masculina; mudanças institucionais, políticas e normativas pautadas nas reivindicações feministas; e por fim, a transversalização das lutas feministas, que conseguiu incorporar diferentes reivindicações contra-hegemônica.

Matos (2008) remete à categoria gênero como um campo das ciências humanas e sociais que se legitimou a partir dos anos de 1980, influenciando outras áreas do conhecimento de forma multidisciplinar. O fundamento nas ciências humanas teve como intuito manifestar as estruturas modernas de opressão e o pensamento feminista não se constituiu de forma unificada com relação ao conhecimento. A construção do gênero foi se fortalecendo por outras áreas disciplinares e suas teorias, ambas as partes se aproximavam a partir de um ponto comum, a submissão por parte da mulher em relação ao homem.

Os conceitos construídos em torno de homem, mulher, feminino e masculino proporcionaram questionar de forma analítica os fundamentos que ocasionam as desigualdades, como analisa Matos (2008). Os estudos de gênero apresentam-se como um núcleo que agrupa uma movimentação teórico-empírica, recorrendo à colaboração de outras disciplinas, fortalecendo-se em outras áreas de estudos.

Percebe-se que o termo gênero inicialmente surgiu como uma expressão subdividida entre dois polos, masculino e feminino, e como isto interfere na formação do sujeito, caracterizando sua identidade. Aqui, a discussão evidenciará como os papéis sociais do gênero se constroem socialmente e como isso vem sendo legitimado na sociedade, como os corpos adotam essa postura da masculinidade e da feminilidade.

Segundo Scott (1995), é um equívoco afirmar que o órgão sexual é determinante no gênero, além disso, nem o gênero pode ser determinado pelo sexo, porém, em nossa sociedade o gênero é uma característica reguladora, que define por meio de suas normativas a feminilidade e a masculinidade. Para Connell e Pearse (2015), o gênero é compreendido como uma estrutura social, no qual enfatiza o modo de como se constroem as relações sociais em torno do gênero. Os autores chamam a atenção sobre os “arranjos sociais” e a adequação das atividades humanas do cotidiano a esse padrão.

Tais arranjos sociais chegam a causar uma distinção entre o homem e a mulher, não se pode pensar que o gênero expressa somente as diferenças, mas também condiciona as pessoas por meios das estruturas sociais, pelo modo de se comportar, agir, pensar e ser. Connell e Pearse (2015) salientam, ainda, que os “padrões de gênero” não são estáveis, alteram-se entre os diferentes contextos culturais, cada cultura compreende o gênero de uma forma, e a organização social em torno do gênero se dá de forma distinta. O gênero transforma-se socialmente ao longo dos anos, conforme a sociedade passa por mutações e crises.

“De maneira informal, gênero diz respeito ao jeito com que as sociedades humanas lidam com os corpos humanos e sua continuidade e com as consequências desse ‘lidar’ para nossas vidas pessoais e nosso destino coletivo [...]”. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 48). Essa fala remete a pensar o gênero em um contexto multidimensional, pois envolve inúmeros aspectos, como identidade, sexualidade, poder, patriarcado, dominação, emancipação e outros.

Para Saffioti (1992), a construção dos gêneros dá-se por meio das relações sociais, o sujeito é construído socialmente a partir da relação com o outro. A construção da identidade do indivíduo se estabelece com o mundo e com aqueles que nele fazem parte e isto é determinante na formação da identidade pessoal, pelo fato de incorporar as atribuições conferidas e impostas

ao gênero feminino e masculino. Com isso, vive-se reafirmando e conformando de forma mecânica com as condições impostas do mundo, ressaltando o poder hegemônico da masculinidade.

Deve-se pensar na forma de como as estruturas sociais são construídas com base no gênero e na diferença entre os sexos. É possível notar que as relações sociais universais se dão em torno do sexo masculino, sendo este uma referência no modo de como a sociedade está organizada, em um modelo patriarcal.

Os conceitos atribuídos socialmente sobre homem e mulher fundamentam-se por meio de uma binaridade decorrente de uma sociedade heterossexual, com fortes fundamentos do falocentrismo que tem um caráter político. A identificação do indivíduo decorre a partir do sexo biológico e depois pelo seu lugar no mundo, lembrando que tudo aquilo que foge das normas vigentes construídas socialmente será marginalizado, levando-a a uma exclusão social, como diz Butler (2017).

A efervescência dos diversos tipos de gênero surge em um contexto do sujeito se impor, de se expressar, de assumir seus lugares e suas posições, se desenvolvendo humanamente, mesmo sabendo que poderá vir a sofrer violações contra sua própria subjetividade. Nessa conjuntura, há uma parte da sociedade que luta para a manutenção da heteronormatividade, impondo de forma violenta contra a própria identidade humana, estabelecendo padrões e modelos universais e absolutos na concepção falocêntrica, como sustenta Peres (2012).

Do ponto de vista histórico, Souza e Carrieri (2010) apontam que até o século XVIII não havia a divisão sexual binária (feminino/masculino) no Ocidente, o modelo de sexualidade conhecido até esse período era o de *one-sex model*. Os autores retratam que esse modelo se manteve durante aproximadamente vinte séculos, e que só existia um único sexo.

A mulher era vista como representante inferior de um único sexo que possuía hierarquia corporal. No topo dessa hierarquia, estava o corpo do homem considerado como grau máximo de perfeição; havia uma escala de perfeição que começava com a mulher e atingia seu apogeu com o homem. A mulher não era considerada algo diferente do homem, mas um homem invertido e inferior. (SOUZA; CARRIERI, 2010, p. 49-50).

Até o século XVIII, a mulher era considerada como um homem invertido e inferior, os autores ainda declaram que naquela época o ovário da mulher não tinha um nome específico, naquele momento era denominado como “testículos”, o clitóris no momento da descoberta passou a se chamar “pênis da fêmea”.

Observa-se aqui a hierarquia do sexo, já se havia uma diferença, entretanto, não havia explicação para tal diferença sexual. Segundo Souza e Carrieri (2010), o pensamento iluminista teve forte influência sobre a teoria da diferença sexual que tinha como intuito fundamentar a inferioridade política, jurídico e moral da mulher, havia uma distinção entre a mulher e o homem em decorrência do sexo.

A necessidade de diferenciar a mulher e o homem nasce com o pensamento iluminista, que teve coparticipação na influência e disseminação desse pensamento. Não foi exatamente com as diferenças entre os sexos que se condicionou o lugar, e a posição social da mulher foi por meio das discussões de seu “novo estatuto social”. A imagem da mulher no século XVIII e no século XIX fez com que se rediscutisse a diferença de gênero, surgindo a bissexualidade, destituindo com a ideia de um só sexo, como sustenta Souza e Carrieri (2010).

Vale lembrar que o contexto de produção das identidades do indivíduo está vinculado com as relações de força e poder, e podem ser definidas a partir do contexto onde a pessoa está inserida e também podem ser impostas, de forma hegemônica. Há uma disputa de forças no campo das identidades. O desejo de diferentes grupos sociais está em jogo, buscando se legitimar, tentando buscar uma posição de privilégio, e garantindo o acesso privilegiado aos bens sociais.

São processos de inclusão e exclusão, pertencer e não pertencer, essas demarcações atuam nos diferentes segmentos, sejam eles culturais, fatores econômicos, religiosos e outros. As divisões e segmentações limitam aquele que ficará e aquele que não há espaço para ele. Observam-se as relações de poder, hierarquia e privilégio de um grupo sobre o outro. Ainda sobre o tema identidade, Butler (2017) demonstra que não se deve tratar a identidade como um conjunto singular e fixa, pois, ela perpassa por mutações ao longo da vida.

A autora traz, como exemplo, o conceito de mulher, nem as mulheres do mundo se enquadram nessa mesma categoria “Mulher”, com demanda e necessidades singulares. Sabe-se que existe uma pluralidade de mulheres, e outras categorias devem ser consideradas, como raça, classe e sexo.

Hirata (2014) esclarece que a categoria teórica interseccionalidade busca compreender e evidenciar os múltiplos sistemas de opressão, articulando raça, gênero e sexo, é a interdependência nas relações de poder que gera a produção e a reprodução de desigualdades sociais. Ao se fazer uma pesquisa sobre a desigualdade entre homens e mulheres, por exemplo, é preciso considerar a desigualdade entre homem branco e o homem negro, entre uma mulher heterossexual branca e uma mulher homossexual negra.

Estar atento a essas articulações entre raça, gênero e sexo é indissociável para compreender os sistemas de opressão e discriminação de maneira indissociável. Para Hirata (2014), isso quer dizer que não tem como analisar a mulher sem considerar sua raça (branca, negra), gênero (a sua identidade de gênero) e, por fim, o sexo (biológico).

A categoria interseccionalidade surge nos anos de 1990, nos países anglo-saxônicos a partir do Black Feminism, denominado feminismo negro, pela estudiosa e pesquisadora americana Kimberlé Crenshaw. Tal categoria considera de forma abrangente as identidades múltiplas dos sujeitos. À identidade mulher, por exemplo, existem diferenças a serem consideradas, a cor de pele e a classe econômica, como expõe Hirata (2014).

Ao observar a constituição da sociedade pode-se notar o quanto a diversidade é rica e quando se pensa no ambiente da educação isso não é diferente, porém, nesses espaços ocorrem manifestação de violência. As instituições de ensino atendem por meio da sua formação educacional crianças, jovens, adultos, negros, classe média, burguesia, desfavorecidos, cristão, ateu, percebe-se que são inúmeras pessoas de diversos contextos que precisam e têm de ser valorizadas culturalmente como forma de abolir qualquer tipo de desigualdade social, por isso, a necessidade de discutir esses assuntos aqui tratados.

A construção da identidade vive em uma força de coibição, ela é regulada a todo o momento, os corpos e os desejos são proibidos de viver, manifestar e de se expressar e isto resulta na formação do eu do sujeito. Butler (2009) esclarece sobre a identidade de gênero e a orientação sexual como duas coisas desassociadas, uma não é determinante perante a outra, o gênero não influencia na identidade de gênero, nem mesmo na orientação sexual.

Ressalta-se que a identidade de gênero diz respeito de como a pessoa se sente, se enxerga, e se reconhece. Fraser (2002) concentra seus estudos na luta pelo reconhecimento da diferença, sob uma ótica cultural e a redistribuição, do ponto de vista material, que minimiza as desigualdades econômicas, como uma medida de reparar as injustiças. A ideia central perpassa sobre a identidade de grupos coletivos para que estes sejam reconhecidos por meio de políticas de identidade.

O contexto do qual a autora advém é o da globalização, um dos responsáveis pelas desigualdades econômicas que poderão vir a representar um risco às políticas de justiça social, em razão do processo de transição das políticas de redistribuição deslocando-se para as políticas de reconhecimento, pois as duas não sustentam suas concepções de forma isolada e segregada uma da outra.

Como estratégia de reparação a esse dano, a autora aconselha que sejam criadas políticas de reconhecimento que contestem qualquer tipo de imagem depreciativa de determinado grupo social e cultural, sendo esta desrespeitada pela cultura dominante. É preciso que tal cultura ou grupo sejam valorizados e respeitados de maneira que haja consideração e reconhecimento por parte da sociedade. Havendo, assim, políticas públicas de reconhecimento e de redistribuição econômica que vise a erradicar as injustiças sociais, para que nenhum grupo seja desfavorecido social e economicamente por sua cultura, e que na sociedade não haja grupos discriminados e nem depreciação das identidades culturais.

Por fim, a autora chama a atenção sobre os riscos que a globalização pode causar no Estado e no seu poder reparador de injustiças sociais, em decorrência disso, “[...] estão sujeitos às pressões dos Estados mais poderosos. De qualquer das formas, tais organizações são provavelmente demasiadamente globais, demasiadamente orientadas para universais abstractos para lidarem com todas as formas de subordinação de estatuto [...]” (FRASER, 2002, p. 18).

Os assuntos e decisões relacionados a políticas de justiça social a serem implementadas estão sujeitos a um nível de decisão global, já que o estatuto (os padrões institucionalizados de valores culturais que negam o reconhecimento de alguns grupos impedindo a relação de paridade) recorre a uma orientação e decisões universais, e o Estado fica subordinado a outras instâncias reguladoras. Isso pode ocasionar um quadro desajustado e descomprometido com a realidade social de grupos mais vulneráveis.

## **1.2 Políticas Públicas Educacionais Brasileiras e as Questões de Diversidade de Gênero**

As políticas públicas educacionais (PCN, DCN, PNE, BNCC e o PEE-MS) são documentos legais que norteiam as ações do Estado sobre a educação, ou seja, é a materialização e a implementação de programas e diretrizes que têm como objetivo melhorar a qualidade do ensino.

No sentido de entender como essas questões de diversidade, pluralidade cultural, se apresentam nos PCNs, atualmente substituídos pelos temas transversais contemporâneos na BNCC, será observado por meio de dois relatórios produzidos em diferentes contextos, o impacto deles nas propostas curriculares nacionais. Estes documentos são um referencial para o ensino fundamental e médio composto de uma grade curricular separada por disciplinas que não detêm caráter obrigatório, anunciados em outubro de 1997, pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, foram produzidos para o ensino fundamental, foram enviados aos professores com os conteúdos mínimos.

Segundo Galian (2014), os PCNs configuram-se como uma maneira de uniformização do currículo nacional, tendo em vista assegurar os interesses do Estado, mantendo a ordem e a coesão por meio da definição de quais conteúdos iriam ser desenvolvidos nas instituições de ensino. Para melhor compreender os impactos com relação à implementação dos PCNs nos currículos, Galian (2014) contribui mostrando o resultado de dois relatórios de pesquisas, sendo um anterior e outro posterior à elaboração dos PCNs. O primeiro relatório, elaborado pela Fundação Carlos Chagas em 1995, analisou propostas curriculares do 1º grau (ensino fundamental) de 21 Estados e do Distrito Federal, elaboradas no final da década de 1980, e essa pesquisa tinha como objetivo apresentar elementos para a elaboração posterior dos PCNs (1997).

Nesse relatório, apresentado pela Fundação Carlos Chagas, ficou explícito que havia um forte movimento de renovação curricular e isto se dava mais fortemente na região Sul e Sudeste do Brasil, decorrente de governadores que eram oposição ao regime militar. A fundamentação teórica que prevalecia era a pedagogia crítico-social, compromissada com uma educação de qualidade e a sua democratização, desde a elaboração do currículo à gestão no ambiente de ensino, passou a envolver diferentes atores: professores, alunos e membros da comunidade em geral, porém, não de modo generalizado, naquele momento, em alguns Estados, a elaboração de currículo ficava sob a responsabilidade de equipes centrais, conforme salienta Barretto, 1995.

A pedagogia crítico-social defende a prática de uma educação por meio da qual professores e alunos construam através dos conteúdos de ensino uma consciência crítica para transformação da sociedade, valorizando os processos mentais e as habilidades cognitivas do educando. Esta pedagogia defende que a função das instituições de ensino é transmitir conteúdos concretos, vinculados ao cotidiano do aluno e de sua realidade sociopolítica e cultural, fornecendo-lhe meios para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. (AZEVEDO, 2013)

O relatório posterior à elaboração dos PCNs, intitulado Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio, divulgado pelo MEC em 2010, buscou analisar propostas curriculares elaboradas pelas secretarias de educação no âmbito municipal e estadual, totalizando 60 propostas das secretarias de educação em um recorte temporal referente ao final da década de 1990 e a primeira década do ano de 2000.

Nesse relatório já é demonstrada a colaboração entre professores e a universidade perante o debate curricular. Um dado interessante de ressaltar é que das 60 propostas

curriculares, apenas oito diz não ter contado com a participação de professores em suas discussões de currículo, conforme afirma Galian (2014). A partir da parte introdutória do PCN (BRASIL, 1997a, p. 13), percebe-se que o documento se configura como um “referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País”.

Com relação à discussão sobre a sexualidade nos currículos, o PCN relata que foi a partir dos anos de 1980 que os trabalhos na área da sexualidade ganharam destaque. O assunto despertou atenção dos educadores por conta dos altos índices de gravidezes indesejadas, e pelos riscos de contaminação pelo HIV. “uma pesquisa do Instituto Datafolha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em junho de 1993, constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de Orientação Sexual nos currículos”. (BRASIL, 1997, p. 77).

Os conteúdos de Orientação Sexual foram organizados em três blocos, são eles: Corpo: Matriz da Sexualidade; Relações de Gênero; Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (BRASIL, 1997, p. 95). Tais conteúdos devem ser flexíveis e abrangentes de acordo com os interesses dos alunos, e das dúvidas que vão surgindo no cotidiano.

O que diz respeito ao corpo e à matriz da sexualidade são questões das transformações pelas quais o corpo do homem/mulher irá passar, a puberdade, métodos contraceptivos, o respeito com o corpo do outro e suas limitações físicas e emocionais. Já nas relações de gênero são evidenciados aspectos no que diz respeito às diversidades do comportamento pelos sexos com relação à época e ao local em que esses habitam, as concepções associadas ao masculino e feminino, o respeito à expressão do ser feminino/masculino.

As doenças sexualmente transmissíveis fazem uma associação com a compreensão de quais doenças sejam essas, as formas de se prevenir, a forma do contágio e os riscos, o respeito e a solidariedade aos portadores de HIV, como salienta Brasil (1997). Diante da vasta diversidade de sujeitos que ocupam os ambientes de ensino brasileiros, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) preocupam-se em desenvolver uma educação pautada na inclusão social, na diversidade humana, principalmente sob os grupos marginalizados e excluídos ao longo do processo histórico, por isso, as DCNs buscam garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Desse modo, as DCNs demonstram que as instituições educacionais são um espaço de construção e troca de saberes de uma forma multidimensional, com o intuito de que os alunos se apropriem de uma cultura de direitos humanos, para que esses indivíduos exerçam sua cidadania, “é preciso fazer essa instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção

‘transgressora’, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional” (BRASIL, 2013, p. 25).

Vale ressaltar que a DCN compreende os espaços de aprendizagem como sendo um local diversificado, heterogêneo, ocupado por diferentes culturas. Nesse sentido é que as diretrizes curriculares nacionais buscam, por meio de uma gestão democrática, assumir um papel central em busca da horizontalização das relações, de modo a eliminar as formas de autoritarismos presentes no planejamento curricular em busca de assegurar a cidadania plena do educando.

Agora, serão observadas as diretrizes e metas previstas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal conforme descritas no PNE, aprovado em 26 de julho de 2014, que tem a finalidade de melhorar a educação brasileira. Com a força de lei, ele estabelece metas para a educação, que devem ser cumpridas no decorrer dos próximos dez anos. Assim, o Distrito Federal, Estados e municípios devem criar planos subnacionais que atendam as 20 metas previstas no PNE.

As 20 metas do PNE abrangem questões sobre: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação inclusiva, alfabetização, educação integral, aprendizagem na idade certa, escolaridade média, alfabetização de jovens e adultos, EJA integrado à educação profissional, educação profissional, educação superior, titulação de docentes do ensino superior, pós-graduação, formação de professores, formação continuada e pós-graduação de professores, valorização professor, plano de carreira, gestão democrática, e financiamento da educação, como descrito em Brasil (2014).

Nota-se que o PNE é um Plano Nacional, mas ao mesmo tempo partilha de responsabilidades entre a União, os Estados e os municípios. É um planejamento de médio prazo, que irá decorrer por dez anos de 2014 a 2024. Dentre as vinte metas, nenhuma diz respeito sobre gênero, diversidade, respeito ou discriminação. O PNE buscar garantir, por exemplo, a universalização do ensino, oferta da educação em tempo integral, elevação da escolaridade, elevação das matrículas, valorização profissional do magistério, entre outros.

Porém, houve segmentos sociais e políticos que se opuseram à discussão dos temas sexualidade e gênero em espaços públicos. O projeto de lei do PNE (Projeto de Lei nº 8.035/2010) deveria ter sido aprovado em 2010, porém, com a forte mobilização ocorrida na época em oposição ao que foi denominado, então, “Ideologia de Gênero”, houve um atraso na aprovação do Plano Nacional de Educação, ocorrido pela Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

O texto final modificou-se para “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014 p. 1). A não discussão da sexualidade e do gênero no espaço educacional leva a um retrocesso, à manutenção das desigualdades e ao aumento das discriminações sociais e à negação dos direitos humanos.

Após a aprovação do PNE, em 2014, ficou incumbido ao Distrito Federal, Estados e municípios a elaboração dos planos subnacionais. O PEE-MS, aprovado em 25 de junho de 2014, adequou às necessidades do Estado.

[...] o Ministério da Educação e os sistemas de ensino, estadual e municipais, vêm desenvolvendo diretrizes e ações para o atendimento educacional da diversidade da população sul-mato-grossense, além de políticas específicas para a educação especial e as delineadas transversalmente voltadas para a igualdade de gênero, racial e outras diferenças. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 9).

Há um olhar atento sobre essas singularidades, como políticas específicas para a igualdade de gênero, definidas por meio de estratégias. A meta nº 02 (PEE-MS, 2014, p. 22), de universalizar o ensino fundamental de nove anos, considera que, “[...] além das desigualdades étnico-raciais e de gênero, constata-se ainda grande desigualdade quando a comparação é feita considerando as diferentes regiões brasileiras e a níveis educacionais dos pais”.

Já na meta nº 07, onde estão descritas as estratégias, o PEE-MS (2014) já previa até no segundo ano de vigência do Plano assegurar ações preventivas contra a violência de gênero e sexual.

7.33 implantar e desenvolver, até o segundo ano de vigência do PEE-MS, políticas de prevenção e combate à violência, com capacitação dos profissionais da educação para atuarem em ações preventivas junto aos (às) estudantes na detecção das causas como: violência doméstica e sexual, questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, para a adoção das providências adequadas, promovendo e garantindo a cultura de paz dotado de segurança para a comunidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 57).

Observa-se a ênfase na capacitação dos profissionais da educação em saber identificar os tipos de violências neste ambiente no intuito de prevenir e combater em busca do desenvolvimento de uma cultura de paz, privilegiando o diálogo e a mediação, erradicando atitudes violentas. Para além disso, o Plano ampara-se na elaboração de materiais didáticos a serem distribuídos, desde profissionais da educação até os pais e a família em geral, para tratar sobre os seguintes assuntos: “[...] direitos humanos, promoção da saúde e prevenção das

DST/Aids, alcoolismo e drogas, em sua interface com as questões de gênero e sexualidade, questões étnico-raciais e geracionais” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 57).

Existe uma preocupação do Plano em levar a problemática desses assuntos para além da sala de aula, alcançando a família, isto não se restringe somente sob os aspectos de gênero, mas também sobre outros temas que são importantes. Considera-se que o Plano respalda a função dos docentes em trabalhar para além das disciplinas convencionais questões relacionadas ao gênero, violência sexual, discriminação. O PEE-MS (2014) é um avanço comparado ao nacional PEE (2014), que retirou de seu texto preliminar os termos gênero e orientação sexual, restringindo-se à superação das desigualdades em seu texto oficial.

Pode-se considerar ser indispensável considerar o seu processo de elaboração até a homologação, a Base contou com três versões, sendo que a primeira (2015) e a segunda versão (2016) contaram com participações de muitos acadêmicos respeitáveis desenvolvendo seus trabalhos em torno da qualidade curricular, e a terceira versão (2017) entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação foi marcada por um aspecto conservador, não havendo muitos princípios liberais para a garantia de uma educação pública, como afirma Hypolito (2019).

A homologação da BNCC ocorreu em 20 de dezembro de 2017, a partir de então, os sistemas de ensino estadual e municipal ficaram responsáveis em alinhar os seus currículos à BNCC, houve formações presenciais e a distância para a formação de especialistas dentro das secretarias de educação, que conduziram todo o processo de adequação do currículo a partir das orientações da BNCC.

Para Rodrigues (2018), o contexto no qual a BNCC foi produzida elenca a contrarreforma da educação, perpassando pelo um processo de (des)regulação da educação possibilitando a expansão privada-mercantil. Então, as organizações privadas serão o fio condutor para a aprovação e propagação da base, legitimando os interesses do mercado. As organizações privadas envolvidas nesse processo de aprovação da base atuaram sobre os problemas educacionais existentes, de modo a dar soluções, demonstrando a maneira eficaz de como fazer.

O documento está dividido em quatro partes, textos introdutórios (geral, por etapa ou por área), competências gerais (o que os alunos devem desenvolver durante a educação básica), competências específicas (áreas do conhecimento) e direitos de aprendizagem ou habilidades relativas a diversos objetos do conhecimento (conteúdos que devem ser desenvolvidos durante as etapas da educação básica, da educação infantil, do ensino fundamental e médio).

No texto da BNCC, encontram-se seiscentas páginas disponíveis, apresentando as habilidades a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento por meio das etapas de ensino, educação infantil, ensino fundamental e médio. Na área de Ciências, assuntos relacionados à sexualidade apresentam-se para o 8º ano na unidade temática vida e evolução.

O Conselho Nacional de Educação considera o tema relevante em que sentido se ele foi extinto do documento, “será que um currículo nacional em nome da igualdade e democracia não incorre em ratificar a marginalização dos sujeitos e suas subjetividades?”. (OLIVEIRA; ORTIZ, 2020, p. 76). Então, pensar sobre a proposta da BNCC requer de os educadores pensar no ambiente educacional como um espaço diversificado e plural, porém, com a proposta da BNCC ela acaba por igualar os sujeitos, de modo a desconsiderar suas subjetividades, excluindo os grupos minoritários.

Por isso, a necessidade na seção a seguir de perceber como foi dada ao longo dos anos a construção histórica e social em torno do gênero, pensando nas diferenças e nas desigualdades justificadas a partir do sexo biologizante, feminino e masculino. Observando como a sexualidade era vista e tratada, de modo que aqueles que não se enquadram em um padrão heterossexual foram excluídos e segregados ao longo da história.

A educação vai se constituindo por meio das políticas públicas educacionais, que são elaboradas de acordo com as reais necessidades e demandas da população que são inseridas nas pautas do governo. Desde a elaboração até a implementação de uma política que visa a criar estratégias para solucionar um problema, existem fortes influências de relações de poder perante as tomadas de decisões do governo.

Há diferentes grupos e segmentos interessados no que entra ou não na pauta do governo, por conta de que alguns grupos poderão ser beneficiados e outros serem prejudicados com base no que o governo poderá determinar. Nesse momento, de decisão nas formulações das políticas públicas, os organismos internacionais fazem recomendações, eles também desenvolvem estratégias com o governo, mobilizam os recursos necessários para a efetivação das políticas. Após a implementação de políticas públicas, estas são avaliadas no intuito de verificar se tal política está alcançando os objetivos propostos e se há eficácia ou não em seu desenvolvimento.

A elaboração das políticas públicas e de leis educacionais é influenciada e orientada pela Organização das Nações Unidas, Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e outras. Tais políticas visam a obedecer aos acordos e conferências dos fóruns mundiais.

Em síntese, tais documentos educacionais, que servem de referência e até mesmo podendo ser de caráter obrigatório ou normativo, se adaptam e atendem aos interesses compartilhados globalmente. Se não é de interesse em uma perspectiva global discutir assuntos relacionados à desigualdade de gênero, tal discussão não entrará na pauta do governo, e, conseqüentemente, não serão elaboradas políticas educacionais nesse sentido.

Pode-se refletir que por trás das discussões e decisões que envolvem o gênero há uma forte presença da ideologia religiosa, que defende a família tradicional na sociedade, família esta composta de pai, mãe e filhos. Os grupos e lideranças religiosos exercem forte poder e influência sobre os governos e parlamentares, para que eles não aprovem medidas as quais levem a discussão de gênero no espaço educativo, como foi o caso da ideologia de gênero, em que houve manifestações de alguns grupos sociais, principalmente religiosos, defendendo a família heterossexual e que fossem abolidas qualquer discussão em torno do gênero e da sexualidade.

Quando o assunto é a sexualidade, o conhecimento perpassa em torno de algo perigoso, contagioso, que pode causar riscos, como as doenças sexualmente transmissíveis. E o conceito de gênero e sexualidade é amplo, é para além das diferenças sociais e biológicas. Atualmente, vive-se em um contexto que tais discussões precisam urgentemente ser discutidas dentro do ambiente educacional, onde os alunos passam anos recebendo formações e construindo seus próprios valores.

É preciso desconstruir as normas, as regras e os valores instituídos de forma autoritária e hierárquica em relação ao homem/mulher e seus respectivos papéis sociais e suas atribuições. Os alunos, em geral, precisam compreender que tal ordem, como a sociedade está organizada, não foi construída de forma natural, é preciso problematizar com os educandos como esses valores foram sendo incorporados socialmente ao longo da história.

A influência do pensamento neoconservador sob seu conjunto de princípios morais e éticos tentam instaurar na sociedade o conceito, ideologia de gênero, concepção esta criada a partir das igrejas católicas e pentecostais como uma maneira de impor respeito às famílias tradicionais (heterossexuais), que vêm lutando contra as questões que envolvem o gênero e a sexualidade.

Vale lembrar que sem essa discussão aumentam os casos que envolvem discriminação, preconceito, violência psicológica, física e sexual, aborto, estupros, assédio sexual e moral, agressões, ameaças e outros. A negação e o silenciamento das discussões de gênero e

sexualidade fazem com que aqueles alunos que não se enquadram no padrão heteronormativo tenham suas identidades excluídas e marginalizadas.

A BNCC exclui toda e qualquer tipo de discussão fundamentada nas minorias sexuais, gênero e racial. Esse silenciamento por parte do PNE e a BNCC de oportunizar condições para o debate sobre o assunto sinalizam para a rejeição das reflexões e do diálogo sobre gênero, desrespeitando o direito dos grupos vulneráveis, e colaborando e acatando com o discurso sobre ideologia de gênero.

### **1.3 Políticas Públicas educacionais brasileiras e a abordagem de gênero nas IES**

Os estudos acerca do gênero têm sido temas de debates e discussões em diferentes aspectos e abordagens de pensamento, mostrando, assim, a importância de pesquisas sobre esta temática transversal e de como as políticas educacionais estão tratando este universo.

Após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), ocorreu a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, em 1996 (BRASIL, LDB, 1996), iniciando, assim, uma reestruturação no campo da educação. Os debates existentes sobre o fortalecimento da democracia colocam a educação em uma posição de extrema importância e dá primazia à educação em direitos humanos como um bem social e, ao mesmo tempo, um direito subjetivo e norteador para execução de outros direitos.

Outro aspecto que influenciou as políticas educacionais foi o primeiro mandato de Lula, presidente da República eleito em 2002 e empossado em 2003, no qual houve um avanço nas ações e nos debates sobre temas relacionados a diversidade, gênero, orientação sexual, educação em direitos humanos, dentre outros. Em 2004, o Governo Federal lançou o programa Brasil sem Homofobia, com o objetivo de combater a violência e o preconceito contra a população LGBT (composta por travestis, transexuais, gays, lésbicas, bissexuais e outros grupos) e de enfatizar a formação de educadores para tratar questões relacionadas a gênero e sexualidade. (COSTA e SILVA, 2019, p. 501).

Hoje, a discussão sobre gênero no campo educacional tem sido alvo de diversas distorções, divulgações de *fake news* e articulações de projetos de lei para proibir o tema e até mesmo a menção a este termo, o debate sobre a abordagem ou não de temas voltados ao gênero não é recente. De acordo com César (2009, p. 39), “as primeiras preocupações explícitas em relação à educação do sexo de crianças e jovens no Brasil tiveram lugar nos anos vinte e trinta do século XX”.

Porém, foi a partir da década de 60 que houve a inserção na educação formal brasileira, conforme as considerações de Altmann (2001), no entanto, elas deixaram de existir em 1970,

após a Comissão Nacional de Moral e Civismo dar parecer contrário a um projeto de lei que propunha a inclusão obrigatória da educação sexual nos currículos. Ainda, conforme Altmann (2001), em 1976, a posição oficial brasileira afirmava que a família era a principal responsável pela educação sexual.

Ao refletir criticamente sobre a polêmica em torno dessas discussões, Furlani (2007) observa que identidades culturais como constituidoras dos sujeitos ou temáticas à educação sexual, sexo, sexualidade e gênero, podem ser vistas como monstros curriculares e, assim, não podem fazer parte dos conteúdos que compõem o currículo. Já foi apresentado que um dos documentos principais relacionados às abordagens de gênero e/ou sexualidade no ambiente institucional de ensino é sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trazem, dentre outros temas transversais, a orientação sexual, ao disporem que:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte [...] O objetivo deste documento é promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no trato de questões da sexualidade. (BRASIL, 1997, p. 287).

Importante salientar, os PCN informam que a orientação sexual engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais em uma sociedade democrática e pluralista, prevendo que, ao abordar essa temática, os/as educadores/as.

Devem transmitir, por sua conduta, a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, eles próprios respeitam a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantem o respeito e a participação de todos, explicitando os preconceitos e trabalhando pela não discriminação das pessoas (BRASIL, 1997).

Atualmente, a Educação Básica vive uma transformação em sua última etapa com a chegada do Novo Ensino Médio e através cronograma do Novo Ensino Médio estabelecido pelo MEC, a ideia é que se consiga dar continuidade à transição em 2021, fechando todos os trâmites até 2024. De acordo com o MEC, os Temas Contemporâneos Transversais têm como objetivo “explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).”

Nos últimos 20 anos, desde a década de 90, vem-se consolidando a proposta de uma educação voltada para a cidadania como princípio norteador de aprendizagens. Essa proposta orientou, portanto, a inserção de questões sociais como objeto de aprendizagem e reflexão dos alunos. A inclusão das questões sociais no currículo não é uma preocupação inédita, pois essas temáticas já vinham sendo discutidas e incorporadas às áreas das Ciências Sociais e da Natureza, chegando mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas, como o caso dos temas Meio Ambiente e Saúde. Apesar de os Temas Transversais não serem uma proposta pedagógica nova, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, e na etapa do Ensino Médio, em dezembro de 2018, eles ampliaram seus alcances e foram, efetivamente, assegurados na concepção dos novos currículos como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade.

Assim, espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade. Já o transversal pode ser definido como aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) abordou amplamente sobre a transversalidade no Parecer Nº 7, de 7 de abril de 2010:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24).

Na educação brasileira, os Temas Transversais foram recomendados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, acompanhando a reestruturação do

sistema de ensino. Nos PCNs os Temas Transversais eram seis: saúde, ética., orientação sexual, trabalho e consumo, meio ambiente e pluralidade cultural. Atualmente, os TCTs estão divididos em seis macro áreas temáticas: meio ambiente, ciência e tecnologia, multiculturalismo, cidadania e civismo, economia e saúde.

Para Moraes, entre outros (2002), a abordagem atual dos Temas Contemporâneos Transversais pode contribuir para a construção de uma sociedade igualitária, pois tais estudos permitem a apropriação de conceitos, mudanças de atitudes e procedimentos onde cada estudante participará de forma autônoma na construção e melhorias da comunidade em que se insere. Entende-se que a importância das abordagens de gênero e/ou sexualidade se dá através dessa dinâmica de fugir do padrão biologizante e científico e, conseqüentemente, permitir o debate, a troca e o efetivo processo de ensino-aprendizagem, de modo a promover o respeito, a diversidade, a auto compreensão e a pluralidade desses processos, sem imposição de um padrão cultural naturalizado.

## **2. CURRÍCULO: DOS ASPECTOS HISTÓRICOS, MULTICULTURAIS E IDENTITÁRIOS**

### **2.1 Currículo: elementos históricos e suas caracterizações**

A palavra currículo possui origem no termo latino *curriculum* e quer dizer trajeto, percurso, caminho, como afirma Goodson (1995). Pode-se pensar o currículo como um percurso didático, pois é ele que orienta a trajetória do estudante, em seus diferentes níveis de ensino. Na Roma antiga, o currículo era considerado a soma das “honras” que o homem ia acumulando ao longo de sucessivos cargos judiciais e eletivos, iniciando pelo cargo de vereador até o cargo de cônsul, era toda a ordem do percurso e carreira, como menciona Sacristán (2013). No Brasil, há dois tipos de currículo: aquele que diz respeito ao pedagógico, à carreira estudantil, e o currículo *vitae*, que é o percurso de toda a carreira profissional do indivíduo.

No transcurso da história, a definição de currículo veio ganhando novas conotações que foram se aproximando cada vez mais do contexto educacional. Com o surgimento das teorias tradicionais de currículo, no início do século XX, este passa a ser compreendido como uma forma de organização das aprendizagens realizadas no contexto da educação com intuito de desenvolver nas novas gerações as habilidades necessárias às ocupações da vida adulta, assim, o objetivo era definir quais seriam estas habilidades e as melhores técnicas para desenvolvê-las.

O currículo torna-se então um problema de planejamento, uma questão técnica, isento e afastado de qualquer conteúdo político e as preocupações com a eficiência e eficácia do empreendimento educacional foram se constituindo no objetivo central do currículo. O contexto histórico da época, com suas configurações política, econômica e sociocultural, possibilitavam e induziam esse tipo de compreensão. A força desse tipo de pensamento foi tão intensa que manteve o mesmo como hegemônico por grande parte do século XX, sendo desestabilizado somente em meados da década de 1960 (SILVA, 2004).

As décadas de 1970 e 1980 marcaram as formulações de perspectivas novas sobre o currículo. As críticas ao caráter instrumental, apolítico e técnico da concepção dominante (tradicional) foram o material inicial para a elaboração das chamadas teorias críticas de currículo, que dominaram a cena educacional do período. Recuperando a dimensão política dos currículos, as teorias críticas botaram abaixo velhas crenças sobre o mesmo, desestabilizando dogmas a muito cristalizados. Elas desvelaram o caráter intencional do fazer pedagógico, negaram intensamente a possibilidade da neutralidade dos conhecimentos e introduziram a categoria poder como central e afirmaram a força das classes sociais e da ideologia na configuração dos currículos educacionais. Portanto, de uma questão técnica, os currículos, após as teorias críticas, se tornam uma questão política.

Para definir o conceito de currículo, conta-se com a contribuição de Sacristán (2000, p. 14), que diz:

[...] o currículo como um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas – como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

A partir da apreciação acerca desta temática, é possível pensar o currículo em um plano formal, material e educativo em razão dos conteúdos divididos por disciplinas e áreas para cada ciclo ou série específica. Assim, há uma constância na sequência didática na qual se deve desenvolver e oferecer aos educandos em busca da aprendizagem pretendida, ou seja, o tipo de currículo que está sendo ofertado nos sistemas de ensino irá refletir significativamente no tipo de sociedade que se está construindo.

Além disso, as influências das relações mercadológicas baseadas no padrão econômico, imediatista, produtivo, global e privado transformam a formação acadêmica, principalmente das faculdades e universidades particulares. A especialização é uma realidade, e os conteúdos das disciplinas voltam-se a formar sujeitos inteligentes profissionalmente, preparados tecnicamente e capazes de construir uma liderança no mundo do trabalho (MORIN, 2002).

Podemos verificar isso em grande parte dos currículos atuais do ensino superior. Não se pode dizer que haja um abandono das disciplinas de formação geral e humana. O que há é uma redução de sua carga horária e uma priorização de disciplinas que correspondam aos interesses predominantes na sala de aula, tanto dos alunos, que almejam melhorar de vida e crescer no mercado de trabalho, quanto dos professores, a maioria bacharéis sem formação pedagógica que reproduzem seu processo de formação anterior (GIL, 2012, p. 77).

Dessa forma, existem alguns obstáculos no que diz respeito à formação humana e crítica no que diz respeito às heranças de outros ciclos de formação. Esse fato acaba por dificultar a aprendizagem dos conteúdos, além de dificultar uma formação atualizada do discente condizente com as necessidades sociais, éticas e de trabalho do mundo atual.

À universidade cabe tratar o conhecimento/ciência, transformando-o em saber, fazendo com que a síntese apresentada nas disciplinas em ação interdisciplinar seja traduzida ao nível de apreensão dos alunos e efetivada em práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem. Para isso, impôs-se uma mudança nas formas de organização de seus currículos que supere as características da ciência fragmentada (justaposição de disciplinas, organização hierárquica, pré-requisitos, disciplinas básicas e profissionalizantes, teóricas e práticas), herdadas do modelo napoleônico, e avance para processos interdisciplinares e para integração disciplinar, com base na complexidade dos fenômenos que constituem seus objetos de estudo e apontam para uma abordagem temática (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 225).

Então, compreende-se que o currículo está interligado com o conteúdo didático, capacidades e aptidões que os alunos precisam desenvolver, afim de articular com a futura formação profissional. Existem perfis de profissionais que o mercado de trabalho busca e é por meio do currículo que esses interesses se materializam.

[...] o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 59, grifos dos autores).

Pode-se dizer, segundo os autores, que o currículo é resultado de interesses particulares de grupos específicos, isto é, são escolhas políticas que determinam o que será priorizado e

transmitido, e isso reflete até mesmo na inclusão e exclusão de determinados conteúdos, aquilo que é privilegiado e desfavorecido na composição curricular.

É preciso considerar as pressões para as mudanças e as direções apontadas para elas quando se discute o papel esperado da universidade. A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 173).

Sacristán (2013) considera o currículo como ordenador e regulador da organização e do ensino em sua totalidade, caracterizado como um controle externo. Isso se dá em decorrência da regulação do ano letivo em que os educandos devem concluir, o tempo adequado de aprendizagem para cada conteúdo, a sequência didática e outros. Nota-se que não é permitido ensinar de qualquer maneira os conteúdos e em tempos indeterminados, há um tempo pré-estabelecido para que ocorra a abstração do conhecimento.

De acordo com Young (2014), os especialistas em currículo têm por finalidade analisá-lo em sua forma, desde como ele é compreendido no campo conceitual até os pontos considerados “fortes e fracos” dos currículos contemporâneos, bem como a forma de como esse currículo é definido e o tipo de conhecimento que será oferecido. Os teóricos do currículo analisam e criticam a maneira de como o conhecimento está distribuído e propõe alternativas, considerando que o conhecimento se encontra em diferentes áreas, disciplinas e levando em conta os grupos de estudantes para os quais o currículo foi pensado e a sua bagagem teórica que estes já possuem, como afirma Young (2014, p. 197):

[...] os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado. É esse tipo de meta que dá sentido à teoria do currículo, assim como tratamentos e remédios melhores dão sentido à ciência médica [...].

O autor acima apresenta a educação como uma instituição especializada em razão do tipo de conhecimento que poderá ser oferecido, isto é, quanto melhor for o ensino, no sentido de ter uma teoria de currículo emancipatória, libertadora e crítica, melhor será o tipo de cidadão e sociedade que a educação poderá construir. Atualmente, na sociedade moderna, não é possível receber somente conhecimentos ligados ao senso comum, não que este não seja necessário no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, “Poderíamos descrever os teóricos do currículo como especialistas em uma forma específica de conhecimento aplicado – conhecimento que é aplicado para torná-lo tanto “ensinável” como “aprendível” por alunos de diferentes etapas e idades [...]”. (YOUNG, 2014, p. 199). Vale salientar a importância do especialista em currículo em ter um olhar crítico na elaboração do currículo, sobre o que é ensinado ou não. De um lado estão os discursos pedagógicos oficiais, o governo e as suas agências e, de outro, os especialistas e profissionais da educação em geral, como os professores.

Há uma tensão entre os dois grupos. Para Young (2014), os teóricos, especialistas do currículo, podem atuar em ambos os lados, como em favor dos interesses do governo e de suas agências, promovendo um currículo que atenda seus interesses, e, em outra face, com professores em busca de um currículo que promova a ascensão dos estudantes. Desse modo, serão apresentadas as principais teorias de currículo, tradicionais, crítica e pós-crítica, com o intuito de analisar o contexto em que essas teorias de currículo foram produzidas e implementadas, e a maneira de como cada uma enxerga o currículo e os efeitos ocasionados no âmbito educacional.

As teorias tradicionais de currículo surgem em meados do século XIX, que tinha como propósito a escolarização em massa, para a formação de uma sociedade industrial e capitalista. Em 1918, Bobbitt escreveu o livro denominado *The Curriculum*, que foi um marco de referência para a educação nos Estados Unidos em decorrência do setor econômico, político e cultural, que tinham como objetivo adequar a educação aos seus interesses próprios, como afirma Silva, T. (2011, p. 23):

[...] tal como a indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados [...].

Para obter os resultados pretendidos, primeiramente era necessário delimitar os objetivos de acordo com as habilidades necessárias exigidas na vida profissional. Então, o currículo deveria estar em conformidade com as indústrias e o setor econômico da época, de modo que as habilidades e competências necessárias exigidas no mercado de trabalho fossem desenvolvidas e garantidas. Segundo Silva, T. (2011), Bobbitt queria implementar o modelo de administração científica defendido por Frederick Taylor, onde os sistemas de ensino deveriam ser eficientes tão quanto as empresas. Nota-se que a educação em si ofertada nesse período tem por finalidade a vida profissional.

[...] com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitissem sua aprendizagem. A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas. (SILVA, T., 2011, p. 23-24).

O papel dos especialistas do currículo nesse momento era de absorver as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho e introduzi-las no currículo, sendo assim, o currículo passa a ser compreendido como uma forma técnica e burocrática que assegurava os interesses das classes econômicas e industriais. Para Silva, T. (2011), essa percepção de currículo consolida-se fortemente com o livro de Tyler, publicado em 1949, cuja concepção defendida em torno da administração científica orientou o currículo nos Estados Unidos e induziu outros países, como o Brasil. Para Tyler há quatro questões técnicas que são centrais no momento de produção do currículo que devem ser consideradas, são elas:

[...] 1. que objetivos educacionais deve-se procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? [...]. (SILVA, T., 2011, p. 25).

A delimitação dos objetivos é primordial para que as etapas posteriores possam obter sucesso, os objetivos, as experiências que serão priorizadas, a maneira de como fazer com que essas vivências sejam garantidas será controlada e regulada a todo o momento, a fim de verificar se os objetivos traçados inicialmente foram alcançados da maneira esperada. O objetivo aqui é como se fosse um padrão de referência, que denota aonde se pretende alcançar com esse tipo de educação, quais os recursos e meios que asseguram esse ensino, quais as experiências que condizem com os reais objetivos para que estes sejam fortalecidos a todo o momento, e a maneira de como se pode atestar que tais propósitos estão sendo alcançados.

Na década de 1960, o pensamento educacional tradicional começa a perder força e é contestado por meio de livros, teorizações, ensaios, entre outros, que levaram toda a estrutura educacional tradicional a ser um objeto de análises e críticas. Com isso, surge a teoria crítica, com importantes autores, como Paulo Freire (1970), Louis Althusser (1970), Pierre Bourdieu (1970), Brasil Berstein (1971), Michael Young (1971), Michael Apple (1979), os quais foram essenciais com suas obras que teceram importantes análises sobre ideologia e reprodução,

buscando compreender o que o currículo faz e suas consequências, como as desigualdades e as injustiças sociais, conforme salienta Silva, T. (2011).

Esse momento entre a queda da teoria tradicional e o surgimento das críticas em torno do currículo foi marcado pelo movimento de reconceptualização, quanto nos Estados Unidos e em outros países, como Brasil e França. As teorias críticas vêm contestar as formas dominantes do conhecimento, e busca responder à questão sobre o que o currículo faz com o sujeito.

As teorias críticas são marcadas por contestações, desconfianças, questionamentos e transformação social e com a análise marxista de Althusser foi possível perceber o elo entre educação e ideologia, de como ela é utilizada como um “Aparelho Ideológico do Estado” (AIE), tal atuação perante seus educandos que se instaura por meio do currículo, que atinge um número significativo de pessoas por um longo tempo, tendo como consequência a subordinação das classes dominadas e elegendo o controle e o poder as classes dominantes (SILVA, T., 2011).

Nesse sentido, a teoria crítica demonstra como a instituição de ensino em consonância com o currículo detém o poder sobre a reprodução da força de trabalho que ocorre, por meio da formação social capitalista, da reprodução das habilidades, e a submissão das regras estabelecidas, como admite Althusser (1974).

Levando em consideração a análise marxista na teoria crítica, busca-se verificar “[...] qual é a ligação entre a educação e a produção. Uma vez que, na análise marxista, a economia e a produção estão no centro da dinâmica social, qual é o papel da educação nesse processo? [...]” (SILVA, T., 2011, p. 32). De fato, Althusser (1974) registra o meio educacional como sendo uma instituição especializada, designada como AIE, e isso se dá pelo fato de ela funcionar em torno da ideologia dominante, para garantir a reprodução das condições materiais de produção; a educação em si serve de manutenção para os meios de produção.

Mas vamos ao essencial. O que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) de Estado, é a diferença fundamental seguinte: o Aparelho repressivo de Estado funciona pela violência, enquanto os Aparelhos Ideológicos de estado funcionam pela ideologia. (ALTHUSSER, 1974, p. 46).

Em vista disso, a teoria crítica a idealiza como sendo um aparelho ideológico de Estado, que, por meio da ideologia, o indivíduo é levado à submissão, é como se ele se sujeitasse à ideologia dominante, e isso vai formando, moldando a sociedade. Althusser (1974) define os AIEs não se restringindo somente às instituições de ensino, mas também às famílias, às igrejas, à imprensa, ao sistema político e jurídico, dentre outros. Lembrando que o AIE não pode ser

considerado somente ideológico, mas também atua na sociedade de forma repressiva, de modo a garantir a sustentação da ideologia dominante.

Nesse sentido, a teoria crítica demonstra como a educação em consonância com o currículo detém o poder sobre a reprodução da força de trabalho que ocorre, por meio da formação social capitalista, da reprodução das habilidades, e a submissão das regras estabelecidas, como admite Althusser (1974).

Os padrões de comportamentos pré-determinados que os alunos devam seguir e adotar no cotidiano são considerados um aparelho repressivo de Estado, mesmo sendo ideológico, e sem haver a força, ou a violência física. O currículo garante a formação das atitudes, condutas, maneiras, modo como o indivíduo deve ser, fortalece o tipo de comportamento esperado pelo mercado de trabalho, consolidando cada vez mais a reprodução das relações capitalistas.

No contexto brasileiro, as teorias pós-críticas surgem nos anos de 1990, mas foi nos anos de 2000 que ela se torna influente, marcada por um cenário pós-moderno onde a fluidez, liquidez e as incertezas são características de um tempo que está em constante mudança. Logo, as teorias pós-críticas de currículo vêm contestar os princípios da teoria crítica, como menciona Lopes (2013), e o termo utilizado como “pós” remete à ideia e ao sentido de algo posterior, que se reconfigurou a partir de suas bases, que questionou e se contrapôs a um pensamento de determinado período.

Questões como identidade, diferença, cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade são centrais na teoria pós-crítica, considerando também o movimento da linguagem como constituinte do social. O discurso e a constante reconfiguração discursiva do sujeito, afastando toda a noção de uma verdade absoluta, são aspectos da teoria pós-crítica. A visão pós-estruturalista busca compreender a relação entre a linguagem e o processo de significação em um movimento estrutural que busca evidenciar o sujeito emergido em uma linguagem cheia de significados, onde não há uma verdade absoluta, rompendo com toda e qualquer lógica positivista.

A ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturas e reestruturas discursivas. É destacada a contingência e são questionadas noções como a transcendência e a universalidade. (LOPES, 2013, p. 13).

Aqui, o sujeito é entendido como um ser inacabado, descentrado e que se encontra em constante transformação, essa que ocorre entre o eu e o outro, envolvendo todo e qualquer contexto no qual ele está inserido. A relação social na formação da identidade é privilegiada

nessa concepção, de maneira com que não exista um único tipo de sujeito, não há identidade fixa. Nesse contexto é que surge a necessidade de destacar as diversas formas culturais existentes no mundo contemporâneo. Para Silva, T. (2011), a sociedade vive sob um processo de homogeneização cultural, ocorrendo o predomínio das formas culturais dominantes. Como uma alternativa para esse problema, a teoria pós-crítica apresenta como uma das possíveis soluções, o currículo multiculturalista.

Afinal, “[...] o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional [...]” (SILVA, T., 2011, p. 85). Também, é preciso considerar as questões de poder com relação às questões culturais, e o multiculturalismo apresenta-se como uma forma de luta política, rompendo com a ideia de hierarquia entre as culturas, não existe cultura que seja melhor e que deva ser mais valorizada do que outras.

Neste espaço é que entra o currículo, como sendo um local de diversidade cultural, onde todos os povos possam ser reconhecidos, onde as diferenças sejam valorizadas, de modo a pensar como essa relação da desigualdade e diferença é produzida e como ocorre esse processo de produção e reprodução das desigualdades.

Outro questionamento levantado pelas teorias pós-críticas foi a desigualdade com relação a gênero feito pelas teorias feministas, que notou a desproporção com relação à educação e ao currículo entre homens e mulheres. Uma das questões levantadas foi [...] o nível de educação das mulheres, em muitos países, sobretudo naqueles situados na periferia do capitalismo, era visivelmente mais baixo que o dos homens, refletindo seu acesso desigual às instituições educacionais [...]” (SILVA, T., 2011, p. 92). É um currículo que questiona os estereótipos criados em torno do feminino e do masculino, questões que envolvem desigualdade salarial, profissões que eram pré-estabelecidas para homens e mulheres, interrogando os arranjos sociais, e a sua neutralidade.

Esta concepção de currículo que busca entender o homem como um sujeito diversificado, que passa por diferentes transformações, que atua em diversos espaços, que se relaciona com inúmeras pessoas, e que se constitui e reconstitui sua própria identidade a todo o momento, buscando demonstrar como os discursos são construídos em torno das identidades.

A maneira de pensar um currículo que reconheça e valorize as diferentes culturas, dando sua devida importância a elas, isso é primordial, em um mundo capitalista e dominador, que tenta, por meio das relações de poder legitimar uma única cultura. E, para além disso, a teoria pós-crítica busca “[...] analisar os fatores que levavam ao consistente fracasso das crianças e

jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários [...]” (SILVA, T., 2011, p. 99). Um currículo pós-crítico busca evidenciar como as questões que envolvem raça estão delineadas no currículo, e por meio de quais ferramentas se pode desconstruir a história étnica e racial construída ao longo da história de forma equivocada. Outro aspecto que vale destacar é a teoria *queer* que surgiu em países como os Estados Unidos e Inglaterra. O termo *queer* remete ao conceito estranho, esquisito, fora do normal e outros. Para Silva, T. (2011), tal teoria tem como intuito problematizar a identidade sexual considerada normal, a heterossexualidade.

[...] a pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações corretas sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. A ênfase da pedagogia *queer* não está na informação, mas numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais. (SILVA, T., 2011, p. 108, grifos do autor).

Sabe-se que as identidades são histórica e socialmente produzidas, e a teoria *queer* demonstra os processos discursivos de significação que a todo o momento tenta fixar um único tipo de identidade sexual, a heteronormativa. A teoria propõe questionar toda aquela essência vista como verdade, proporcionando o empoderamento para aqueles que são vistos como anormais, os excluídos e marginalizados socialmente, em razão da sua orientação sexual.

Na opinião de Louro (2001), a teoria *queer* possibilita pensar a diversidade das identidades sexuais e de gênero e as suas fluidez. Um currículo sob essa perspectiva consiste em discutir o processo pelo qual a diferença foi produzida, os jogos políticos, poder, disputas e as negociações, o qual faz com o que o eu se constitua. Um currículo *queer* opta por desconstruir e desnaturalizar qualquer tipo de processo que marginaliza sujeitos considerados anormais, fora do padrão pré-estabelecido. De modo com que as identidades sexuais sejam legitimadas, põe em questão as outras identidades sexuais, contrapondo o binarismo.

A manifestação a pós-estruturalista do currículo é uma tendência multicultural, pois ela parte da ideia de que uma cultura não é superior a outra, devendo, portanto, todas as manifestações culturais, por mais diferentes que sejam, ser incorporadas na compreensão da realidade em um relativismo cultural. Temas importantes são derivados dessa corrente, tais como, direitos humanos, patrimônio histórico-cultural, diversidade, questões étnico-raciais e gênero. Essas questões são incorporadas ao currículo por meio de temas transversais, sendo alguns deles, inclusive, exigidos pela legislação na aplicação dos currículos. (FILHO, 2021, p. 72)

Se faz necessário avaliar este modelo de educação disciplinar, relacionando-o ao projeto político-pedagógico ou de desenvolvimento institucional em que a instituição está inserida e

articulada. A partir daí, será possível pensar e refletir sobre qual modelo de universidade e educação superior se está querendo produzir ou incentivar, sendo possível, assim, compreender o tipo de formação que se pretende.

Resumindo as três concepções de currículo apresentadas acima, teoria tradicional, crítica e pós-crítica, sendo uma construção progressiva, observa-se que cada uma se deu em um momento histórico e que ao longo do tempo foi se reconfigurando, questionando suas bases e princípios, de maneira a responder às exigências de períodos específicos. Na teoria tradicional, havia um currículo que era pautado no ensino, aprendizagem, metodologia e na eficiência, características estas que eram importantes para desenvolver as habilidades e a eficiência necessária para garantir a reprodução da força de trabalho.

Com a teoria crítica, foi questionada a ideologia dominante, o quê e o porquê de ensinar determinado conteúdo, a forma de como as coisas estavam organizadas de maneira a assegurar a reprodução social e cultural, a maneira de como o capitalismo age por meio do currículo de forma oculta, cujas questões foram essenciais para a base crítica. Já com a teoria pós-crítica, o currículo é visto de forma multicultural, diversificada, cheia de significados, onde o sujeito deve ser representado. Questões que envolvem identidade, gênero, sexualidade, diversidade étnica e racial são centrais na construção de um currículo representativo, que dá voz aos povos silenciados ao longo do tempo.

## **2.2 Currículo: culturas**

Pensar a cultura é dar significados a um conjunto de manifestações intelectuais e artísticas que caracterizam uma dada sociedade, são eles: hábitos, normas, regras, crenças, línguas, em síntese, é o modo de vida de um povo ou de uma nação, expressa os seus modos de sentir, pensar e agir. Todos possuem uma cultura; cada povo possui suas experiências específicas daquele grupo, e isso diferencia uma cultura da outra, porém, isso não pode ser determinante para que uma cultura seja considerada melhor do que a outra.

Portanto, é no currículo que estas culturas devem ser representadas, para que os alunos se sintam reconhecidos e valorizados. Portanto, o currículo não deve permitir que uma única cultura seja predominada e instituída de forma violenta aos demais estudantes que não pertencem a uma diferentecultura implantada.

[...] um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns

conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a educação e a cultura [...]. (VEIGA-NETO, 2002, p. 44).

O porquê de alguns conteúdos serem mais priorizados do que outros, a forma desigual de como esse conhecimento está sendo proposto e distribuídos nas unidades de ensino são consequências das políticas neoliberais, além de causar impactos sobre o currículo, como desigualdade, exclusão, discriminação, reprovação, injustiça social.

A escolarização no contexto do neoliberalismo “[...] passa a ser entendido como uma mercadoria a ser adquirida. E é claro que aqueles que podem comprá-lo terão melhores chances de concorrer e dominar com mais êxito [...]” (VEIGA-NETO, 2002, p. 46). Logo, aqueles sujeitos que conseguem ter condições no sentido de saber decifrar os códigos dessa cultura instituída, irão alcançar a aprendizagem, mas aqueles que não atingirem as expectativas exigidas pelo currículo dominante serão considerados incapazes, excluídos, serão rejeitados, podendo ser reprovados no ano letivo;

Com o intuito de designar os efeitos sociais provocados na educação, Bourdieu (2015) verificou a discrepância com relação ao desempenho entre estudantes que possuem acesso a um capital cultural diante daqueles que não têm nenhum tipo de relação com este. A posição que um determinado aluno ocupará dependerá do volume de seu capital e, nesse aspecto, transforma-se em um mecanismo de dominação, acentuando as diferenças em uma sociedade dividida em classes.

O capital cultural dominante é cobrado por meio do currículo, logo, alunos que vivem em um contexto cercado deste capital cultural irão ser privilegiados com relação à facilidade de compreender os conteúdos exigidos, porém, outros educandos terão mais dificuldades em assimilar tais conhecimentos, até mesmo pela falta do capital cultural. O volume do capital social que o sujeito possui depende da rede de relações na qual ele faz parte, do grupo à qual ele pertence, familiar, trabalho, amizade, entre outras coisas, “[...] a definição de critérios de entrada no grupo está em jogo a cada nova inclusão, um novo membro poderia modificar o grupo mudando os limites da troca legítima por uma forma qualquer de “casamento desigual” (BOURDIEU, 2015, p. 76).

A existência desses grupos de pessoas que fazem parte da cultura dominante, que excluem e incluem aqueles que atendem os critérios e princípios legitimados pelo grupo, está relacionada à produção do capital social que pode ser até mesmo tributária, tendo em vista as instituições que favorecem as trocas legítimas, e a exclusão das consideradas ilegítimas, por

meio, de espaços, lugares, esportes, cerimonia, como diz Bourdieu (2015). Essas são algumas das condições que o capital social dominante se mantém, por meio da luta de classes. O capital cultural do indivíduo irá variar de acordo com suas competências, habilidades, aptidões e recursos requeridos pelo capital dominante.

O estado incorporado é um processo de aquisição do capital cultural sobre si mesmo, ou seja, é o investimento da própria pessoa sobre si, é o que ele está se tornando em uma busca constante. Essa busca pela apropriação do capital cultural não pode ser transmitida, não é hereditária, não pode ser doada, o tempo necessário para adquirir tal capital irá depender das condições da acumulação, e “[...] depende, principalmente, do capital cultural incorporado pelo conjunto da família [...] e de todas as formas de transmissão implícita [...]” (BOURDIEU, 2015, p. 84).

Mas é, sem dúvida, um empreendimento da aquisição do capital, o tempo investido, e o capital cultural da família fará total diferença no empreendimento de transmissão e acumulação do capital. Quanto mais cedo a família começa a investir e se apropriar do capital, mais cedo a criança vai se apropriando do capital, e isso resultará no sucesso da aprendizagem na vida estudantil, pelo fato de ela dominar os conteúdos exigidos pela cultura instituída no currículo.

Já o estado objetivado diz a respeito aos bens culturais, que podem ser apropriados pelo capital econômico, e também podem ser transmissíveis de uma pessoa a outra, porque são bens materiais, como quadros, livros, dicionários e outros. O sujeito possui benefícios que lhe proporcionam alcançar o estado objetivado, de acordo com seu capital incorporado. A maneira de como um aluno de uma classe alta, com capital cultural incorporado e objetivado, se apropria de uma obra de arte, como ele entende o significado da obra é diferente de uma criança que não possui capital cultural, que não teve em sua formação um investimento cultural.

O capital cultural transforma-se em um capital econômico, e tal capital adquirido pelo sujeito ao longo de sua vida será avaliado e medido com o capital cultural de outras pessoas que concorrem a mesma vaga de emprego. Nessa situação, a pessoa que está em busca de um funcionário para ocupar determinado cargo ou setor irá analisar aquele que detém um capital cultural superior, que irá poder gerar mais benefício para a empresa, que irá ocupar a vaga. Em mais uma situação, há uma desvalorização entre a cultura, aquele que teve condições econômicas de investir em si sobressai sobre o outro que não teve condições de acesso a esses bens culturais.

Então, “em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem

social” (BOURDIEU, 2015, p. 50). Nesse tópico, nota-se a desigualdade ao acesso à cultura entre alunos de uma classe social elevada diante de estudantes de baixa renda. O acesso a espaços destinados à alta cultura fica restrito a sujeitos da classe dominante, porque estes possuem investimentos no processo de aquisição da cultura, ao ir a um teatro, por exemplo, o indivíduo consegue interpretar o significado, porque ao longo da sua vida ele está em busca da apropriação desses bens culturais.

As instituições de ensino, por meio de seu currículo, podem até possibilitar o acesso a esses bens culturais, usando materiais didáticos, vídeos, músicas e outros. Porém, aquelas crianças que não lidam com esse tipo de bens culturais não serão favorecidas para que esses elementos culturais sejam incorporados, pois não terão significado para elas.

### **2.3 Currículo: identidade**

Atualmente, ao refletir sobre o tema identidade é preciso considerar o contexto pós-moderno cujo sujeito sofre influências da globalização, não tendo uma única identidade fixa. O sujeito é descentralizado, pois a identidade estável e fixa estão se desfragmentando, fazendo com que esta identidade passe por crises e perda de legitimidades.

De acordo com Hall (2011, p. 8), “as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas”. Para o autor, no final do século XX houve mudanças estruturais que fizeram transformações na sociedade moderna. As identidades étnicas, raciais, religiosas, nacionais, gênero, classe e de sexualidade estão em incessantes transformações ocasionadas pela mudança estrutural, que está fragmentando as identidades pessoais modernas, o que causa uma crise de identidade.

Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo [...]. (HALL, 2011, p. 9).

A crise de identidade nasce das mudanças estruturais, impactando a própria ideia e noção que o indivíduo tem de si mesmo, o sentido de estabilidade, de estar em uma posição estável que vai sendo quebrada. Então, a identidade é estabelecida historicamente, ela vai se constituindo a partir da relação com o outro, nos espaços que ocupa, a maneira pela qual incorpora a sua cultura e como dá significado a ela e outros.

Com a globalização, a diversidade de identidades culturais está presente em um mesmo ambiente por causa do atravessamento de fronteiras. Um exemplo disso é a forma como a

identidade vai se deslocando de modo não estável e provisória, tal como a migração. Um determinado grupo possui sua identidade cultural, migrando-se para outro local, região ou até mesmo país, o sujeito vai se apropriando dos hábitos, regras, normas, valores, costumes de uma cultura que não fazia parte da sua identidade inicial; ele vai se deslocando como indivíduo para outro lugar, outra cultura, criando laços identitários, como afirma Hall (2011).

Nas sociedades pós-moderna, “as identidades nacionais permanecem fortes, especialmente com respeito a coisas como direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes” (HALL, 2011, p. 73). Para Hall (2011) as identidades globais podem se deslocar e, com isso, silenciar as identidades nacionais. Está havendo a fragmentação da cultura considerada como forte, com o fluxo cultural nacional junto ao consumismo global, produz como resultado identidades partilhadas, ocorrendo as infiltrações culturais de uma para outra.

As consequências que a globalização pode causar são:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens de mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente” [...]. (HALL, 2011 p. 75).

Está-se diante de um conjunto de identidades confrontadas por um processo econômico e social que atua de forma integrada entre os diversos países de forma simultânea entre os diferentes sujeitos do mundo. Por meio desse processo, a identidade tem uma relação estreita entre os diferentes gostos, costumes e culturas; não há uma fronteira que assegura a identidade, ela se encontra em movimento, fazendo parte do universal, do total, o que faz com que essa identidade flua entre uma cultura e outra.

No mundo contemporâneo, é necessário entender o lugar da identidade no “circuito da cultura”, e como os sistemas simbólicos agem sobre a identidade do sujeito, sobre o que ele é e o que pode se tornar. Portanto, a representação é resultado de um processo cultural que vai dando sentido à identidade dele, e a identidade coletiva de um grupo ao qual faz parte do modo como é, o que ele pretende ser, as referências dele, e as suas diferenças são produzidas pelos meios de representação, que fabricam os sistemas simbólicos.

Pode-se utilizar como exemplo a produção de identidades, o contexto no qual ela é fabricada, como esta é representada pelos meios de produção e o consumo:

[...] em momentos particulares, as promoções de marketing podem construir novas identidades como, por exemplo, o “novo homem” das décadas de 1980 e de 1990, identidade das quais podemos nos apropriar e que podemos reconstruir para o nosso

uso. A mídia nos diz como devemos ocupar uma posição-de-sujeito-particular- o adolescente “esperto”, o trabalhador em ascensão ou a mãe sensível. Os anúncios só serão “eficazes” no seu objetivo de os vender coisas se tiverem apelo para os consumidores e se fornece imagens com as quais eles possam se identificar [...]. (SILVA, T., 2014, p. 18, grifos do autor).

Diante da fala do citado autor, constata-se que não existe uma única identidade de homem, o marketing, por exemplo, utiliza a publicidade para induzir o sujeito a ser um novo homem das décadas de 1980 e 1990. A propaganda é vendida no propósito de ir ao encontro do consumidor, de pessoas que se identificam com aquilo, para que ela possa ter eficácia. O marketing auxilia na propagação de novas identidades, de novos sujeitos, o intuito de fortalecer a ideia de um novo homem faz com que a identidade seja reconfigurada, oscilando e fluindo de um tipo, modelo de homem para outro homem.

A naturalização dos modos de como deve se comportar, agir e ser no dia a dia resultam em marcas na constituição da identidade do estudante, é preciso desconfiar dessa naturalidade, do modelo ideal de como deve ser e agir, seguindo os padrões necessários. Isso tudo interfere diretamente na maneira de como a identidade se produz de acordo com as relações sociais e o meio ao qual ele está inserido.

Como exemplo, apresentam-se as contribuições da BísCARO (2009), que realizou uma pesquisa intitulada “A Construção das Identidades de Gênero na Educação Infantil”, na qual acompanhou o cotidiano de uma turma de educação infantil. No relato da pesquisadora, fica nítido como a identidade é construída a partir da relação com o outro, com o contexto, e como os papéis de gênero vão sendo projetados, a partir da incorporação de gostos, gestos e costumes divididos entre o feminino e o masculino.

Nesse cenário, trata-se de uma escolarização voltada para crianças, que tinha sua rotina organizada de acordo com o gênero, “[...] a separação entre os meninos e meninas por meio da disposição das carteiras, onde as meninas e os meninos, além de sentarem em círculos distintos, se sentam às mesas azuis (meninos) e rosas (meninas)” (BÍSCARO, 2009, p. 77).

Então, a organização da sala de aula é dividida por grupos de meninas e meninos, caracterizados pelas cores rosas e azuis. As crianças vão se apropriando na formação da sua identidade que como menina deva utilizar a cor rosa, e sentar com demais coleguinhas do sexo feminino na sala de aula. Isto está presente na rotina do dia a dia, visto como normal, natural. Agora, observa-se quando alguma criança deixa de se sentar conforme a professora da turma agrupou os lugares.

Após todos já estarem sentados, o aluno Água Marinha chegou e sentou aleatoriamente no círculo com as meninas e ainda à mesa rosa. Em seguida, uma aluna argumentou:

– Tinha que ser você! Não viu que sentou à mesa das meninas, à mesa rosa? (Aluna Opala).

– Ele gosta mesmo de ser mulherzinha. (Aluno Rubi).

– Não gosto, não! (Aluno Água Marinha).

Imediatamente, o aluno saiu da mesinha em que estava e foi se sentar à mesa azul como os meninos, todo sem graça, cabisbaixo diante dos risos dos(as) colegas. (BÍSCARO, 2009, p. 79).

Esse é um exemplo de como ocorre o processo de formação das atitudes e dos valores das crianças desde bem pequenos, e, conseqüentemente, isso atribui significados na formação da identidade. O ocorrido citado anteriormente reflete como os valores heteronormativos são inculcados, tendo como conseqüência a discriminação e as atitudes sexistas, que estão presentes cada vez mais de maneira naturalizada; é preciso romper com o binarismo.

Outros exemplos apontados pela pesquisa de BísCARO (2009) é a organização da fila, onde há uma específica para meninas e outra para meninos; também, é feita essa distinção no momento de lanchar no refeitório, onde os pratos são definidos por cores, azul e rosa, os brinquedos são separados por sacos, cada saco contém brinquedos de acordo com o sexo, há brinquedos de meninas e brinquedos de meninos, conseqüentemente, isso é resultado de práticas sexistas.

Para Louro (1997) é preciso ter um olhar atento sobre as práticas cotidianas, sobre como as coisas estão sendo organizadas e dadas como natural. A autora ressalta que é preciso desconfiar de tais práticas, até porque não é natural que as tarefas diárias e a organização pedagógica da rotina e das atividades sejam divididas por sexo. Práticas, como dividir a fila, organizar o modo de onde e com quem se sentar e separar as brincadeiras diferenciando-as segundo o sexo irão fortalecer diferentes desempenhos e aptidões de acordo com o sexo biológico.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 1997, p. 64).

São condutas e comportamentos já instituídos no currículo naturalizados de maneira sexista, e isso faz com que se reproduza uma educação homofóbica e discriminatória. Assim, os educadores precisam questionar sobre o tipo de identidade que estão formando; quais os mecanismos de ensino que eles utilizam na prática pedagógica que visa a desconstruir qualquer tipo de prática e atitudes sexistas.

A identidade de gênero não deve ser algo controlado, vigiado e punido quando estes sujeitos fogem daquilo que é pré-estabelecido para o seu sexo. Nas práticas pedagógicas, as instituições de ensino não devem impor um tipo de comportamento, de conduta e de gosto sobre as identidades das crianças, pois elas estão em um período de formação, de constituição e de apropriação das suas subjetividades.

As crianças devem ser livres para experimentar e vivenciar as próprias escolhas e gostos. E serem respeitadas pelas suas subjetividades, de maneira a serem reconhecidas e valorizadas, sem haver distinção de sexo, gênero, raça, etnia e cultura. Nessa direção, para pensar em um currículo que contemple todos os grupos culturais dominados, é preciso de um que seja um instrumento de luta política, de reivindicação, denominado este por multiculturalismo.

No item a seguir, será possível observar como o currículo multiculturalista propõe que todas as formas culturais existentes na sociedade sejam reconhecidas e representadas na cultura nacional, ensinando os alunos a não terem preconceito e nem discriminação.

#### **2.4 Currículo: multiculturalismo**

Diante da diversidade no contexto educacional, é preciso ampliar a noção de currículo, para além dos conteúdos, como um meio de produção cultural, que produz significados, contribuindo fortemente para a construção das identidades. Um currículo multiculturalista reconhece as diferenças, as subjetividades de cada sujeito, de modo com que cada cultura composta de diferentes grupos sociais seja reconhecida e valorizada. Nesse sentido, o currículo precisa abarcar, em sua organização geral até a transmissão dos conhecimentos, todos os tipos de representações sociais.

O sociólogo Santos (2001) apresenta o multiculturalismo como uma oportunidade de pensar a globalização contra-hegemônica. O autor faz uma contextualização sobre a globalização desde os séculos XV e XVI ligada à expansão europeia, logo depois com o surgimento do capitalismo. A expansão da globalização é uma consequência do colonialismo português, que foi considerado o fundador da globalização.

A luta em torno de uma globalização contra-hegemônica dependerá de ações emancipatórias que visam a erradicar qualquer tipo de exclusão:

[...] é uma luta que tem que ser transversal aos diferentes grupos e interesses, uma vez que as formas de opressões são várias, as todas elas se conjugam numa forma de subordinação que, mesmo tendo várias faces, cria as mesmas formas de exclusão simultaneamente [...]. (SANTOS, 2001, p. 17).

As reivindicações dos grupos contra-hegemônicos estão respaldadas nas lutas populares, e buscam legitimar os seus interesses que não se dão de forma isolada, se amparam em outras comunidades; o movimento ganha força por se deslocar e ancorar com outras redes globais. Há uma articulação entre o local e o global e vice-versa, articulando os reais problemas, articulando as lutas e buscando estabelecer agendas políticas que asseguram essas reivindicações, como destaca Santos (2001).

Nota-se que as lutas decorrentes de grupos que tiveram a sua história silenciada buscam agora se legitimar, ser reconhecidos, respeitados e ter a sua identidade e as suas tradições culturais representadas. Santos (2001) questiona sobre como é que se deve pensar sobre as questões de inclusão e exclusão no Brasil, pensando em quais ações emancipatórias poderiam minimizar a exclusão.

De um lado, há o multiculturalismo conservador e reacionário e, de outro, o multiculturalismo progressista e inovador. Ao longo da história, viveu-se sob o monoculturalismo, marcado pela supressão de culturas alternativas que existiram de forma silenciada e marginalizada sob a cultura dominante, porém, nunca foram extintas. Um dos exemplos do multiculturalismo conservador citado por Santos (2001) é o colonial, onde o colonizador reconhece outras culturas, como os indígenas na América Latina, mesmo que esse reconhecimento tenha sido feito tardiamente e considerado uma cultura inferior.

Por último, o multiculturalismo emancipatório pós-colonial, que se fundamenta entre a política de igualdade e a política da diferença, defendendo a ideia de igualdade, sob o aspecto da redistribuição social, atrelada ao nível econômico. A política de igualdade defendida aqui se baseou nas diferenças de classe, o que fez com que outras formas de discriminação ficassem esquecidas, como orientação sexual, diferença sexual e outras. Com as lutas contra estas e outros modos de discriminação, emergiram as políticas da diferença, que se fundamentam no reconhecimento. O multiculturalismo emancipatório fundamenta-se em duas vertentes, tais como: redistribuição social e econômica e de reconhecimento da diferença sexual, conforme assegura Santos (2001).

Para Canen e Canen (2005, p. 42), “[...] multiculturalismo é, acima de tudo, pensar sobre identidades plurais que perfazem as sociedades e em respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais”. Então, o multiculturalismo visa à valorização da pluralidade cultural existente, de maneira a pensar os modos de como essa diversidade pode ser reconhecida, e como isso pode ser garantido aos grupos culturais.

Como exemplo, os autores questionam os aspectos como esses discursos vão sendo construídos ao longo da formação da identidade, e o currículo juntamente com as instituições de ensino são um desses espaços de construção discursiva das subjetividades.

[...] a identidade é percebida como construção, realizada nos diversos espaços discursivos, que incluem a educação, a mídia, a família, o trabalho, a organização e outros, onde narrativas e discursos presentes, explícitos e implícitos, transmitem mensagens que contribuem para o constante ressignificar dessa identidade, seja ela em termos raciais, de gênero, de sexo, de religião, de linguagem e outros marcadores identitários. (CANEN; CANEN, 2005, p. 42).

Sabe-se que a identidade é resultado de um processo de significações, de uma diversidade de marcadores identitários, que são múltiplos, que está em constante transformação e que perpassa por transições, que se constitui mutuamente. Há de se pensar em como as identidades são construídas em um contexto plural e diversificado, “[...] bem como as narrativas que constroem preconceitos e dicotomias entre negro e branco, homem e mulher e assim por diante [...]” (CANEN; CANEN, 2005, p. 43).

O currículo há de questionar como essas narrativas hegemônicas são construídas em torno do preconceito, da diferença e da discriminação, e o como fazer para desconstruir qualquer tipo de opressão sofrida por determinados grupos culturais. O ambiente educacional, aqui, possui um papel central na formação das identidades, de forma a não reproduzir e condizer com as culturas dominantes opressoras e hegemônicas.

Candau (2008) apresenta duas abordagens do multiculturalismo, sendo uma descritiva e a outra propositiva. Na perspectiva descritiva, o multiculturalismo é visto conforme cada contexto histórico, social, econômico e político; busca compreender como as configurações multiculturais são construídas em cada contexto. Já a perspectiva propositiva compreende o multiculturalismo como uma maneira de intervir e de transformar uma dada realidade social por meio de projeto político-cultural como meio de construir estratégias pedagógicas sob uma perspectiva democrática.

Diante da abordagem propositiva existem três concepções: multiculturalismo assimilacionista; diferencialista ou monoculturalismo plural; multiculturalismo interativo ou designado interculturalidade; como cita Candau (2008). A abordagem assimilacionista considera que todos vivem em uma sociedade multicultural, porém, não existe o mesmo tipo de oportunidades para todos os grupos sociais, não há o mesmo tipo de acesso a serviços e direitos considerados fundamentais.

Nessa concepção assimilacionista, o sujeito é integrado à cultura hegemônica, e na educação é incorporado um currículo monocultural, onde é privilegiada uma única cultura.

[...] no caso da educação, promove-se uma política de universalização onde todos/as são chamados a participar do sistema educacional, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. [...]. (CANDAU, 2008, p. 21).

Notam-se formas compensatórias de incluir aqueles que não tinham acesso, entretanto, suas identidades culturais não são incluídas em nenhum momento. Eles são forçados a se adequarem ao meio em que se encontram inseridos, reafirmando uma única cultura, de modo a naturalizá-la, oprimindo as outras formas de manifestações culturais.

O multiculturalismo “diferencialista” ou monocultura plural opta pelo reconhecimento das diferenças, e isso seria assegurado por meio da criação de espaços destinados à expressão de liberdade desses grupos sociais de maneira coletiva, que, quando assimila uma cultura a outra, tem como consequência o silenciamento das diferenças internas de cada cultura. Alguns defensores dessa vertente “diferencialista” defendem que “[...] são então enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações, etc. [...]” (CANDAU, 2008, p. 21-22).

Uma das consequências desse modelo proposto na sociedade é o apartheid cultural, onde determinadas grupos socioculturais passariam a ter organizações próprias de modo isolado dos demais grupos sociais. Ao invés de haver um reconhecimento social, causaria uma exclusão, segregação de grupos já considerados inferiores. Por outro lado, a perspectiva intercultural considera a inter-relação entre diferentes grupos culturais, indo na contramão das perspectivas assimilacionistas e diferencialistas. A cultura é entendida como um processo de construção e reconstrução contínuo, mesmo considerando as bases, as raízes de cada cultura não podem alocar o sujeito em um padrão cultural específico, como reconhece Candau (2008).

Desse modo, “[...] nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são “puras” [...]” (CANDAUI, 2008, p. 22). A hibridização está sempre presente no meio de todos, e vai se formando por novas e variadas identidades, é uma mistura de variedades que constitui o indivíduo, de forma com que ele não seja singular, nem ajustado, padronizado a uma única cultura.

Por último, a perspectiva intercultural assegura uma educação voltada para o reconhecimento, o diálogo e as negociações entre um grupo cultural e outro; é a busca por uma construção de um projeto que vise a incluir as diferenças, tendo, assim, a oportunidade de erradicar as reações de poder atravessadas pela hierarquia. Então, “[...] a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la” (CANDAUI, 2008, p. 25).

Através da história do currículo, busca-se contextualizar, na esfera política e social, em que momento foram desenvolvidos os estudos referentes ao currículo multicultural, além disso, observou-se quais bases teóricas mantêm os estudos multiculturalistas, bem como, suas contribuições como princípios norteadores do currículo e, conseqüentemente, como instrumento transformador de práticas educativas ancoradas em princípios da diversidade e identidade. Então, pode-se dizer que o currículo não é uma ferramenta neutra na organização de conteúdo, espaços e tempo, mas apresenta intencionalidades, teor político e ideológico, determina mecanismo de transformação e/ou reprodução das relações de poder existentes no contexto educacional.

Os padrões de comportamentos pré-determinados que os alunos devam seguir e adotar no cotidiano são considerados um aparelho repressivo de Estado, mesmo sendo ideológico, e sem haver a força, ou a violência física. Dessa forma, o currículo assegura a formação das atitudes, condutas, maneiras, modo como o indivíduo deve ser, fortalece o tipo de comportamento esperado pelo mercado de trabalho, enaltecendo cada vez mais a reprodução das relações capitalistas.

Reconhecer as bases de cada cultura, os processos de poder, hierarquia, de silenciamento e a negação de culturas é pensar em um currículo contra hegemônico. Um currículo multicultural também reflete sobre a maneira de como o sujeito representa o outro, aquele que não faz parte do grupo, da origem ou mesmo da cultura. É negociar essas culturas, as diferenças

internas de cada grupo, de modo a desenvolver uma consciência crítica nos estudantes de reconhecimento das diferenças.

### **3. A ABORDAGEM DE GÊNERO NAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

#### **3.1 Políticas Públicas educacionais brasileiras e as ações afirmativas em *stricto sensu* inseridas nas universidades públicas do estado de Mato Grosso do Sul**

Nesse capítulo analisamos as abordagens sobre as políticas afirmativas como categoria pela emancipação das diversidades étnicas, raciais e de gênero nas instituições de ensino públicas superior em Mato Grosso do Sul. Para tanto, pontuamos a inclusão nas dimensões das políticas educacionais pelo Ministério da Educação, para depois analisar as instituições universitárias em Mato Grosso do Sul. O encaminhamento das políticas públicas em relação às ações afirmativas tem sua definição em 2016, com a portaria NORMATIVA Nº 13, DE 11 DE MAIO DE 2016, determinando que:

(...) universidades públicas, em diversos programas de pós-graduação, estão adotando Políticas de Ações Afirmativas para negros, indígenas e pessoas com deficiências, ampliando a diversidade étnica e cultural em seu corpo discente, resolve: Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas. Art. 2º As Instituições Federais de Ensino deverão criar comissões próprias com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das Ações Afirmativas propostas. Art. 3º A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES deverá coordenar a elaboração periódica do censo discente da pós-graduação brasileira, com o intuito de fornecer os subsídios para o acompanhamento de ações de inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação, bem como para a avaliação de tais ações junto aos programas de pós-graduação. Art. 4º O Ministério da Educação - MEC instituirá Grupo de Trabalho para acompanhar e monitorar as ações propostas nesta Portaria Art.5o Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação

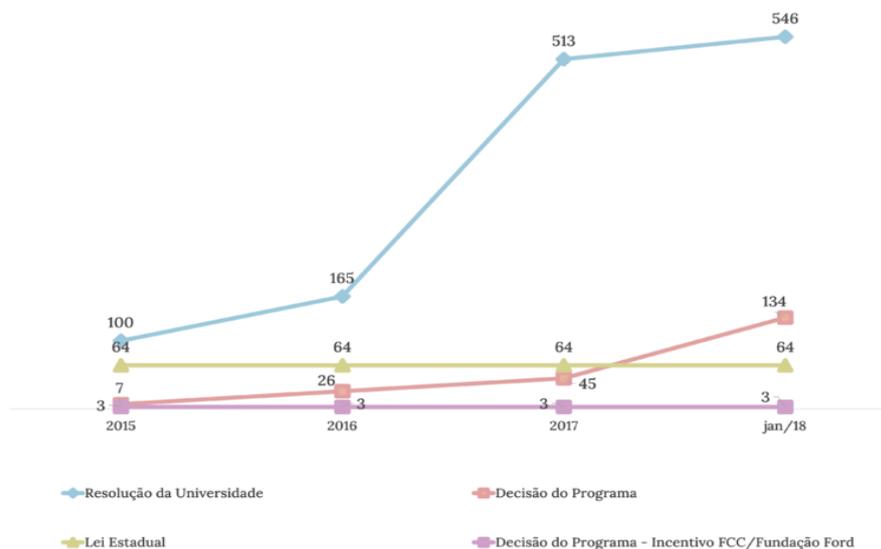
A partir dessa determinação, houve a preocupação por parte das Instituições de Ensino Superior de inclusão das políticas públicas de ações afirmativas, também conhecidas como cotas étnico-raciais. Ampliando o lugar de destaque das diversidades étnicas, raciais e de gênero, na tentativa da superação das desigualdades, que segundo Almeida (2018), é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. No Brasil, as

universidades públicas desempenham um papel importante sobre a superação dos baixos índices de aprendizagem dos alunos dado à desigualdade social que muitos vivenciam.

Pode-se dizer que a democratização do acesso à universidade pública brasileira ressignifica as produções acadêmicas e permite diversas formas de análise, possibilitando, deste modo, a fabricação de conhecimento por múltiplos olhares. E, assim, gerando o fim do monopólio hegemônico da classe dominante na produção do conhecimento no Brasil. Pensar as universidades como um local de diferença e diversidade étnica, cultural e de gênero, e que estas, são parte histórica na construção da comunidade acadêmica, é entender que:

A educação superior é um espaço de discurso e como tal detém o poder, produz conhecimento, detendo também parte do controle simbólico, pois controla o texto, a produção e comercializa esse mesmo conhecimento. Ter acesso à educação, principalmente a superior, é adquirir formas de empoderamento, é assumir poder, é ter a possibilidade de ocupar novas posições na divisão social do trabalho, de classes. Saber é Poder. Discurso é, então, objeto de poder porque o realiza, constrói o poder. (CORDEIRO, 2008, p. 83)

A partir da implantação de ações afirmativas na pós graduação/*stricto sensu*, cria-se a necessidade de orientação e fomentação de debates e reflexões acerca do recebimento dos vários sujeitos atendidos por tais ações, como forma de evitar um processo de exclusão de cotistas e, de modo a propiciar uma ampliação da política iniciada na graduação como a democratização dos espaços de produção e saber, mobilidade social.

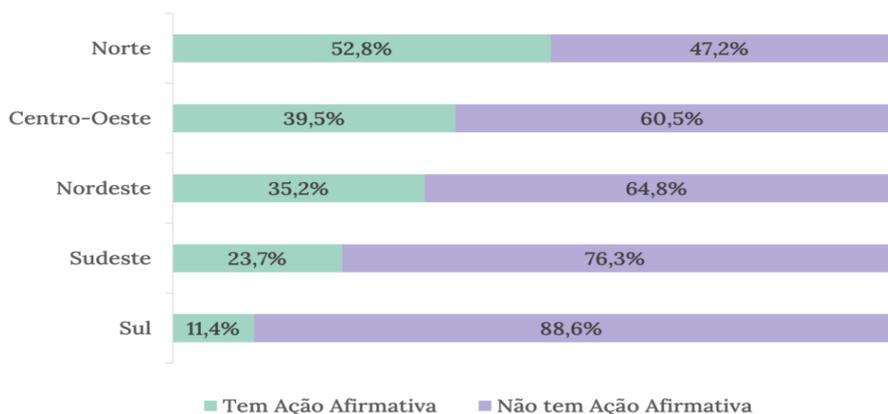


Fonte: <https://www.obaap.com.br/dados/2018>

Segundo os dados do Observatório das ações afirmativas na pós graduação, foram identificadas quatro modalidades de ação afirmativa nos programas de pós-graduação:

- **cota** – cotas para determinados grupos;
- **cota + vagas suplementares reservadas** – cotas para um determinado grupo e vagas adicionais destinadas exclusivamente a outro(s) grupo(s) de beneficiários;
- **vagas suplementares reservadas** – apenas vagas adicionais destinadas exclusivamente a determinados grupos;
- **cota + bônus** – cotas para determinados grupos e bônus em etapas do processo seletivo. ( Obaap, 2018)

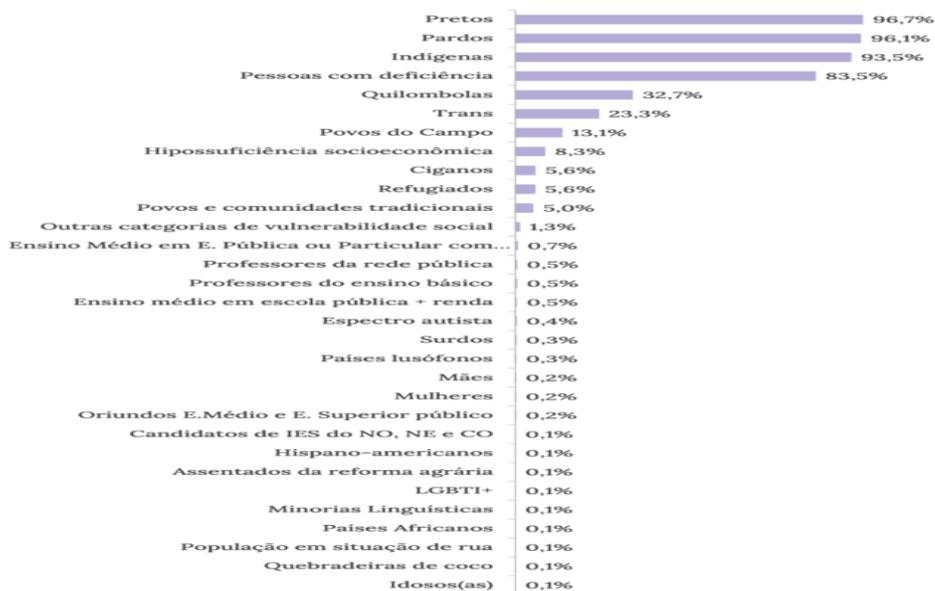
O observatório também mapeou as regiões em busca de análise sobre a igualdade de gênero. Apresentando a Distribuição dos programas para o ingresso na pós-graduação conforme criação de ação afirmativa e região do país.



Fonte: Obaap, 2018

Os dados do Observatório denotam que em relação a análise em 2018, no ano de 2021, os principais beneficiários são os estudantes pretos, os quais eram alvo 96,7% das políticas analisadas, seguidos dos pardos (96,1%). Outros grupos bastante beneficiados pelas ações afirmativas são os indígenas (93,5%) e as pessoas com deficiência (83,5%). Em menor proporção, há também políticas em favor de quilombolas, pessoas trans e pessoas portadoras de visto humanitário (refugiadas), conforme mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Proporção de iniciativas de acordo com o tipo de beneficiário. (Obaap, 2021).



Fonte: Obaap,2021

Nessa perspectiva compreende-se que a ampliação das ações afirmativas pode contribuir com a emancipação da diversidade étnica, racial e de gênero. Uma vez que ao longo da trajetória histórica das Universidades brasileiras, a discriminação racial se materializa em várias desigualdades. A busca pela emancipação vem sendo incorporada nas lutas do movimento negro e o movimento de mulheres negras, os/as intelectuais afro-brasileiros/as. Os quais, têm sido protagonistas na problematização da questão racial ao longo da história, colocando o debate étnico-racial em pauta, fazendo denúncias e atos políticos, formando militantes e pressionando o Estado por políticas públicas específicas, além da conquista de marcos legais, da formulação de propostas de políticas (cotas, estatuto da igualdade racial, entre outras). Esta é uma luta por direitos e oportunidades iguais [...]. (CORDEIRO, 2017, p. 53 apud MACEDO, 2018, p.72).

No entanto, cabe salientar que, de acordo com Joaze Bernardino-Costa e Antonádia Borges (2019), somente os avanços legais não são suficientes para desfazer o histórico racista, sexista e capacitista das universidades ocidentalizadas, tendo em vista a relação intrínseca entre suas formas hegemônicas de gestão administrativa, a produção de conhecimento e a violência empreendida na exclusão da maioria minorizada.

Efeito que amplia as identidades, principalmente de grupos não brancos e LGBTQI+ Uma vez que implica na construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES 2011, p. 43). Logo, a educação na

pós graduações, pode significar o combate as desigualdades e lutar por justiça na garantia de direitos. Uma vez que “o campo educacional é o principal foco de reivindicação por inclusão racial dos movimentos sociais negros” (SANTOS; ROGRIGUES, 2016, p. 27).

Inicialmente, no âmbito dos cursos de graduação, as políticas de ações afirmativas no Brasil tiveram início entre os anos 2002 e 2004 e foram pioneiras na efetivação destas ações: a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2002, Universidade Estadual da Bahia (UNEB) entre 2002-2003 e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) entre 2002-2003. Nas federais, o procedimento deu início com a Universidade de Brasília (UnB) em 2004. Passados dezesseis anos das primeiras experiências, praticamente todas as universidades estaduais criaram formas autônomas de ações afirmativas em diferentes formatos, já nas instituições federais, a política de cotas na graduação tornou-se obrigatória por força da Lei nº 12.711, 29 de agosto de 2012.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capital.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012, art. 1º e 3º)

As políticas de ações afirmativas na graduação firmaram-se como ações relevantes e necessárias para que houvesse maiores oportunidades de acesso à educação superior e, assim, a diminuição das desigualdades socioeconômicas entre pretos e brancos. Porém, a permanência daqueles que ingressam através das ações afirmativas ainda é um grande desafio enfrentado pelas instituições de ensino, o que deve haver uma política de apoio pedagógico, psicológico, financeiro e social a eles.

Nesse sentido, a partir das experiências vividas na graduação criaram-se demandas para a pós-graduação, especialmente a *stricto sensu*, o que motivou o governo federal a editar a Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 que dispõe sobre a indução de ações

afirmativas na Pós-Graduação, estabelecendo um prazo de noventa dias para as instituições federais apresentarem seus projetos. No tocante às instituições estaduais, a Portaria em questão não tem alcance, porém abriram precedentes e jurisprudência para que estas pudessem criar seus próprios programas de ações afirmativas na pós-graduação.

No Estado de Mato Grosso do Sul existem três universidades públicas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e todas possuem ações afirmativas/cotas na graduação e na pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. O Pioneirismo em políticas de ações afirmativas para o *stricto sensu* em Mato Grosso do Sul é da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sendo a primeira a instituir por meio do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) a Resolução CEPEC nº 176, de 20 de julho de 2017, a adoção de no mínimo vinte por cento (20%) de cotas para: pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência para todos os programas de pós-graduação.

Na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Deliberação nº 231, de 28 de agosto de 2018, aprovada pela Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), dispõe sobre a política de ações afirmativas em forma de cotas e reserva de vagas estabelecendo percentual de vinte por cento (20%) aos negros, dez por cento (10%) aos indígenas, dez por cento (10%) a pessoas com deficiência, cinco por cento (5%) aos quilombolas e cinco por cento (5%) a travestis e transexuais, no âmbito da pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*.

Quando as vagas reservadas não forem preenchidas elas poderão ser remanejadas para ampla concorrência, contudo, não existe esta obrigatoriedade aos programas, ficando a adoção da adesão à reserva de vagas e sobrevagas facultativa e, ao aderir a esta política, o referido ato deve estar previsto em regulamento do programa e em seus editais de publicação.

A primeira experiência da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com políticas de ações afirmativas para a inclusão de estudantes pretos, indígenas e pessoa com deficiência na pós-graduação, aconteceu com a iniciativa do Edital PPGAS Nº 1, de 23 de outubro de 2018, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Antropologia Social, curso de Mestrado da Faculdade de Ciências Humanas, para ingresso em 2019, disponibilizando três vagas, uma para cada seguimento.

No mesmo ano, a instituição aprovou a Resolução nº 167/2019, de 06 de setembro de 2019, que estabelece as normas para ações afirmativas para a pós-graduação *stricto sensu*, tornando-se obrigatória a reserva de vagas de no mínimo dez por cento (10%) e no máximo vinte por cento (20%), do total das vagas aprovadas do curso, sendo obrigatória segundo o

artigo 5º e inciso 1º desta Resolução, a reserva de vagas em todos os editais de seleção com três vagas ou mais.

Conforme Edital UFMS/PPGAS nº 1, de 23 de outubro de 2018, foram aprovados 03 (três) mestrandos, sendo dois pretos e um indígena, para a turma de 2019. Já o Edital UFMS/PPGAS nº 3, de 26 de junho de 2020, foram aprovados 03 (três) mestrandos, sendo um com deficiência, um preto e um indígena, para a turma de 2020. Em 2021, de acordo com o Edital UFMS/PPGAS nº 22, de 09 de março de 2021, foram selecionados 02 (dois) estudantes dentro da política afirmativa e, nesse caso, não foi informada a referida autodeclaração.

No programa de Pós Graduação em Educação/CPTL, há na resolução a determinação de que, “as Normas Regulamentadoras para Verificação das Condições de Ingresso por Reserva de Vagas para Ações Afirmativas deverão obedecer ao estabelecido na Resolução Coun/UFMS nº 150, de 30 de agosto de 2019. Ficam reservadas vagas para as ações afirmativas para candidatos autodeclarados indígenas, para candidatos com deficiências e para candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos), desde que aprovados e classificados no processo seletivo, obedecendo o estabelecido na Resolução Copp/UFMS nº 167, de 6 de setembro de 2019

As políticas de ações afirmativas objetivam ampliar o acesso de grupos desfavorecidos através do ingresso, permanência e conclusão dos cursos de pós-graduação. Pode-se dizer que a manutenção dos critérios tradicionais de seleção ainda apresenta grandes desafios, a exemplo do exame de proficiência, que consiste em uma forma avaliativa de comprovar o grau de fluência do aluno em outras línguas e a capacidade de se comunicar em outro idioma, pode ser caracterizado como uma dificuldade frente a triste realidade de muitos candidatos, em especial para os indígenas e oriundos de escolas públicas, pois em sua grande maioria não tiveram uma formação sólida com relação à língua estrangeira, dificultando assim o acesso aos cursos de mestrado e doutorado, uma vez que a aprovação em prova de proficiência é obrigatória para a obtenção da titulação de mestre e doutor.

Por um lado, a proficiência de idiomas estrangeiros é importante para benefícios profissionais de possíveis vantagens competitivas para quem ingressa nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), bem como é uma alternativa para interagir com outras culturas, seja no campo social ou no campo acadêmico (congressos, elaboração de artigos), entre outros. Por outro, pode representar uma barreira para ingresso nos cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras e estrangeiras em virtude da falta de proficiência do candidato, visto que, em algumas universidades (públicas) a prova de idioma é eliminatória. (SILVA, 2016, p. 172).

Carvalho (2005, p. 170), considera que “o ingresso à pós-graduação se dá através de mecanismos explicitamente parciais, não universalistas – ou melhor, abertamente interessados”, através da avaliação de pares. Os postulantes ao mestrado e doutorado nas universidades públicas estaduais e federais de Mato Grosso do Sul, passaram ou passarão pelas mesmas avaliações clássicas para o acesso. A permanência dos sujeitos optantes e aprovados por ações afirmativas requer, além de reserva de vagas, uma política de apoio pedagógico, emocional, financeiro e social.

Para que ocorra uma mudança no perfil dos cursos de pós-graduação no país, Carvalho (2005) aponta a necessidade de algumas medidas de caráter emergenciais para a inclusão das minorias, como aumento de vagas aos concorrentes; aumento do contingente de mestres e doutores que fazem parte do grupo segregado; iguais condições para passar em concursos públicos; e um sistema de preferência na concessão de bolsas de pesquisa.

A continuidade da permanência nas universidades públicas dos optantes pelas políticas voltadas às ações afirmativas, há a necessidade de um sistema de apoio pedagógico, psicológico, financeiro e social. Sabe-se que ingressar como cotista significa não pertencer à representatividade dos sujeitos que dominam o meio acadêmico, na perspectiva ‘elitista, branca’. Porém, ingressar a partir das ações afirmativas permitirá ampliação da pluralidade nos espaços universitários. Além disso, contribui como mecanismo de potencialização da diferença e das diversidades, pois um dos pilares fundamentais da universidade pública é o respeito e o acolhimento àqueles que não tiveram as mesmas oportunidades para ingressar no Ensino Superior.

Nesse sentido, as universidades públicas do estado de Mato Grosso do Sul vêm criando resoluções, normas e/ou ações para a inclusão dos sujeitos e grupos em situação de vulnerabilidades ou segregação social, dando ênfase aos não brancos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, doutorado e mestrado profissional). O que se espera é que estas políticas avancem em termos de ações de permanência, pois o acesso e o ingresso, de certa forma, foram garantidos, mas sabe-se que não é o suficiente.

Espera-se ainda, que processos de acompanhamento e avaliação sejam desencadeados em cada uma das universidades, de forma que se possa cada vez mais promover o aprimoramento das políticas e, assim, contribuir para uma inclusão e equidade social de direito e de fato. Os grupos atendidos por ações afirmativas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades públicas de MS, distingue-se segundo a autonomia das universidades, contemplando públicos diferentes e quantidades de vagas.

A UEMS na sua Resolução CEPE-UEMS nº 2.015, contempla ações afirmativas para negros/as, indígenas, quilombolas, pessoa com deficiência, travestis e transexuais. O Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado que funciona na Unidade Universitária de Paranaíba em seu edital de 2019 contemplou todos os grupos, através de reserva de vagas e sobrevagas, o qual será objeto de análise desta pesquisa.

Pode-se dizer que um dos principais objetivos das ações afirmativas é ampliar o acesso com ingresso, permanência e conclusão de grupos desfavorecidos à pós-graduação. Mas, a manutenção de critérios tradicionais de seleção apresenta desafios, por exemplo, o exame de proficiência caracteriza-se como um obstáculo, em especial para os indígenas. Isso porque, são oriundos de escolas públicas, que em sua grande maioria não tiveram uma formação de equidade com relação a uma língua estrangeira, dificultando assim o acesso aos cursos de mestrado e doutorado, pois a aprovação em prova de proficiência é obrigatória para a obtenção da titulação de mestre e doutor, ou seja:

Por um lado, a proficiência de idiomas estrangeiros é importante para benefícios profissionais de possíveis vantagens competitivas para quem ingressa nos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), bem como é uma alternativa para interagir com outras culturas, seja no campo social ou no campo acadêmico (congressos, elaboração de artigos), entre outros. Por outro, pode representar uma barreira para ingresso nos cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras e estrangeiras em virtude da falta de proficiência do candidato, visto que, em algumas universidades (públicas) a prova de idioma é eliminatória. (SILVA, 2016, p. 172).

Por outro lado, em seu Plano Nacional de Pós Graduação (PNPG) 2011-2020 acrescenta que apesar de várias ações já realizadas e de alguns avanços obtidos, ainda há grandes desafios a serem enfrentados antes que a educação oferecida possa ser considerada uma educação de qualidade a que todos queremos e temos direito. A oferta ainda é insuficiente, a qualidade ainda é baixa e constata-se uma grande desigualdade quando a comparação é feita levando-se em relação a alguns fatores, como a questão regional, o pertencimento étnico, o gênero, a sexualidade, a condição social, entre outros.

A permanência dos sujeitos optantes e aprovados por ações afirmativas requer, além de reserva de vagas, uma política de apoio pedagógico, emocional, financeiro e social. Esses fatos, que se somam podem, potencializar a exclusão desses sujeitos, podendo ocasionar danos irreparáveis aos excluídos. Segundo Anna Carolina Venturini e Hanna Penido, p. 19, 2022:

As políticas afirmativas já são uma realidade na maioria dos programas acadêmicos nas universidades públicas, de modo que passamos a ter ingressantes com um novo perfil étnico-racial e socioeconômico. É essencial que as universidades, os governos

e as agências de fomento pensem em estratégias para garantir o acesso desses grupos e também sua permanência por meio de diferentes oportunidades acadêmicas, bolsas de estudos, moradia, alimentação, apoio para cursos de idiomas estrangeiros, intercâmbios e estágios de pesquisa, saúde mental e outras políticas. A diversidade na pesquisa e pós-graduação é fundamental para o progresso científico e para a criação de espaços que proponham soluções mais efetivas para os muitos e diferentes problemas que enfrentamos no país.

O sentimento de pertencimento ao grupo deve potencializar o sujeito, pois a convivência e sua interação auxiliam no processo de integração ao novo meio, possibilitando a (re)construção do homem no âmago da sociedade.

O reconhecimento da multiplicidade de identidades étnicas e raciais, de gênero, deve ocorrer, para que não ocorra uma desvalorização dessas diferenças, existem diversos meios com os quais as instituições de ensino superior podem construir com os alunos concepções que resgatem a importância das ações afirmativas como forma de igualdade, como promover espaços plurais onde a diversidade possa falar mais alto, afim de combater as injustiças formadoras das desigualdades, fato que possibilita o silenciamento das vozes de negros/as, mulheres, transsexuais, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência.

Segundo Carvalho (2005), a pós-graduação não é universalista, pois ela tornou-se muito mais proibitiva ao acesso dos negros/as, e a ela não se pode aplicar, de modo algum, o argumento da meritocracia imparcial, considerando os opositores das cotas, que neste processo de criação e implementação dessas ações, podem intervir nos grupos a serem atendidos e na aprovação no processo de seleção do mestrado e doutorado de futuros/as alunos/as.

Andrade (2012) coloca que as políticas direcionadas a travestis e transexuais são direcionadas para a prevenção de doenças e o combate à exploração sexual e não para políticas de inclusão nas instituições de ensino e no trabalho, já que “Os professores por sua vez também podem se especializar em escrever cartografias e mapeamento de desejos mais íntimos, são mestres de obras e, principalmente, de pessoas, são construtores e construtoras de identidades, são —”acimentadores” e —” acimentadoras” de subjetividades. (ANDRADE, 2012, p. 126).

Para Louro (2011, p. 87), “há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que uma ou um jovem possa vir a se reconhecer como homossexual será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não naturais e ilegais de sexualidade”, criando um conflito nesses sujeitos, e torna muito difícil se colocar diante da sociedade com suas características e peculiaridades que são motivos de segregação.

### 3.2 Apresentação geral dos dados da UEMS, UFGD E UFMS

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) possui 14 programas de mestrado e 02 de doutorado. Com a Resolução, CEPE-UEMS, nº 2105 de 31 de outubro de 2018, foram criadas as ações afirmativas para os programas de stricto sensu. O tipo de ação afirmativa que existe nos programas são sobre vagas e reserva de vagas, e, atende aos seguintes grupos: negros (20%), indígena (10%), pessoas com deficiência (5%), quilombolas (5%), sobre vagas de (5%): travestis e transexuais. Os programas tiveram autonomia para adotar ou não as ações afirmativas. O número de programas que aderiram de forma voluntária foram: mestrado (05) e doutorado (02), sendo adotadas a partir de 2018.

Neste sentido, Carvalho (2005), bem acentua que as ações afirmativas passam por desejos dos/as pesquisadores/as, pois isso é uma decisão dos chamados pares, precisando assim, muitas vezes de uma conscientização do corpo docente das universidades. Na UEMS, ressalva-se que mesmo com aprovação unânime no Conselho, ficou facultado aos programas de pós-graduação a adesão ao sistema de cotas.

O Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, a nível de mestrado, na UEMS unidade universitária de Paranaíba, foi uma das pioneiras no estado de Mato Grosso do Sul em incluir no edital de seleção n.º 020/2023 PGEDU/UEMS, 01 de março de 2023 o regime de ações afirmativas os negros, indígenas, pessoas com deficiência, quilombolas e travestis/transsexuais.

Serão ofertadas 30 vagas, das quais 20% (vinte por cento) para candidatos(as) negros(as); 10% (dez por cento) para candidatos(as) indígenas; 5% (cinco por cento) para candidatos(as) com deficiência; 5% (cinco por cento) de sobre vagas para candidatos(as) quilombolas; 5% (cinco por cento) de sobre vagas para candidatos(as) travestis e transexuais, conforme mostra a tabela 01.

Ampla concorrência Vagas Gerais	Negros	Indígenas	Pessoas com deficiência	Total	Quilombolas	Travestis/ Transsexuais
19	06	03	02	30	02	02

Fonte: Edital no 020/2023– PGEDU/UEMS, 01 de março de 2023.

É perceptível que ainda há uma determinação de lugares, a serem ocupados por sujeitos segregados, criando duas classes de pessoas no país. Schwarcz (1993), explicita quem são os senhores dessa terra, os brancos colonizadores, os quais ao longo da história do país, vem escolhendo o que aprender/ensinar, onde, como e quem vai ter acesso a determinados

conhecimentos. A qualidade de ensino está mais ligada a capacidade de todos os sujeitos envolvidos, professores/as e alunos/as, porém, não na área que cada um faz o recorte de pesquisa.

O acesso e permanência nos cursos de pós-graduação também é envolto por grandes debates, considerando que, somente o acesso não soluciona problemas e tão pouco oportuniza uma diversificação de pesquisa, necessitando de uma política de permanência que, conceda bolsas de estudos aos cotistas; um currículo que tenha disciplinas pautadas em estudos dos grupos excluídos e, um olhar sensível e dedicado do corpo docente, para que todos sejam incluídos sem que haja, mais uma vez a exclusão “involuntária” destas pessoas.

Sobre o acesso e ingresso nos cursos de mestrado e doutorado, Carvalho (2005), narra que o êxito da aprovação está mais ligado a escolha da linha de pesquisa e orientador/a, do que propriamente a capacidade do futuro/a aluno/a, pois o número de vagas por pesquisadores/as é insuficiente para dar conta do número de candidatos/as aptos, culminando muitas vezes em preferências, tornando o processo parcial e não imparcial como deveria acontecer.

A permanência dos/as futuros/as ingressantes através das políticas afirmativas é um grande desafio a todos os programas que vem instituindo estas ações, pois devem considerar alguns aspectos para o financiamento de pesquisa e os critérios de concessões de bolsas, que será concedida segundo a nota obtida no processo de seleção. Para que as políticas de ações afirmativas sejam exitosas, necessitam-se de estudos para todos os envolvidos, corpo docente e coordenação de pós-graduação, uma vez que ficou estabelecido na Resolução do CEPE/UEMS que haverá uma avaliação decenal da lei e sua eficácia, através de uma comissão instituída.

O corpo docente desempenha um papel de suma importância no êxito dessas medidas, pois são eles que estarão em contato direto com o novo público, exigindo que os mesmos tenham conhecimentos, compromisso com a democratização do acesso a pós-graduação, reconhecimento de outros matizes do conhecimento e boa vontade, para que esse processo seja satisfatório a todos alunos/as e professores/as.

A importância exercida pela autonomia dos programas de pós-graduação esboça um compromisso de consolidar, através de suas ações, as políticas de ações afirmativas, na superação da discriminação das minorias em muitos locais, a qual as instituições de ensino também vêm cometendo ao longo dos anos, necessitando que o tema seja debatido, através de atividades específicas, com o intuito de analisar a especificidade estas ações no *stricto sensu*, com todos/as alunos/as e professores/as.

Tais medidas tomadas pela universidade, podem auxiliar na superação das desigualdades vividas pelas minorias, e que os/as docentes precisam se sensibilizar para que a inclusão dos mesmos, possam transformar a sociedade, no que tange ao acesso, o ingresso e a permanência nos cursos mestrado e doutorado, na formação de pesquisadores/as, e de novos recortes de pesquisas, que poderão possibilitar conhecimentos de uma parcela da população que não vem sendo pautado nos estudos “oficiais” dessa nação, que caracteriza-se, por sua formação pluriétnica, mas que por muitos anos negou tal feito, criando um abismo entre os sujeitos que compõem esse povo.

Com a aprovação da Resolução que normatiza as ações afirmativas, deu-se possibilidades para que a instituição pudesse falar de um mesmo lugar que é o de criar cursos, reformular currículos e elaborar pesquisas que possam ser protagonizados por sujeitos transversais e que talvez venham contar a história destes grupos esquecidos. A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) possui 24 programas de mestrado e 12 de doutorado e o tipo de ações afirmativas adotada pela universidade é de cotas e reserva de vagas para os seguintes grupos: negros, indígenas e pessoas com deficiência.

A referida universidade possui uma comissão de acompanhamento aos/as alunos/as cotistas na pós-graduação chamado Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e conta com a participação de representantes da comunidade acadêmica. A UFGD criou o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB em 2007, via Resolução Nº 89/2007 do Conselho Universitário, tendo como atribuições atuar nas áreas de pesquisa, ensino e extensão relacionadas à diversidade étnico-racial, políticas públicas de combate à discriminação e ao racismo, por meio da produção de materiais de divulgação, organização de eventos, encontros e seminários para promover discussões sobre as temáticas que afetam negros/as afro-brasileiras.

A UFGD possui o NEDGS/UFGD (Núcleo de Estudos de Diversidade de Gênero e Sexual), caracteriza-se por ser um órgão suplementar vinculado à Reitoria e se propõe a sensibilizar a comunidade acadêmica da necessidade de enfrentamento às violências contra as mulheres e contra a população LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Intersexuais, Queer, Assexuais, Aliados entre outros).

Também tem como objetivo integrar, fomentar, organizar, participar e acompanhar projetos – de ensino, pesquisa, extensão ou cultura –, eventos, campanhas, convênios e quaisquer outras ações realizadas no âmbito da comunidade universitária ou externa a ela, desde que relacionadas à temática dos estudos de gênero, de diversidade sexual, diversidade de gênero, *queer* e/ou feministas, tendo como finalidades específicas:

Incentivar a criação de programa institucional de formação continuada para acadêmicos/as, servidores/as e sociedade civil, em relação a diversidade de gênero e sexual;

Promover sistematicamente seminários, fóruns e demais eventos de discussão entre professoras/es da UFGD, das demais instâncias de ensino e IES em busca da formação de uma sociedade que reconheça e respeite a diversidade de gênero e sexual;

Instituir uma Comissão Permanente para criação, operacionalização, acompanhamento e avaliação das políticas de Diversidade de Gênero e Sexual na UFGD;

Construir vínculos deste trabalho com movimentos sociais comprometidos com os direitos das mulheres e das pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Intersexuais – LGBTI, promovendo a equidade de gênero e as ações internas de valorização e respeito às diversidades de gênero e sexual na UFGD;

Fomentar estudos transversais sobre a diversidade de gênero e sexual em todas as unidades e Faculdades da UFGD;

Integrar outros núcleos de estudos de diversidade de gênero e sexual em diferentes instituições e cursos no Brasil e no exterior, visando à internacionalização das pesquisas e ações. (FONTE: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/nedgs>)

Este núcleo possui como projeto permanente o Simpósio Relações de Gênero e Diversidade Sexual, que ocorre em junho, onde são realizados eventos acadêmicos, palestras e discussões sobre as temáticas de diversidade sexual, relações de gênero, feminismos e violência contra mulheres e população LGBTQIA+, buscando produzir ambientes propícios para a produção e troca de conhecimento e informação de qualidade. Além disso, há o incentivo na participação da Rede de Enfrentamento à Violência contra Mulheres, da organização da Parada do Orgulho LGBTQIA+ da cidade de Dourados-MS e de coletivos de luta pelos direitos das mulheres. Por fim, o NEDGS também realiza acolhimento, orientação e encaminhamento em casos de denúncias de assédio sexual, LGBTfobia ou qualquer tipo de violência contra mulheres e pessoas LGBTQIA+ da comunidade acadêmica.

A UFMS possui 39 programas de mestrado e 21 de doutorado, as políticas públicas relacionadas às ações afirmativas nos programas *stricto sensu* de sua instituição é uma realidade. Cabe aqui salientar que o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, curso de Mestrado, da Faculdade de Ciências Humanas em 2019 realizou a primeira experiência da instituição, com políticas de ações afirmativas voltadas para negros/as, indígenas e pessoas com deficiência antes da obrigatoriedade explícita na Resolução nº 167/2019, que estabelece normas para ações afirmativas para os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, com reserva de vagas, para a mesma categoria de sujeitos do curso de antropologia.

Os grupos atendidos são: negros/as, indígenas e pessoas com deficiência, o qual foram destinados de 10% (dez por cento) a 20% (vinte por cento) de reserva de vagas, ficando a critério dos programas a escolha do percentual, pois a autonomia dos programas de pós-

graduação no país é uma tradição, situação essa que pode ser boa, considerando que a comunidade acadêmica desses programas sabe das necessidades e também deveriam conhecer as demandas.

A UFMS figura entre as universidades mais importantes do Brasil e foi a última em MS e entre as universidades federais a fazer adesão a essas políticas, quando na graduação em 2012, por força da Lei 12.711/12 tornou-se obrigatória, e na pós-graduação em 2016, mas só no final de 2019, quase três anos após a da Portaria N.013 do MEC que determinou às universidades públicas federais do país a criação de políticas de ações afirmativas nos cursos *stricto sensu*.

Por meio da Resolução n. 167/2019, tornou-se obrigatório a todos os programas de pós-graduação, exceto, os que constam no Artigo 10, incisos I e II, como já descrito anteriormente. Essa demora para criar tais políticas está ligada ao que Almeida (2018) chama de racismo institucional, que criam ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça, etnia e gênero através do resultado do funcionamento das instituições, que são somatória de normas, padrões e técnicas de controle, condicionando o comportamento dos sujeitos, que resultam de conflitos e lutas pelo monopólio do poder, ou seja, as instituições também carregam em si conflitos existentes na sociedade, que ocasionam e perpetuam o racismo.

Para Almeida (2018) “racismo é dominação”. A dominação, vem criando duas classes de pessoas no Brasil, os que dominam e os que são dominados, sendo os/as brancos/as parte majoritária da primeira classe e os negros/as da segunda classe. Os de origem caucasiana compõem grande parte do grupo que domina, impondo a população seus hábitos, costumes, saberes e culturas, criando uma cultura de dominação, para que os/as negros/as sejam subalternizados, desconsiderados em sua plenitude, tornando toda forma de cultura e conhecimento da população negra vulgar e passiva de incredibilidade, ou seja, no país ainda temos “colonizadores”, tentando sufocar a maioria da população afro-brasileira.

### **3.3 Análise das resoluções da UEMS, UFGD e UFMS no que tange o *stricto sensu***

Através de uma investigação preliminar das resoluções e editais de processo seletivo a nível *stricto sensu* da UFMS, UEMS e UFGD, ficou evidente que, mesmo após a criação de normativas que preconizam a cotas e sobre vagas, não houve mudanças no sistema de avaliação, o que possibilita observar que o êxito da aprovação está intimamente ligado ao rendimento do futuro/a aluno no processo avaliativo; o número de vagas disponibilizadas a esse seguimento ainda são baixos, apesar de a UEMS e UFGD, terem destinado um maior número.

O curso de Antropologia da UFMS ofertado em Campo Grande, único a época com ações afirmativas, disponibilizou 03 (três) vagas, uma para cada modalidade de ações afirmativas. Com a aprovação da Resolução nº 167/2019/UFMS, que aprova política de ações afirmativas para a pós-graduação *stricto sensu*, estabeleceu o percentual mínimo de dez por cento (10%) e o máximo de vinte por cento (20%), tornando obrigatória a adesão dessas políticas a todos os programas de pós-graduação em *stricto sensu* da UFMS.

A UFMS na Resolução 167/2019, estabeleceu que os candidatos inscritos para as vagas de ações afirmativas poderão ser avaliados segundo critérios específicos, e etapas de candidatos para ampla concorrência, com diferença que negros/as, indígenas e pessoa com deficiência, concorram entre si. Porém, segundo Carvalho (2005) essa medida não é universalista, pois dentro de um mesmo departamento preexiste variações nos protocolos de exames de seleção em *stricto sensu*, pois ao considerar que os critérios de seleção não são unificados, a entrevista é passiva de intencionalidades, podendo o mérito ser algo utópico, sendo definidos por interesses dos grupos e resultados de vontades políticas que estabelecem o aprendizado, o ensinar e quem poderá participar, setorizando todo esse processo, criando, assim, uma elite acadêmica eurocêntrica, que valoriza seus saberes e interesses, dentro de uma sociedade multirracial.

Conforme já dito, a UFMS possui trinta e nove Programas de Pós Graduação *stricto sensu* e de acordo com o Edital mais recente de processo seletivo unificado de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado UFMS/PROPP n.º 201, de 12 de setembro de 2022, foram destinadas 1047 vagas para a ampla concorrência e ações afirmativas, sendo que 20% das vagas ofertadas a cada curso serão direcionadas aos candidatos referentes às ações afirmativas.

A tabela 02 abaixo elucida esses números.

Programa de Pós-Graduação	Cidade	Mestrado			Doutorado		
		Ampla Concorrência	Ações Afirmativas	Total	Ampla Concorrência	Ações Afirmativas	Total
Administração	Campo Grande	16	04	20	10	03	13
Agronomia	Chapadão do Sul	13	04	17	-	-	-
Antropologia Social	Campo Grande	10	03	13	-	-	-
Biologia Animal	Campo Grande	10	03	13	-	-	-
Biologia Vegetal	Campo Grande	12	03	15	-	-	-
Biotecnologia	Campo Grande	16	04	20	12	03	15

Ciência Animal	Campo Grande	22	06	28	17	05	22
Ciência da Computação	Campo Grande	24	06	30	12	03	15
Ciência dos Materiais	Campo Grande	12	03	15	08	02	10
Ciências Contábeis	Campo Grande	13	03	16	-	-	-
Ciências do Movimento	Campo Grande	18	05	23	-	-	-
Ciências Farmacêuticas	Campo Grande	16	04	20	13	03	15
Ciências Veterinárias	Campo Grande	14	04	18	08	02	10
Computação Aplicada	Campo Grande	20	05	25	-	-	-
Comunicação	Campo Grande	08	02	10	-	-	-
Direito	Campo Grande	24	06	30	13	03	16
Doenças Infecciosas e Parasitáveis	Campo Grande	13	03	16	13	03	16
Ecologia e Conservação	Campo Grande	09	03	12	09	03	12
Educação	Campo Grande	13	04	17	14	04	18
Educação	Corumbá	14	04	18	-	-	-
Educação	Três Lagoas	19	05	24	-	-	-
Educação Matemática	Campo Grande	20	05	25	18	05	23
Eficiência Energética e Sustentabilidade	Campo Grande	16	04	20	-	-	-
Enfermagem	Campo Grande	12	03	15	-	-	-
Enfermagem	Três Lagoas	09	03	12	-	-	-
Engenharia Elétrica	Campo Grande	13	03	16	-	-	-
Ensino de Ciências	Campo Grande	12	03	15	12	03	15
Estudos Culturais	Aquidauana	21	05	26	-	-	-
Estudos de Linguagem	Campo Grande	17	05	22	13	04	17
Estudos Fronteiriços	Corumbá	17	05	22	-	-	-
Geografia	Aquidauana	10	03	13	-	-	-
Geografia	Três Lagoas	13	03	16	06	02	08
Letras	Três Lagoas	14	04	18	14	04	18
Psicologia	Campo Grande	10	03	15	-	-	-

Química	Campo Grande	24	06	30	24	06	30
Recursos Naturais	Campo Grande	12	03	15	-	-	-
Saúde da Família	Campo Grande	16	04	20	-	-	-
Saúde e Desenvolvimento da Região Centro Oeste	Campo Grande	22	06	28	21	06	27
Tecnologias Ambientais	Campo Grande	15	04	19	14	04	18
<b>Total</b>	<b>Total de Vagas</b>	<b>589</b>	<b>156</b>	<b>745</b>	<b>237</b>	<b>65</b>	<b>302</b>

Fonte: EDITAL UFMS/PROPP Nº 201, DE 12 DE SETEMBRO DE 2022. Disponível em <https://propp.ufms.br/files/2022/10/Minuta-Edital-Unificado-2023-1-1-versao-9-final-com-anexo-X-para-publicacao-apos-retificacao-07-10-2022.pdf>. Acesso em 17 de março de 2023.

De acordo com o item 5.1 deste edital, ficam reservadas vagas para pessoas que realizaram o ensino médio integralmente em escola pública, pessoas negras, que se autodeclararem pretas ou pardas (PP), pessoas com deficiência (PcD), indígenas e pessoas com vulnerabilidade econômica, desde que aprovados e classificados no processo seletivo, obedecendo o estabelecido na Resolução COUN/UFMS no 154, de 17 de janeiro de 2022 e Resolução no 206-COUN/UFMS, de 1o de setembro de 2022.

Conforme pode-se perceber, é inegável que há uma preocupação por parte da instituição em atingir pessoas que podem se encontrar em situação de vulnerabilidade social, no entanto, nota-se que ainda não estão incluídas pessoas transsexuais, por exemplo, que sofrem diariamente os mais diversos preconceitos e lidam diretamente com a falta de oportunidade de inserção na sociedade. A categoria de amparados por ações afirmativas nos cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, limitou que cada programa tivesse autonomia para criar e normatizar decretos e resoluções que determinassem quais sujeitos a serem atendidos por políticas públicas de ações afirmativas.

A igualdade material é um princípio constitucional, e para que ocorra a concretização deste preceito legal com relação às minorias se faz necessárias ações de políticas afirmativas voltadas para a diversidade de gênero, que tem por objetivo ser uma ferramenta para a equidade de acesso e permanência ao ensino superior e atualmente na pós-graduação, neutralizando os efeitos da discriminação de gênero, étnico, racial e social, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária no que tange as oportunidades educacionais.

Segundo Cordeiro (2008, p. 87) “falar de mudanças ou inovações curriculares no contexto universitário não é uma tarefa fácil”, pois ao debater esse tema percebe-se uma

educação que valoriza os fatos históricos europeus e a disseminação de seus valores em detrimento aos fatos históricos brasileiros e seus representantes.

O currículo acadêmico na maioria das vezes vem sendo construído e pensado sob o esteio de uma matriz eurocêntrica com normativas muitas vezes vistas como imutáveis, dificultando para que alunos/as e docentes superem tais limitações e para que as histórias das minorias sejam pautadas e estudadas, uma vez que o local social dos sujeitos pode ser um mecanismo cerceador, criando impossibilidades para que o meio seja superado no processo de ensino/aprendizagem, já que sua força reguladora paralisa os sujeitos envolvidos.

Hall (2007, p. 49), pontua que “a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular, como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais”, que no Brasil, estabelece uma correlação com a super valorização da história dos colonizadores em detrimento a todo conhecimento dos povos originais, inculcando durante séculos os valores a serem aprendidos nas escolas, ocasionando uma manutenção do poder, pois conhecimento é poder, criando duas classes, a dominante e a dominada.

As forças existentes no currículo que utilizam de valores históricos eurocêntricos através da seleção de conteúdo, intencionalidades de falas e limitações implícitas aos mais variados alunos/as, mesmo após a indução de ações afirmativas no *stricto sensu*, mostram quão doloso pode ser aos sujeitos que conseguirão ter acesso as esses cursos, a falta de ruptura com os conteúdos e sistema educacional, que valoriza a história dos povos europeus, pois eles, em suma terão, mais uma vez que lidar com a discriminação para com sua identidade, compreendendo o seu local social, através do despreparo de ambos os envolvidos, professores, alunos e gestão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Cabe iniciar as ponderações finais afirmando que as políticas de ações afirmativas para o *stricto sensu* são recentes, pouco analisadas e debatidas pela literatura acadêmica, principalmente, no que se refere em como tais políticas vêm acontecendo na prática.

O objetivo central desse trabalho foi evidenciar quais implicações que a abordagem de temáticas sobre diversidade de gênero em textos legais pode trazer às instituições de ensino de Mato Grosso do Sul, analisar o processo de criação e implementação de Ações Afirmativas sob a forma de cotas e sobrevagas na pós-graduação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Federal da Grande Dourados.

As análises dos editais de seleção, resoluções, portarias e demais documentos normativos, dão conta de que: as ações afirmativas adotadas pelas três universidades públicas do estado de MS configuraram-se de maneiras distintas. Carvalho (2005) ressalta, que as decisões a esse respeito são resultado de um esforço dos pares, pois nesta modalidade de ensino, os programas apresentam uma grande autonomia, ou seja, as instituições moldam o comportamento da sociedade, “tanto no ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências”, Almeida (2018, p. 30).

A Portaria Nº 13 de 11 de maio de 2016 do MEC, estabeleceu que as instituições federais de ensino superior devam apresentar propostas referente a inclusão de pretos/as, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em seus cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional.

Os três programas de pós-graduação *stricto sensu* de Mato Grosso do Sul que foram analisados, apresentam algumas similaridades na criação das normas, resoluções e portarias, nas políticas de ações afirmativas tais como: os percentuais estabelecidos, a UEMS e UFGD, estabeleceram quantitativos de vagas para negros/as, indígenas, pessoa com deficiência, de forma proporcional. A UFMS não havia previsto percentual de vagas, até 2018, quando saiu o edital nº 1, de 23 de outubro de 2018, com ações afirmativas, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

Os grupos destinados às ações afirmativas se diferenciam segundo a autonomia da universidade. A UEMS é a instituição que atende o maior número de sujeitos: cotas para negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, e sobrevagas para quilombolas, travestis e transexuais. A UFMS e UFGD atende negros/as (pretos/as e pardas), indígenas e pessoas com deficiência, assim como a maioria dos programas de pós-graduação do país que criaram ações afirmativas para mestrado e doutorado, como ficou evidente na pesquisa de doutorado, realizado por Venturini na Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ, 2017.

Dado o exposto, até aqui, pode-se já destacar uma aparente dissonância entre as políticas de ações afirmativas criadas e adotadas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em MS, pois, as três universidades públicas: UEMS, UFMS e UFGD, instituíram ações afirmativas para mestrado, mestrado profissional e doutorado, baseando-se na Portaria do MEC nº 13 de maio de 2016, porém, observa-se que cada uma disponibilizou percentuais, bolsas e modalidades de atendimentos variados, de acordo com a autonomia das instituições.

Foram analisados editais de seleção dos programas de mestrado e doutorado de MS: Programa de Mestrado em Antropologia Social, Curso de Mestrado, da Faculdade de Ciências

Humanas, da UFMS/2018, Programa de Mestrado em Educação/2018 – UFGD e Programa de Mestrado em Educação/UEMS/2019, analisando o acesso, ingresso e permanência., criação de comissão de acompanhamento e outras iniciativas voltadas a futuros/as pós-graduandos/as, optantes por políticas de ações afirmativas. Em relação a conclusão, não foi possível aferir dados e informações, considerando a mudança do foco da pesquisa, que inicialmente previ entrevistas com coordenadores destes cursos. Além disso, os cotistas só começaram a concluir em 2020 (caso da UFGD), prazo posterior a coleta de dados.

Os programas de pós-graduação da UFGD, após a Resolução nº 176/2017 que preconizou a obrigatoriedade aos programas de pós-graduação a adesão ao sistema de políticas de ações afirmativas de no mínimo 20% de cotas para a inclusão de pretos/as, pardos/as, indígenas e pessoas com deficiência, tendo os programas a liberdade de definir a proporção de cada segmento. Os programas mantiveram o processo de seleção tradicional do *stricto sensu* que constam de etapas de caráter eliminatório e classificatório: prova escrita, análise do anteprojeto de pesquisa, arguição do anteprojeto de pesquisa, análise de currículo. A referida resolução estipula que haja a criação de uma comissão de bolsas, para o fomento, acompanhamento e avaliação dos cotistas.

Aos cursos e programas de pós-graduação da UEMS, *lato e stricto sensu*, ficou facultado a adesão a políticas de ações afirmativas com reserva de vagas e sobrevagas, desde que conste em regulamento do programa. A UEMS é a instituição que contemplou uma gama maior grupos vulnerabilizados, em sua política de cotas. A Unidade Universitária de Paranaíba/ UEMS, utilizando-se de sua autonomia regimentar, implementou ações afirmativas para: pessoas negras, pretas e pardas, indígenas, quilombolas, com deficiência, travestis e transexuais como preconiza a Resolução em vigor.

A UFMS, UFGD e UEMS em suas Resoluções, no tocante as ações afirmativas para o *stricto sensu*, estabelecem que os candidatos/as negros/as e pardos passarão pela banca de avaliação fenotípica para ingresso como cotistas, da mesma forma que na graduação. A UFGD foi a primeira universidade a criar em Resolução própria, aprovada em seus conselhos, medidas para o atendimento com ações afirmativas no *stricto sensu*, logo após a publicação da Portaria N° 13 do Mec de 2016, tornando obrigatório a todos os programas.

Portanto, em Mato Grosso do Sul, as universidades públicas existentes, são instituições que mesmo com limitações vem realizando políticas de ações afirmativas na pós-graduação. O que se espera é que estas políticas avancem em termos de ações de permanência, pois o acesso e o ingresso de certa forma já foram garantidos, mas sabe-se que não é o suficiente. Espera-se

ainda, que processos de acompanhamento e avaliação sejam desencadeados em cada uma das universidades, de forma que se possa cada vez mais promover o aprimoramento das políticas e, assim, contribuir para uma inclusão e equidade social de direito e de fato.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, 1990.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG), Letramento
- BARRETTO, Elba S. S. (Coord.). **As propostas curriculares oficiais Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental**. (Textos FCC, n. 10). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995. Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1321](http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1321)>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.
- BÍSCARO, Claudia Regina Renda. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009..
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei n. 9.394/1996.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. A Didática Hoje: reinventando caminhos. *Revista Educação & Realidade*, v. 40, n. 02, p. 329-348, 2015.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.
- CARLOTO, Cássia Maria. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. **Serviço Social Revista**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 201-213, 2001.
- CARRIAS, Eleazar Venâncio. Currículo, identidade e relações de gênero. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 1, p. 01-11, 2013.
- CARVALHO. Maria Pinto de. O Conceito de Gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPed (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46, p. 99-117, 2011.
- CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso**. Doutorado em Educação - Currículo. Tese (Doutorado), PUC-SP, 2008
- DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Editora Vozes, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo, Brasiliense, 1993.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **A construção do olhar do pesquisador/ A reflexão como fundamento do processo investigativo.** In: GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª edição, DP&A, editora, 2006.

GIL, Antônio Carlos. Didática do Ensino Superior. São Paulo: Atlas, 2012.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo. v. 35, n.3, p, 20-29, 1995.

LEI N.º 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál,** Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pós Posições,** v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental.** In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTÍNEZ, Carmen Rodríguez. A igualdade e a diferença de gênero no currículo. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Porto Alegre, Editora Penso, 2013.

MINAYO, M. C. **O Desafio do conhecimento.** São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO. Petrópolis, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 1999.

MORENO, Ana Carolina. **Portugal inclui igualdade de gênero nas escolas em projeto experimental de currículo flexível.** G1, Rio de Janeiro. 04 de outubro de 2017. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/portugal-inclui-igualdade-de-genero-nas-escolas-em-projeto-experimental-de-curriculo-flexivel.ghtml>>. Acesso em 14 de setembro de 2021.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Tradução e notas: Flávia Nascimento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2010.

NEVES, Denise Moreira. **Currículo e o gênero nos projetos político-pedagógicos de escolas pertencentes à rede estadual do município de Paranaíba – MS, 2021.** 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba, 2021

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo, Editora Cortez, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, 2016.

PERBONI, Fábio; MILITÃO, Andréia Nunes. **Plano Nacional de Educação: diversos olhares**. 1. ed. Curitiba, Editora CRV/UEMS, 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. **Estudos Feministas**. Florianópolis, n. 17, p. 159-189, 2009.

PORTAL GELEDÉS. **O conceito de gênero por Joan Scott: gênero enquanto categoria de análise**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-conceito-de-genero-por-joan-scott-genero-enquanto-categoria-de-analise/>. Acesso em 01/10/2021.

PORTELI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Revista Projeto História**. São Paulo, n. 14, p. 25-39, 1997.

QUEIROZ, Vivina Dias Sol; ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Reflexões sobre estudos de gênero no Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS e os diálogos com a história ensinada. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 19, n. 34, p. 373-388, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, Editora Penso, 2013.

SALEIRO, Sandra Palma. Diversidade de Gênero na Infância e Educação: contributos para uma escola sensível ao (trans)gênero. **Revista Ex Aequo**, Lisboa, n. 36, p. 149-165, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo, Editora Moderna, 1987.

SCOTT, Joan Wallach. Os Usos e Abusos do Gênero. **Projeto História**. São Paulo, n. 45, p. 327-351, 2012

SOUZA, Fabiana Lúcia de. **Ações afirmativas na pós-graduação: a experiência nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul**. 2021. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba, 2021

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política texto curricular**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1999.

TOLOMEOTTI, Tamires; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Um currículo degenerado: Os planos de educação e a questão do gênero nos documentos educacionais. **Revista Ártemis**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 73-84, 2016.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Tradução Lólio Lorenço de Oliveira, São Paulo: Paz e Terra, 1998.

UFMS. **Programa de Pós-Graduação em Educação (CPTL/UFMS)**. Disponível em: <https://ppgeducacaoptl.ufms.br/programa-de-pos-graduacao-em-educacao-cptlufms/>. Acesso em 01/02/2021.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Ensino de história, diversidade cultural e currículo: os saberes docentes e suas práticas. **Escritas**, Araguaína, v. 4, p. 23-37, 2012.