

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS  
CURSO DE HISTÓRIA

**RICARDO DA SILVA SANTOS NETO**

**ESTRANHANDO O CURRÍCULO:** análise das questões de gênero em projetos pedagógicos dos cursos da Universidade Estadual do Maranhão

São Luís

2023

**RICARDO DA SILVA SANTOS NETO**

**ESTRANHANDO O CURRÍCULO:** análise das questões de gênero em projetos pedagógicos dos cursos da Universidade Estadual do Maranhão

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão como requisito para obtenção de grau de licenciatura em História.

Orientador: Prof. Dr. Jakson Santos Ribeiro

São Luís

2023

Santos Neto, Ricardo da Silva.

Estranhando o currículo: análise das questões de gênero em projetos pedagógicos dos cursos da Universidade Estadual do Maranhão / Ricardo da Silva Santos Neto. – São Luís, 2023.

66 f.

Monografia (Graduação em História) - Universidade Estadual do Maranhão, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Jakson Santos Ribeiro.

1. Currículo. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Educação Superior..  
I.Título.

CDU: 37.016(812)

**Elaborado por Francisca Elany Régia Sousa Lopes - CRB 13/754**

**RICARDO DA SILVA SANTOS NETO**

**ESTRANHANDO O CURRÍCULO:** análise das questões de gênero em projetos pedagógicos dos cursos da Universidade Estadual do Maranhão

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão como requisito para obtenção de grau de licenciatura em História.

Aprovado em: 13/07/2023

BANCA EXAMINADORA



---

**Prof. Dr. Jakson Santos Ribeiro (Orientador)**

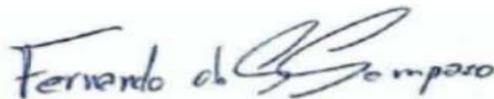
Doutor em História Social



---

**Profa. Dra. Raissa Gabrielle Vieira Cirino**

Doutora em História



---

**Prof. Me. Fernando da Silva Sampaio**

Mestre em Sociologia

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, padrasto e familiares pelo suporte, em especial a minha mãe, pela dedicação, carinho e zelo pela minha educação.

Agradeço aos amigos que conheci na graduação, pelas conversas estimulantes e divertidas, especialmente Nayara, Jordana, Marcos Vinicius, Matheus e Kenilson.

Agradeço a Samira e Valnyla pela amizade, suporte e incentivo.

Agradeço a Eduardo pelo carinho, acolhimento e incentivo direto e indireto.

Agradeço aos professores do curso de história pelas discussões críticas e que me fizeram ver o mundo de outra forma, destaco Elizabeth Abrantes por ter me apresentando os estudos de gênero, sem o qual esse trabalho não poderia ter sido feito.

Agradeço ainda a Jackson Ribeiro pela orientação preciosa e pontuações de sabedoria ímpar.

*“O futuro só se pode antecipar na forma do perigo absoluto. Ele é o que rompe absolutamente com a normalidade constituída e por isso somente se pode anunciar, apresentar-se, na espécie da monstruosidade. Para este mundo por vir e para o que nele terá feito tremer os valores de signo, de fala e de escritura, para aquilo que conduz aqui o nosso futuro anterior, ainda não existe epígrafe.”*

Jacque Derrida

## RESUMO

Este trabalho analisa os projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Universidade Estadual do Maranhão, com foco nas áreas da saúde, ciências biológicas, ciências humanas, ciências sociais pura e aplicadas e educação. O objetivo é compreender como a educação superior aborda temas como gênero e sexualidade nos currículos, principalmente por se tratar de elementos relevantes para formação de profissionais críticos e reflexivos sobre as diferenças, haja vista a necessidade de abordagem transversal do tema nas diversas áreas do conhecimento. A pesquisa parte da ideia de estranhar o currículo, entendendo a educação como um processo inacabado e em constante mudança. A metodologia utilizada foi a análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos selecionados. Os resultados apontam para uma apatia dos currículos ao abordar questões de gênero e sexualidade, inscrevendo os no campo da Biologia, sem ir para além de uma visão binária sobre os corpos.

Palavras-chave: Currículo. Gênero. Sexualidade. Educação Superior.

## **ABSTRACT**

This study analyzes the pedagogical projects of undergraduate courses at the Universidade Estadual do Maranhão, focusing on the areas of health, biological sciences, humanities, pure and applied social sciences, and education. The objective is to understand how higher education addresses topics such as gender and sexuality in the curriculum, because they are relevant elements for the formation of critical and reflective professionals regarding differences, in view of the need for a transversal approach to the theme in the various areas of knowledge. The research starts from the idea of questioning the curriculum, understanding education as an unfinished and constantly changing process. The methodology used was the documental analysis of the selected courses' pedagogical projects. The results indicate an apathy of the curriculum in addressing gender and sexuality issues, placing them within the field of Biology, without going beyond a binary view of bodies.

**Keywords:** Curriculum. Gender. Sexuality. College Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2 TEORIA QUEER E EDUCAÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>3 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Onde está o gênero e a sexualidade no terreno dos PPCs?</b>	<b>34</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>56</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O emprego da teoria *queer* e por conseguinte do desconstrutivismo à educação é relevante e necessária como forma de compreender as relações de poder, identidade e diferença que atravessam os processos educativos de interpretação do mundo. A teoria *queer* problematiza as categorias fixas e essencialistas de gênero e sexualidade, propondo uma perspectiva fluida e desconstrutivista que desafia as normas heteronormativas e cisnormativas.

A ideia de estranhar o currículo parte da perspectiva de entender a educação como um processo inacabado e em constante mudança, o olhar estranho sobre o currículo leva a compreender como plurais e em constante devir as dinâmicas educacionais de significação de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, a pesquisa visa analisar como estão organizados os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) de graduação da Universidade Estadual do Maranhão, focando-se nas áreas da saúde, ciências biológicas, ciências humanas, ciências sociais pura e aplicadas e educação. A abordagem crítica sobre esses documentos faz-se necessária como forma de compreender como a educação superior trata temas como gênero e sexualidade. Essa pesquisa busca elencar como a organização desses currículos é capaz de formar profissionais com um olhar atento sobre diferença de corpos e como são encarados os corpos que desviam das normas sociais impostas. Uma vez que a visão institucionalizada nesses documentos diz muito sobre a visão de ensino e também como os indivíduos divergentes são compreendidos pela instituição.

Partindo do ponto que as práticas pedagógicas podem ser espaços de resistência e transformação social, promovendo o reconhecimento da diferença e o questionamento das verdades absolutas. A pesquisa também busca indagar sobre a formação de bacharéis e licenciados críticos e reflexivos, capazes de lidar com as complexidades e os conflitos que emergem das diferenças culturais, étnicas, raciais, religiosas, de gênero e sexualidade no contexto educacional.

O trabalho é dividido em três partes, o primeiro capítulo (Teoria *Queer* e Educação) são expostas algumas visões sobre teoria *queer* e como ela se articula com a perspectiva de Jacques Derrida sobre a escritura (linguagem) e as questões de poder e norma em Michel Foucault, são citados alguns autores que contribuíram para os estudos do *queer*, mesmo que o movimento não seja uma escola de pensamento unificada. Dedicou-se também a apresentação de autores que debatem como o estranho pode ser incorporado no discurso educacional.

O segundo capítulo dedica-se ao escrutínio de como as categorias de gênero e sexualidade são apropriadas ou não nos PPCs da UEMA, essa análise pode demonstrar como

essas categorias são de difícil alcance para algumas áreas do saber e podem muito facilmente ser local de perpetuação de binarismos tradicionalmente construídos.

E por fim, traçou-se algumas considerações finais sobre a política educacional adotada pela Universidade, no que pese a abordagem de gênero e sexualidade nos documentos analisados.

## 2 TEORIA QUEER E EDUCAÇÃO

O termo *queer*, cuja etimologia se deu na língua inglesa e não possui uma correspondência direta no português, teve sua gênese em um contexto pejorativo, aludindo a indivíduos considerados “não conformes”, “estranhos” ou “anômalos”. Houve uma recuperação semântica que a palavra adquiriu no final do século XX como um instrumento crítico às normas sociais que excluem, marginalizam e estigmatizam indivíduos, classificando-os como “fora da norma” ou “fora do padrão” (MISKOCI, 2012, p. 24).

O termo *queer* emergiu nos Estados Unidos a partir de movimentos sociais iniciados na década de 1960, como estratégia política e teórica para questionar as relações sexuais. Desenvolveu-se em conjunto com o feminismo de segunda onda e o movimento homossexual, em contraponto a visões que levavam em conta apenas questões de desigualdade econômica. Assim, questões anteriormente encaradas como de foro íntimo, como o corpo e a sexualidade, passaram a figurar no espaço público como demandas políticas em uma visão vanguardista sobre a luta social (MISKOCI, 2012).

O lugar do sexo enquanto instrumento apenas de reprodução passou a ser questionado e explicitou-se como o desejo sexual, poder e prazer eram intrinsecamente relacionados. Esse questionamento surgiu no contexto de transformações sociais e culturais que afetaram as concepções de sexualidade humana e de identidade de gênero. O sexo deixou de ser visto apenas como uma característica biológica e passou a ser entendido como uma construção histórica e social, que envolve aspectos psicológicos, afetivos e políticos. O poder, nesse sentido, se manifesta tanto nas relações de dominação e resistência entre os diferentes sexos e gêneros, quanto na capacidade de exercer a autonomia e a liberdade sobre o próprio corpo e o próprio prazer (MISKOCI, 2012, p. 22).

O *queer*, paradoxalmente, ganha forças com a epidemia provocada pelo HIV nas décadas de 1980 e 1990, que fez com houvesse uma série de mudanças na percepção de tempo e espaço, em especial pela comunidade tida como *queer*. Judith Halberstam (2005) elabora os termos tempo *queer* e espaço *queer*, como tentativa de contrapor o tempo e o espaço heterossexual. A ideia do tempo vivido (ou *queer way of life*<sup>1</sup>) (HALBERSTAM, 2005, p. 1) a partir da perspectiva *queer* dialoga com a ascensão da Aids que solapou, para muitas pessoas, a visão de longevidade ao mesmo passo que questionou a construção social em que padrões como casamento e procriação são postos em suspensão, uma vez que fogem do modo de vida assumido por essa comunidade.

---

<sup>1</sup> Modo de vida *queer* (tradução minha)

O espaço *queer* é um conceito que busca desafiar e subverter as normas sociais impostas pela heteronormatividade e pelo binarismo de gênero. Essa perspectiva abordada por Judith Halberstam, aponta que uma das principais referências da teoria *queer*, é propor uma análise crítica das formas de resistência e de criação de subjetividades que escapam dos padrões dominantes de sexualidade e identidade.

Para Halberstam, o espaço *queer* é um lugar de fracasso, de perda e de inadequação, mas também de potência, de invenção e de multiplicidade. O espaço *queer* é, portanto, um espaço político, estético e ético, que questiona as categorias fixas e essencialistas que limitam as possibilidades de expressão e de existência dos indivíduos e das coletividades (HALBERSTAM, 2005).

O espaço passa a ser também demarcado a partir dos usos que as pessoas fazem dele, o espaço *queer* é um conceito que se refere à forma como as pessoas que se identificam ou são identificadas como *queer* se relacionam com o espaço social e físico, ele é um lugar de resistência, subversão, fuga e criatividade, que desafia as normas heterossexuais e binárias de gênero, a existência desses espaços celebra as formas de vida que não se enquadram nos padrões de sucesso e felicidade impostos pelo capitalismo neoliberal, desta forma “‘queer space’ refers to the place-making practices within postmodernism in which queer people engage and it also describes the new understandings of space enabled by the production of queer counter publics”<sup>2</sup>. (HALBERSTAM, 2005, p. 6).

As questões de espaço e tempo estão, portanto, intrinsicamente envolvidos em paradigmas pós-moderno. De acordo com o autor “globalization will inevitably skim the surface of local variations and perhaps even reproduce the homogenizing effects of globalization in the process of attempting to offer a critique, queer studies of space, sexuality”<sup>3</sup> (HALBERSTAM, 2005, p. 12).

As questões identitárias são atravessadas pela lógica capitalista globalizante, que solapa as subjetividades individuais ao tratar as pessoas somente como força de trabalho e consumidoras. Desse modo, é necessário a crítica de políticas pós-modernas que levem em consideração as subjetividades como pontos fundamentais de disputa, ao mesmo tempo que põe

---

<sup>2</sup> Espaço *queer* se refere às práticas de construção de lugares dentro do pós-modernismo em que pessoas *queer* se envolvem, e também descreve as novas compreensões do espaço possibilitadas pela produção de contra públicos *queer* (tradução minha)

<sup>3</sup> Globalização inevitavelmente irá superficializar as variações locais e talvez até reproduza os efeitos homogeneizantes da globalização no processo de tentar oferecer uma crítica, os estudos *queer* do espaço, da sexualidade. (tradução minha)

em perspectiva que as identidades não são fixas nem possuem uma essência intrincada em si mesmas.

A teoria *queer*, de acordo com Michael Warner (1994, p. VIII), apregoa que “nonoppressive gender order can only come about through a radical change in sexuality, even while they have also begun to argue that sexuality is a partially separate field of inquiry and activism.”<sup>4</sup> Esse radicalismo se justifica à medida que as relações sexuais foram sempre normatizadas por um padrão de “heterosexual ideology, toward a totalized view of the social.”<sup>5</sup> (WARNER, 1994, p. XXI).

O padrão, nessa perspectiva, não é apenas uma forma hegemônica de ser e sim algo que faz com o que qualquer outra forma de existir seja impossibilitada, desta forma, o autor indica que a visão de sexo como reprodução seja substituída pela ideia de desejo, uma vez que “reproduction usually implies eros; but when identity is apprehended as desire, as in same-sex or cross-race relations, its reproductive telos disappears<sup>6</sup>.” (WARNER, 1994, p. XVIII) O que faz com que o corpo seja um lugar do social a despeito de uma visão natural sobre ele.

A teoria *queer* enquanto reflexão questiona os papéis sexuais socialmente construídos. Questões como o estar dentro do armário são suscitadas como explicativas das questões de poder envolvidas na construção dos corpos, esse dispositivo de regulação é explicitado por Sedgwick (2007) como epistemologia do armário, a autora aponta que se trata de um “sistema de duplos vínculos, oprimindo sistematicamente as pessoas, identidades e atos gays ao solapar, por meio de limitações contraditórias ao discurso, as bases de sua própria existência” (SEDGWICK, 2007, p. 26).

O sistema de duplos vínculos é violento pois impõe aos indivíduos *queer* uma escolha impossível entre se revelar ou se esconder, entre assumir ou negar sua identidade sexual. Essa escolha é impossível porque qualquer opção traz consequências negativas. Assim, as pessoas são colocadas em uma situação impossível: se elas se assumem, elas são estigmatizadas; se elas se escondem no armário, elas são invisibilizadas, silenciadas e alienadas. Desta forma, o discurso dominante sobre a sexualidade é limitado e contraditório, pois impede que as pessoas “gays” expressem livremente seus desejos e sentimentos.

---

<sup>4</sup> ordem de gênero não opressiva só pode ser alcançada por meio de uma mudança radical na sexualidade, mesmo enquanto eles também começaram a argumentar que a sexualidade é um campo de investigação e ativismo parcialmente separado. (tradução minha)

<sup>5</sup> Ideologia heterossexual, em direção a uma visão totalizada do social. (tradução minha)

<sup>6</sup> A reprodução geralmente implica eros; mas quando a identidade é apreendida como desejo, como em relações de mesmo sexo ou de raças diferentes, seu telos reprodutivo desaparece. (tradução minha)

A figura como a do armário está envolta em processos hegemônicos de construção de identidade que estancam a produção de outras, divergentes e intransigentes, isto está diretamente ligado com fatores sociais de adequação que são impostas a indivíduos e que os atravessam em vários aspectos da vida emocional, econômico e interpessoal.

A vigilância do armário tem a ver com como os indivíduos dentro dele têm que se portar, o armário é modular à medida em que se molda a diversos aspectos do indivíduo, fazendo com que o modelo heterossexual esteja sempre presente, nesse sentido “a elasticidade mortífera presunção heterossexista significa que, como Wendy em Peter Pan, as pessoas encontram novos muros que surgem à volta delas até quando cochilam” (SEDGWICK, 2007, p.22).

O armário é ao mesmo tempo uma forma de controle e fruto de um efeito fantasmático de criação de segredos que envolve estas pessoas o “armário também tem sido produtora incansável da cultura e história do ocidente como um todo” (SEDGWICK, 2007, p. 23).

A teoria *queer* está inclusa no paradigma pós-moderno, inscreve-se assim, pois questiona a fixidez construída pelas teorias macrossociais, em que as grandes explicações davam conta dos micros contextos enquanto apenas conteúdos para explicações mais globalizantes. autores que serviram de base para a construção desse pensamento como Michel Foucault e Jacques Derrida constituem-se como pensadores alheios a ideia de explicações estruturais podem dar conta de toda a realidade.

O centro enquanto estrutura transcendental esteve sempre presente na história do ocidente como em Deus, o homem, a consciência, a transcendência, o eu e a verdade (TEIXEIRA, 1998). A ideia de que há um significante transcendental e estável de que a linguagem seria apenas representante é o que de Derrida chama de metafísica da presença, pensamento que assume que o sentido depende sempre um par binário em que um dos dois é privilegiado (presente) e outro suprimido, com isso o sentido estaria mais próximo do termo que é presente, essa posição é metafísica pois propõe que há uma lógica interna nessa seleção. Ou seja, a ideia de que o significado verdadeiro e estável, que é independente da linguagem, uma vez que no

centro, é proibida a permuta ou a transformação dos elementos (que podem aliás ser estruturas compreendidas numa estrutura). Pelo menos sempre permaneceu interdita (e emprego propositadamente esta palavra). Sempre se pensou que o centro, por definição único, constituía, numa estrutura, exatamente aquilo que, comandando a estrutura, escapa à estruturalidade. Eis por que, para um pensamento clássico da estrutura, o centro pode ser dito, paradoxalmente, na estrutura e fora da estrutura (DERRIDA, 1979, p. 230).

Derrida constrói sua crítica ao logocentrismo ocidental com base na desconstrução do rebaixamento da escrita em relação a escritura, onde a questão da presença em relação a fala, a elevaria a uma posição metafísica. Para tal empreitada, ele dissecará o signo. O signo, nas palavras de Ferdinand de Saussure,

une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (empreinte) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chama-la "material", é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 2006, p. 80)

Desta forma, a imagem acústica não é o som material em si, mas sim a impressão psíquica desse som. Em outras palavras, é a representação mental do som da palavra. O signo se dividiria então, no conceito e na imagem acústica, como duas faces de um mesmo fenômeno. Nesse encadeamento, Saussure propôs

conservar o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante; estes dois termos têm a vantagem de assinalar a oposição. que os separa, quer entre si, quer do total de que fazem parte. Quanto a signo, se nos contentamos com ele, é porque não sabemos por que substituí-lo, visto não nos sugerir a língua usual nenhum outro. (SAUSSURE, 2006, p. 81).

Apesar de Saussure propor a arbitrariedade do signo: adiamento do sentido que se convencionou usar como tal representação, esse retardamento ainda instala uma ligação de significação que adentra o campo metafísico. Diante disso a crítica de Derrida especula:

se todo signo é arbitrário, convencional, instituído, porque o signo fônico deveria ser privilegiado por manter uma ligação natural com o sentido? Podemos perceber de que modo Derrida problematiza certas restrições do Curso de Saussure que, por um lado, lança teses tão inovadoras como o reconhecimento do caráter institucional e diferencial (que veremos em seguida) da língua, mas que por outro, tenta colocar amarras nas consequências destas teses procurando ainda uma garantia pura e natural para o pensamento. O que é insuportável e fascinante, é exatamente esta intimidade enredando a imagem à coisa, a grafia à fonia, de tal forma que, por um efeito de espelho, de inversão e de perversão, a fala parece, por sua vez, o speculum da escritura que 'usurpa, assim, o papel principal'. A representação ata-se ao que representa, de modo que se fala como se escreve, pensa-se como se o representado não fosse mais que a sombra ou o reflexo do representante. Promiscuidade perigosa, nefasta cumplicidade entre o reflexo e o refletido que se deixa seduzir de modo narcisista. Neste jogo de representação, o ponto de origem torna-se inalcançável. Há coisas, águas e imagens, uma remessa infinita de uns aos outros mas sem nascente. Não há mais uma origem simples. (FREIRE, 2010, p. 44)

Esse problema de origem absoluta ainda se apresenta na visão de Saussure, mesmo que de alguma forma seja desafiado o logocentrismo, uma vez que o signo é entendido como

apenas uma representação física de uma ideia preexistente. A teoria saussuriana mostra que há uma relação indissociável entre o significante (a marca física) e o significado (o conceito referido pela marca). Um depende do outro como as duas faces de uma folha. (FREIRE, 2010, p. 39)

Ao questionar o lugar desse remetimento logocêntrico, Derrida aponta para sua proposta de escritura, palavra que deixa de

designar o significante do significante, mas aparece, sob uma luz estranha, que o "significante do significante" não mais define a reduplicação acidental e a secundariedade decaída. "Significante do significante" descreve, ao contrário, o movimento da linguagem: na sua origem, certamente, mas já se presente que uma origem, cuja estrutura se soletra como "significante do significante" (DERRIDA, 1973, p. 8)

O que é proposto aqui é uma remessa de significante em significante que funcionaria *ad infinitum*, o significado seria sempre um outro significante, jogo que contradiria a ideia de uma fala que se propõe pela detentora da significação primeira, processo que estaria inscrito em um rastro de significação que nunca remete a um objeto pré-discursivo e sim a outro discurso. Desta forma, o significante perderia seu poder explicativo, pois se “apagarmos a diferença radical entre significante e significado, é a própria palavra significante que seria necessário abandonar como conceito metafísico.” (DERRIDA, 1979, p. 233) o que se propõe, ao invés disso é o jogo de remessas de sentido,

O advento da escritura é o advento do jogo; o jogo entrega-se hoje a si mesmo, apagando o limite a partir do qual se acreditou poder regular a circulação dos signos, arrastando consigo todos os significados tranqüilizantes (sic), reduzindo a todas as praças-fortes, todos os abrigos do fora-de-jogo que vigiavam o campo da linguagem. Isto equivale, com todo o rigor, a destruir o conceito de "signo" e toda a sua lógica. (DERRIDA, 1973, p. 8).

A proposta derridiana é de ir contra a uma linguagem logocêntrica, baseada na fala enquanto detentora de uma ligação natural com o significado. Desta forma,

a escritura é vista pela tradição do pensamento ocidental apenas como tradutora de uma fala que se supõe plena e plenamente presente – “presente a si, a seu significado, ao outro”, isto é, ela é tida como uma “técnica a serviço da linguagem, porta-voz (porte-parole), intérprete de uma fala originária que nela mesma se subtrairia à interpretação (FREIRE, 2010, p. 22).

Esse sistema nunca funcionou totalmente, haja vista que a arbitrariedade do sistema do signo não poderia operar apenas do lado da escrita, ao assumir que todo o signo é arbitrário dever-se-á englobar que o signo fônico também faz parte desse mesmo esquema de não naturalidade, essa distinção proposta por Saussure coadunaria com uma hierarquia entre o que

é falado e escrito. Para Derrida, as consequências desse tipo de hierarquização culminariam na legitimação pela presença,

as we will see, this concept complicates not simply the opposition between speech and writing but every opposition that goes to make up the metaphysics of presence: the intelligible and the sensible, the transcendental and the empirical, and so on ad infinitum<sup>8</sup>. (BRADLEY, 2008, p. 69).

Portanto, a

desconstrução deste rebaixamento é também a desconstrução dos pilares que sustentam a metafísica da presença, problematizando, assim, noções caras ao pensamento ocidental em geral, como a ideia de origem, de essência, de unidade e de totalidade de qualquer conceito. (FREIRE, 2010, p. 13)

A metafísica seria partidária da origem absoluta, negando que os conceitos se construiriam no contato, um pensamento que estria ensimesmado à medida que cria signos que se bastam em sua identidade, anunciando assim o fim do jogo de remessas de significação que impossibilitaria a transcendentalidade (FREIRE, 2010, p. 29, 30), a proposta gramatológica de Derrida anuncia a queda do lugar desse tipo de lógica na linguagem

Em outras palavras, a escritura é a denúncia de que todo significado não passa de um significante que em determinado momento apenas assume o efeito de significado, é a constatação de que não se pode sair de uma remessa sem fim de significante a significante e, nesse sentido, podemos reconhecer o advento da escritura como o advento do jogo, sendo impossível encontrar um lugar fora dele de onde se possa regular essa remessa sem fim (FREIRE, 2010, p. 15)

Para explicar como o jogo de remetimentos de sentidos entorno do qual o signo pode existir, Derrida cunhará o não-conceito de *Differáce*. Em suas palavras:

Sabe-se que o verbo “diferir” (verbo latino differre) tem dois sentidos que parecem bem distintos; no Littré, por exemplo, são objeto de dois artigos separados. [...] differre latino, a saber, a ação de remeter para mais tarde, de ter em conta o tempo e as forças numa operação que implica um cálculo econômico, um desvio, uma demora, um retardamento, uma reserva, uma representação, todos os conceitos que resumirei aqui numa palavra de que nunca me servi mas poderíamos inscrever nessa cadeia: a temporização. [...] o a provém imediatamente (em francês) do particípio presente, diferindo (différant), e nos reenvia para o decurso da ação do diferir antes mesmo que esta tenha produzido um efeito constituído como diferente ou como diferença (com um e). Numa conceitualidade clássica e respondendo a exigências clássicas, diríamos que “diferença”<sup>9</sup> designa a causalidade constituinte, produtora e originária, o processo de cisão e de divisão do qual os diferentes ou as diferenças seriam os produtos ou os efeitos constituídos. Mas, ao reenviar-nos para o núcleo infinitivo e ativo do diferir, “diferença” p. 39 (DERRIDA, 1991, p. 38, 39)

<sup>8</sup> Como veremos, esse conceito complica não apenas a oposição entre fala e escrita, mas toda oposição que constitui a metafísica da presença: o inteligível e o sensível, o transcendental e o empírico, e assim por diante *ad infinitum*. (tradução minha)

<sup>9</sup> Na tradução brasileira do texto, optou-se por traduzir *Différance* por “diferença”, com “a” ao invés de “e”.

A *Différance* seria o sistema que faz com que as diferenças aconteçam, ela é o que difere enquanto distingue e adia. É pensada ainda como algo que nem é ativo, nem passivo, portanto, nem produtor, nem receptor de uma ação.

É necessário meditar sobre este fato de, no uso da língua francesa, a terminação em *ance* permanecer indecisa entre o ativo e o passivo. E veremos porque aquilo que se deixa designar por "diferença" não é simplesmente ativo nem simplesmente passivo, anunciando, ou melhor, recordando antes qualquer coisa com a voz média, dizendo uma operação que não é uma operação, que se não deixa pensar nem como paixão, nem como ação de um sujeito sobre um objeto, nem a partir de um agente, nem a partir de um paciente, nem a partir, nem em vista de qualquer destes termos. Ora a voz média, uma certa não-transitividade, é talvez aquilo que a filosofia, constituindo-se nessa repressão, começou por distribuir em voz ativa e voz passiva. (DERRIDA, 1991, p. 40).

A significação é feita pela *Différance* à medida que cada signo guarda em si os traços do seu antecessor e possibilita a existência do seu sucessor.

A diferença é o que faz com que o movimento da significação não seja possível a não ser que cada elemento dito " presente" , que aparece sobre a cena da presença, se relacione com outra coisa que não ele mesmo, guardando em si a marca do elemento passado e deixando-se já moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro, relacionando-se o rastro menos com aquilo a que se chama presente do que àquilo a que se chama passado e constituindo aquilo a que chamamos presente por intermédio dessa' relação mesma com o que não é ele próprio: absolutamente não ele próprio, ou seja, nem mesmo um passado ou um futuro como presentes modificados. (DERRIDA, 1991, p. 45)

Destarte, diferir passa pela mediação do espaço e do tempo, “diferir como temporização e para o diferir como espaçamento”, (SANTIAGO, 1978, p. 23) pois depende do contato com outros signos para fazer surgir a significação e adia o signo anterior em uma cadeia temporal, é um processo de “devir-tempo do espaço e devir-espaço do tempo” (DERRIDA, 1991, p. 39)

Assim a *Différance* configura-se como um campo que possibilita intencionalidades, mas nunca a teleologia, nas palavras de Derrida,

Tudo no traçado da diferença é estratégico e aventureiro. Estratégico porque nenhuma verdade transcendente e presente fora do campo da escrita pode comandar teologicamente a totalidade do campo. Aventureiro porque essa estratégia não é uma simples estratégia no sentido em que se diz que a estratégia orienta a tática a partir de um desígnio final, um telos ou o tema de uma dominação, de um controle e de uma reapropriação última do movimento ou do campo. (DERRIDA, 1991, p. 37).

Desse modo, a linguagem deixaria o seu lugar de representação e passaria a ser

diferenças sem termos positivos. Quer se tome em consideração o significado, quer o significante, a língua não comporta nem idéias (sic) nem sons que pré-existiriam ao sistema lingüístico (sic), mas apenas diferenças conceituais ou diferenças fônicas resultantes desse sistema. O que num signo é idéia (sic) ou

matéria fônica importa menos do que aquilo que há a seu redor nos outros signos. (DERRIDA, 1991, p. 37).

Derrida constrói sua teorização em contradição a ideia de presença absoluta, que escape ao jogo discursivo da significação, desta maneira,

o conceito de significado não é nunca, em si mesmo, presente, numa presença auto-suficiente que não remeteria senão para si mesma. Todo o conceito está por direito, inscrito numa cadeia ou num sistema no interior do qual remete para o outro, para os outros conceitos, pelo jogo sistemático das diferenças. Em semelhante jogo, a diferença não é mais, portanto, um conceito, mas a possibilidade da conceitualidade, do processo e dos sistemas conceituais em geral. Por esta mesma razão, a diferença, que não é um conceito, não é uma simples palavra, ou seja, aquilo que representamos como sendo a unidade calma e presente, auto-referente, de um conceito e de uma fonia. (DERRIDA, 1991, p. 42)

Isto é, não faz parte da lógica de essência, pois não há estabilidade nuclear, não há algo que o identifique transcendentemente, nem de existência em si.

O que resta do sistema de significação é o rastro, os signos se ligam uns aos outros de forma que eles não são auto identitários, portanto, a cadeia de sentido só pode ser vista enquanto rastro, que não leva a um início absoluto, mas que possibilita que o jogo de remetimento seja construído. Nas palavras de Derrida:

O conceito de arqui-rastro deve fazer justiça tanto a esta Necessidade quanto a esta rasura. Ele é com efeito, contraditório e inadmissível na lógica da identidade. O rastro não é somente a desapareção da origem, ele quer dizer aqui - no discurso que proferimos e segundo o percurso que seguimos - que a origem não desapareceu sequer, que ela jamais foi retroconstituída a não ser por uma não-origem, o rastro, que se torna, assim, a origem da origem. Desde então, para arrancar o conceito de rastro ao esquema clássico que o faria derivar de uma Presença ou de um não-rastro originário e que dele faria uma marca empírica, é mais do que necessário falar de rastro originário ou de arqui-rastro. E, no entanto, sabemos que este conceito destrói seu nome e que, se tudo começa pelo rastro acima de tudo não há rastro originário (DERRIDA, 1973, p. 75).

Arthur Bradley (2008) explica o valor *arkhê* (arqui), presente em arqui-rastro, que não seria uma origem simples, em suas palavras:

the originary trace shows us is that every sign first refers to other signs, as opposed to some 'present' concept that is not itself a sign. We can see, then, that the originary trace throws the whole logocentric concept of the sign into crisis by proposing that we never arrive at a simple or unmediated meaning: nothing is unmediated. For Derrida, every signifier relates to other signifiers that surround it in space and time and so we can never reach a pure thought or concept – a signified – that exists in and of itself independently of all signifiers: what is supposedly beyond language is plunged back into language. [...] Just as every time we try to find the meaning of a word in a dictionary we are referred to other words, Derrida argues, so every time we try to establish the signified of a signifier we are led to other signifiers. Now, this state of

affairs, where every signifier refers to other signifiers, forces us to consider exactly what we mean by the term 'signified', in the first place.<sup>10</sup> (BRADLEY, 2008, p. 71, 72).

Derrida critica a fixidez em que a binaridade significante e significado impôs. A metafísica enquanto conceitos essenciais, universais e imutáveis busca por fundamentar-se como estágios últimos da realidade, essa perspectiva é ilusória, uma vez que “o conceito de estrutura centrada é com efeito o conceito de um jogo (sic) fundado, constituído a partir de uma imobilidade fundadora e de uma certeza tranquilizadora (sic), ela própria subtraída ao jogo”, (DERRIDA, 1971, p. 231) uma vez que o processo de construção dessas estruturas transcendentais, geradoras do discurso, são também constituídas pela própria linguagem, produtora e mantenedora de ideias, desembocando em uma problematização da relação entre significante e significado.

Contra isso Derrida propõe o desconstrutivismo em que ele busca desestabilizar conceitos e estruturas que são considerados estáveis e universais. Segundo Derrida, essas estruturas são construídas a partir de uma série de oposições binárias (como presença/ausência, razão/emoção, sujeito/objeto), que funcionam como pilares da metafísica ocidental (DERRIDA, 1971, p. 230, 231).

Essa desconstrução se dá através da brisura, aberturas do próprio texto a seu desmantelamento. “A brisura marca a impossibilidade para um signo, para a unidade de um significante e de um significado, de produzir-se na plenitude de um presente e de uma presença absoluta” (DERRIDA, 1973, p. 85), ou seja, o movimento da desconstrução vem de dentro do próprio texto, usando de elementos dele mesmo para o subverter. Desta forma,

Os movimentos de desconstrução não solicitam as estruturas do fora. Só são possíveis e eficazes, só ajustam seus golpes se habitam estas estruturas. Se as habitam de uma certa maneira, pois sempre se habita, e principalmente quando nem se suspeita disso. Operando necessariamente do interior, emprestando da estrutura antiga todos os recursos estratégicos e econômicos da subversão, emprestando-os estruturalmente, isto é, sem poder isolar seus elementos e seus átomos, o empreendimento de desconstrução é sempre, de um certo modo, arrebatado pelo seu próprio trabalho. (DERRIDA, 1973, p. 30)

---

<sup>10</sup> O que o traço originário (arqui-ratro) nos mostra é que todo signo se refere primeiro a outros signos, em oposição a algum conceito 'presente' que não seja ele mesmo um signo. Podemos ver, então, que o traço originário lança a todo o conceito logocêntrico do signo em crise ao propor que nunca chegamos a um significado simples ou imediato: nada é imediato. Para Derrida, todo significante se relaciona com outros significantes que o cercam no espaço e no tempo e, portanto, nunca podemos alcançar um pensamento ou conceito puro - um significado - que existe por si só independentemente de todos os significantes: o que supostamente está além da linguagem é mergulhado de volta na linguagem. [...] Assim como toda vez que tentamos encontrar o significado de uma palavra em um dicionário somos remetidos a outras palavras, Derrida argumenta, toda vez que tentamos estabelecer o significado de um significante somos levados a outros significantes. Agora, esse estado de coisas, onde todo significante se refere a outros significantes, nos obriga a considerar exatamente o que queremos dizer com o termo 'significado', em primeiro lugar. (tradução minha)

O que é apreendido de Derrida pela teoria *queer* é a crítica ao logicismo ocidental da construção de verdades absolutas que criam oposições binárias que são tidas como imutáveis. Essas dicotomias são percebidas em termos discursivos na construção dos corpos, sexualidades e desejos. Esse processo hierarquiza as posições de forma binárias, fazendo uma delas mais presente, mais “verdadeira”, em contraponto a outra, marginalizada.

Judith Butler (2003) usa o método da desconstrução de Derrida para investigar o papel do gênero e do sexo e como eles estão intrinsecamente relacionados a padrões de normatização que por serem vistos com naturais aludem a uma pré-discursividade destes conceitos. Suas teorizações buscam denunciar a mesma perspectiva logocêntrica e metafísica em quem Derrida se debruçou, a apresentação do gênero e do corpo como uma remessa de significante em significante é usada para abalar essas categorias.

Partindo da mesma brecha que Derrida apontou no trabalho de Saussure, Butler aponta que

Embora Saussure entenda como arbitrária a relação entre significante e significado, ele situa essa relação arbitrária no interior de um sistema linguístico necessariamente completo. Todos os termos linguísticos [sic] pressupõem uma totalidade linguística de estruturas, cuja integridade é pressuposta e implicitamente evocada para conferir sentido a qualquer termo. (BUTLER, 2003, p. 69).

O abandono a essas estruturas está presente em sua obra, uma vez que

afirmações de totalidade e universalidade, bem como a presunção de oposições estruturais binárias a operarem implicitamente no sentido de subjugar a ambigüidade [sic] e abertura insistentes da significação linguística e cultural. Como resultado, a discrepância entre significante e significado torna-se a *différance* operativa e ilimitada de linguagem, transformando toda referência em deslocamento potencialmente ilimitado. (BUTLER, 2003, p. 70)

A dimensões da sua crítica partem do movimento feminista que ao mesmo tem em que busca os diretos femininos acabam por essencializar esse feminino, o tornando hermético, um fim em si próprio, blindado à ideia de que ele também é uma construção passiva de contradições, uma vez que,

uma questão que as feministas levantaram, então, é se o discurso que figura a ação de construção como um tipo de carimbo ou imposição não seria, na verdade, tacitamente machista, enquanto a figura da superfície passiva, à espera do ato de penetração pelo qual o significado é dado, não seria tacitamente ou – talvez – bastante obviamente feminina. Estaria o sexo para o gênero como o feminino está para o masculino? (BUTLER, 2019, p. 24).

Nesses termos, o sexo e o corpo estão sempre em elaboração, que por questões de poder podem ser de mantidos ou não, a ideia da autora é, portanto, de contrapor a fixidez do sexo em detrimento da agencia, o que é proposto é a possibilidade de intervenção direta e constante nessas categorias, desmontando os pares binário homem e mulher e gênero e sexo, pois não há uma oposição clara do que é social e biológico, uma vez que ambos passam pelo escrutínio da social e cultural.

O recurso a um discurso que desloca o gênero e por conseguinte o sexo de um lugar de centro para um capo de eterna ressignificação e mutação desarma os dispositivos que pretensamente geram legitimidade a essas categorias como se elas fossem fixas e estáveis. O que está em jogo é o como gênero é uma construção discursiva baseada em uma substância (o sexo) impossível de constituir-se em si, senão enquanto em um contexto inscrito em um devir.

Essa cisão radical do sujeito tomado em seu gênero levanta outro conjunto de problemas. Podemos referir-nos a um “dado” sexo ou um “dado” gênero, sem primeiro investigar como são dados o sexo e/ou gênero e por que meios? E o que é, afinal? o “sexo”? É ele natural, anatômico, cromossômico ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais “fatos” para nós? Teria o sexo uma história? (BUTLER, 2003, p. 25)

Ao tomar o gênero com participante de uma cadeia de significação que levaria ao sexo biológico, argumenta sobre como essa representação de uma suposta fixidez do sexo não estaria envolto nessa mesma dinâmica de construção:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. Essa concepção do “sexo” (BUTLER, 2003, p. 25)

O sexo passaria de um estado metafísico de imunidade as significações sociais e culturais e passaria para uma esfera humana discursiva, especial e temporal, misturando-se com o gênero em lugar de objeto de interpretação e mutação de sentido, ao usar a afirmação de Simone de Beauvoir de que o corpo seria uma situação, Butler alarga esse pensamento ao engendrar que o sexo não seria estável a ponto de basear gêneros, se assim fosse, corpos iguais gestariam gêneros iguais, portanto,

não há como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais; conseqüentemente, o sexo não poderia qualificar-se como uma facticidade anatômica pré-discursiva. Sem dúvida,

será sempre apresentado, por definição, como tendo sido gênero desde o começo. (BUTLER, 2003, p. 27).

Resta um sexo que não é ele mesmo um significado absoluto,

Mas o “corpo” é em si mesmo uma construção, assim como o é a miríade de “corpos” que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero. Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do seu gênero; e emerge então a questão: em que medida pode o corpo vira existir na(s) marca(s) do gênero e por meio delas? Como conceber novamente o corpo, não mais como um meio ou instrumento passivo à espera de uma capacidade vivificadora de uma vontade caracteristicamente imaterial? (BUTLER, 2003, p. 27).

Como forma de oposição a essa construção metafísica do corpo Butler propõe o conceito de performatividade ao gênero, como forma explicativa da reiteração e contradição a norma social.

A performatividade não é, portanto, um “ato” singular, pois sempre é reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas, e na medida em que adquire a condição de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais é uma repetição (BUTLER, 2019, p. 35).

As identidades sexuadas e marcadas por gênero são encardas como performance, no sentido em que expressam um gênero que não é por si só estável, aqui não há dissociação do que é representado com o que o representa,

Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. (BUTLER, 2003, p. 194).

Desta forma, o que é nuclear é tão superficial quanto o que é superficial, gênero e sexo se fundem em um encadeamento de representações performativas que nunca levam para uma profundidade de sentido, o que é visto, atuado figura como o próprio “telos” do gênero, uma vez que

os atos e gestos, os desejos articulados e postos em aro criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora. Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável. (BUTLER, 2003, p. 195)

A performance não se inscreve enquanto simulacro de um original, ela é elaborada como operante em um sistema que sempre remete a outro, o ato performativo não tem um

original para se inspirar pois não há possibilidade dessa identidade originária, extraordinária, a ordinariiedade aqui é a cópia que nunca é perfeita.

A noção de paródia de gênero aqui defendida não presume a existência de um original que essas identidades parodísticas imitem. Aliás, a paródia que se faz é da própria idéia [sic] de um original; assim como a noção psicanalítica da identificação com o gênero é constituída pela fantasia de uma fantasia, pela transfiguração de um Outro que é desde sempre uma “imagem” nesse duplo sentido, a paródia do gênero revela que a identidade original sobre a qual molda-se o gênero é uma imitação sem origem. Para ser mais precisa, trata-se de uma produção que, com efeito — isto é, em seu efeito —, coloca-se como imitação. (BUTLER, 2003, p. 197).

O gênero como efeito demonstra seu caráter provisório e construído, ele não pode ser nunca substantivo (RODRIGUES, 2012, p. 147), com um sentido derradeiro relacionado a ele, a expressão do gênero se dá, portanto, na forma de rastro que não é algo em si, apenas resultado sem causa. Desta forma, “o gênero também é uma norma que nunca pode ser completamente internalizada: “o interno” é uma significação de superfície, e as normas do gênero são afinal fantasísticas, impossíveis de incorporar.” (BUTLER, 2003, p. 198, 200) Fazendo com que haja subversão a ele em cada ato de performático, a mutação é a regra. O que faz com que conceitos como identidade sejam impossibilitados, pois,

No lugar de uma identificação original a servir como causa determinante, a identidade de gênero pode ser reconcebida como uma história pessoal/cultural de significados recebidos, sujeitos a um conjunto de práticas imitativas que se referem lateralmente a outras imitações e que, em conjunto, constroem a ilusão de um eu de gênero primário e interno marcado pelo gênero, ou parodiam o mecanismo dessa construção. (BUTLER, 2003, p. 197).

Por fim “os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos, reais nem aparentes, originais nem derivados. Como portadores críveis desses atributos, contudo, eles também podem se tornar completa e radicalmente incríveis.” (BUTLER, 2003, p. 201), pois não participam de uma lógica de remetimento a um centro estável, o gênero aponta para uma esfera de repetição que foge ao certo e ao errado.

As questões relacionadas a diferença (différance) são abordadas também, por Richard Miskolci, que aponta que as construções argumentativa opõem diferença e diversidade como formas de lidar com as

normas sociais [que] não escolhem sujeitos, elas sé impõem a todos e todas, mesmo àqueles e àquelas que jamais conseguirão atendê-las, daí, nessa perspectiva, se dissolver o paradoxo aparente de mulheres machistas, gays homofóbicos ou negros racistas (MISKOLCI, 2012, p. 43),

Estas normas que geram estes paradoxos são concebíveis uma vez que o estranho, o diferente é aludido como conhecido, mas não como participante, no máximo como tolerado.

Nessa perspectiva a “diversidade trabalha com uma ideia de poder horizontal” (MISKOLCI, 2012, p. 47), enquanto “tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la” (MISKOLCI, 2012, p. 46). O paradigma a ser adotado é o da diferença, pois ela tem

potencial de modificar hierarquias, colocar em diálogo os subalternizados com o hegemônico, de forma, quiçá, a mudar a ordem hegemônica, a mudar a nós mesmos. A diferença nos convida ao contato e à transformação; ela nos convida a descobrir o Outro como uma parte de nós mesmos. (MISKOLCI, 2012, p. 48)

A questão da diversidade torna-se problemática à medida que induz a posicionamentos que não levam em conta que a diferença é fundadora e perene das funções sociais, construindo em último grau o abjeto, que é “[...] algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante” (MISKOLCI, 2012, p. 40), ou seja, subtrai do corpo social a sua possibilidade de complexidade, “completude” pela diferença.

Foucault é importante para teoria *queer* pois ajudou a construir as bases desse pensamento, questão como poder, sexualidade e a regulação são chaves indispensáveis à elaboração da visão pós-moderna do sexo e dos corpos. Ele põe em perspectiva o papel histórico da criação do sexo, uma vez que

A questão sobre o que somos, em alguns séculos, uma certa corrente nos levou a colocá-la em relação ao sexo. Nem tanto ao sexo-natureza (elemento do sistema do ser vivo, objeto para uma abordagem biológica), mas ao sexo-história, ao sexo-significação, ao sexo-discurso. Colocamo-nos, a nós mesmos, sob o signo do sexo, porém, de uma Lógica do sexo, mais do que de uma Física (MISKOLCI, 2011, p. 76).

Nessa questão, o sexo se tornou um objeto de saber e de poder na sociedade ocidental moderna, ele não é uma essência natural e imutável, mas uma construção histórica e cultural, que é produzida e regulada por discursos científicos, jurídicos, religiosos e morais. O sexo não é apenas uma função biológica, mas uma forma de significação e de subjetivação, que define quem somos e como nos relacionamos com os outros. Foucault propõe uma “lógica do sexo”, que é uma maneira de pensar o sexo como um sistema de regras, normas e verdades, que organiza a vida social e individual.

Desta forma, o sexo perde o seu caráter físico e natural. O sexo estaria configurado em uma lógica que extrapola a Biologia, sendo atravessado também pelo campo social e histórico. Souza e Meyer (2020) apontam que há a existência de visões que põe a Biologia como fundacional e determinística do gênero como resultado natural de um sexo.

Assim, segundo tais discursos biologicistas, dimensões como corpo, gênero e sexualidade estariam mais ligadas ao biológico que aos processos socioculturais, o que reforça generalizações acerca das identidades (sexuais, de gênero, étnico-raciais) e dificulta o reconhecimento das diferenças como construções culturais que variam a depender do contexto histórico, social e político. (SOUZA; MEYER, 2020, p. 273)

Essas formas de ver os estudos biológicos estão aquém da complexidade das relações humanas, uma vez que a “biologia não conseguiria dar conta de explicar e determinar todas as dimensões da vida humana, principalmente no que se refere a dimensões tão imprevisíveis e voláteis como sexualidade e gênero. (SOUZA; MEYER, 2020, p. 274)

A ideia de poder empreendida por Foucault é estratégica pois entende as formas de poder para além da centralidade estatal, ele admite os micro poderes e paradoxalmente elabora que:

é somente mascarando uma parte importante de si mesmo que o poder é tolerável. Seu sucesso está na proporção daquilo que consegue ocultar dentre seus mecanismos. O poder seria aceito se fosse inteiramente cínico? O segredo, para ele, não é da ordem do abuso; é indispensável ao seu funcionamento. E não somente porque o impõe aos que sujeita como, também, talvez porque lhes é, na mesma medida, indispensável: aceitá-lo-iam, se só vissem nele um simples limite oposto a seus desejos, deixando uma parte intacta — mesmo reduzida — de liberdade? (FOUCAULT, 1998, p. 83).

O poder é engendrado de tal forma que o faz sutil e desejado, fazendo-o imperceptível a um olhar desatento e desavisado, questões como a compulsoriedade da heterossexualidade repousam nesse estrado como essenciais e naturais à humanidade. Isso é explicado pela

Onipresença do poder: não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E "o" poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apóia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. (FOUCAULT, 1998, p. 89).

O poder enquanto empreitada dialética assume um sem número de possibilidades e facetas, portanto, há de levar em consideração

uma concepção do poder que substitua o privilégio da lei pelo ponto de vista do objetivo, o privilégio da interdição pelo ponto de vista da eficácia tática, o privilégio da soberania pela análise de um campo múltiplo e móvel de correlações de força, onde se produzem efeitos globais, mas nunca totalmente estáveis, de dominação. O modelo estratégico, ao invés do modelo do direito (FOUCAULT, 1998, p. 97).

Essa descentralização do lugar do poder em várias esferas ressalta a relação entre poder e resistência, uma vez ambos são responsáveis por construir-se a partir do contato, não somente a reiteração, mas também o confronto é responsável pelas relações de poder.

A sexualidade por sua vez, é instrumentalizada como forma de regulação de corpos, inserida em uma lógica de poder que leva esse corpo sexuado a figurar no debate público, pois,

nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias (FOUCAULT, 1998, p. 98).

Essa interpretação de poder é absorvida pela *teoria queer* como forma de desmontar o caráter não natural da sexualidade enquanto rechaça a ideia de homem universal. Como estratégia de jogo, a resistência não nega o poder, mas faz seu uso contra hegemônico, assim sendo,

chegamos portanto, a uma forma contemporânea de estética da existência, pois uma arte da existência é uma prática ética voltada a abrir espaços de liberdade dentro dos regimes de poder concretos em que vivemos. O *queer* se apresenta como espaço de construção de resistência à normalidade, aos limites históricos impostos por meio do biopoder e expressos, sobretudo, pelo dispositivo de sexualidade e seu imperativo heteronormativo (MISKOLCI, 2011, p. 57).

A perspectiva *queer* do currículo, como aponta Louro (2008), representa uma série de desafios, dentre eles o fato de a teoria *queer* ser pouco propositiva e o campo educacional necessitar de programas e objetivos e aplicáveis à prática. Acrescenta a este a dificuldade de traduzir ao currículo o rompimento dos padrões binários presentes no sexo e nos corpos, assim como pensar a diversidade, instabilidade e multiplicidade das identidades, uma vez que isso implica em repensar cultura, conhecimento e poder e como eles se envolvem na educação.

A autora ressalta o papel privilegiado a teoria *queer* para pensar um currículo múltiplo, pois uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguem de programas multiculturais bem-intencionados, em que as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas (LOURO, 2008, p. 48). Portanto, a instabilidade das identidades é usada como premissa, assegurando que o processo de se identificar possa ser múltiplo e não uniforme, visto que não há matriz identitária imposta, portanto, não há outras com *status* de subalterna.

Desta forma, a precariedade das identidades em se manterem estáveis é ressaltada, destacando a ausência de um núcleo firme ao sujeito à proporção que o processo de se identificar não alcança um fim em si mesmo, restam indivíduos construídos pelo contato, pelo

limite, o sujeito passa a ser presente pela sua ausência, é ao mesmo tempo que não é, pois, está constantemente sendo produzido e se produzindo.

A expressão da identidade é ponto central na teoria *queer*, pois o que está em jogo em questões, por exemplo, como o poder se deposita na performatividade é como isso altera a percepção que as pessoas tem de si, que em última análise, é percepção que a sociedade tem dessas pessoas, uma vez que a identidade, é proposta como termo sob rasura (X), “as duas [linhas] cruzadas que (X) sinalizam que eles estão cancelados permitem, de forma paradoxal, que eles continuam a ser lidos” (HALL, 2008 p. 108). A identidade, nessa perspectiva assinala para um conceito que está no limite do que o ele foi pensado originalmente, ele passa a ser entendido como nascente em um contexto histórico e, portanto, discursivo.

Para Hall (2008), a identidade é aquilo que é não é, em quem as pessoas se apegam, mas quem sempre está em mutação.

O ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar os nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar. (Hall, 2008, p. 112).

A identidade seria uma performance, que pode mudar de acordo com o contexto e o momento,

mesmo que provisoriamente, mesmo que precariamente, nós somos aquilo que nossa suposta identidade define que somos. Se a identidade é definida, entretanto, também como uma performance, como aquilo que fazemos, sua definição torna-se muito menos dependente de um núcleo, mesmo que esse núcleo seja definido através de um processo discursivo de significação. O que eu faço num determinado momento pode ser inteiramente diferente, até mesmo o oposto, daquilo que faço no momento seguinte. É aqui que o travestismo, a mascarada, a drag-queen tornam-se metáforas para a possibilidade de subverter o conforto, a ilusão e a prisão da identidade fixa. A identidade, incluindo a identidade sexual, torna-se uma viagem entre fronteiras. (SILVA, 2006, p. 107).

Educar nesses termos se inscreveria como ponto de abertura a instabilidade, o ser educado não estaria ligado a simples explanação e absorção de conhecimento acrítico, o diálogo em contraposição ao monólogo é basilar ao pensar um processo que insere o educando como parte da produção constante de saberes pedagógicos. A educação pensada dessa forma, propõe-se a repensar as assimetrias, mas além disso passa a ser

uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não-reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos (MISKOLCI, 2012, p. 51).

Destarte, resta a educação como ferramenta de abraçar os diversos sujeitos com suas instabilidades, contradições e diferenças, o sujeito da educação passa a ser múltiplo, o sujeito universal tende a ser substituído pela multiplicidade, pela possibilidade, resistindo assim, à opressão e à exclusão das diferenças. Erige-se um procedimento que é sempre rebelde.

Uma tal pedagogia [que] sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. (LOURO, 2008, p. 52).

As teorias pós-críticas da educação englobam um conjunto de estratégias baseadas no discurso enquanto instrumento para entender as dinâmicas do ensino-aprendizagem, elas se constroem à revelia das teorias críticas, baseadas apenas na política do poder, no materialismo estruturante como forma de explicar a sociedade e como isso influencia as formas de ensinar e aprender (LOURO, 2008, p. 45).

Da mesma forma que Miskolci (2012) aponta para as posições de encarar a diferença e diversidade como formas distintas de pensar as dinâmicas entre as pessoas. A perspectiva *queer* da educação propõe não apenas o exame das desigualdades a partir de uma visão externa e estrangeira, o que é proposto é encarar a diferença enquanto formativa do ensinar aprender, o outro não deve estar distante, alheio, a integração faz-se pela impossibilidade de um processo de alteridade radical,

Tomar a diferença é assumir que ela é marcada por “representações simbólicas que atribuem significado às relações sociais”. Todavia é também assumi-las enquanto inscritas em jogos de poder que tendem a conformar binarismos tais como natureza/cultura, corpo/mente, paixão/razão. Uma perspectiva *queer* na educação não só vai assumir a diferença, mas, de igual forma, vai colocar em questão a naturalização desses binarismos. O que se coloca aqui, considerando o conceito de heteronormatividade anteriormente apresentado, é a possibilidade de a educação operar a desconstrução do binarismo referido à oposição hetero/homossexual (MOTTA; RIBEIRO, 2013, p. 1701).

Uma vez que as categorias binariamente construídas, mesmo que produzidas em hierarquia, são mutualmente instáveis. Nas palavras de Louro:

Para uma pedagogia e um currículo *queer*, não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos/as homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados. [...] Problematizar também as estratégias normalizadoras que, no quadro de outras identidades sexuais (e também no contexto de outros grupos identitários, como os de raça, nacionalidade ou classe) (LOURO, 2008, p. 49).

Desta forma, a educação deve sempre está disposta a “reinventar e reconstruir, como prática pedagógica, estratégias e procedimentos acionados pelos ativistas *queer*”. (LOURO, 2008, p. 50)

O *queer* na educação, por exemplo, é a desestabilização, o elemento estranho que “antes de pretender ter a resposta apaziguadora ou a solução que encerra os conflitos, quer discutir (e dismantelar) a lógica que construiu esse regime, a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade.” (LOURO, 2008, p. 52). A política ganha novos contornos mais democráticos a partir desta visão, abrangendo identidades sempre em construção, o sujeito político passa a ser um sujeito mutável, o que se compõe de diferentes identidades que se somam, mas não o essencializa. As questões relacionadas ao poder são descentralizadas e multiforme, o poder passa a figurar todas as esferas, escapando às formas consagradas que estavam mais ligadas ao Estado (LOURO, 2008, p. 146). Desta forma, o currículo torna-se lugar privilegiado de observação dessa dialética, constituindo-se de saber, identidade e poder. (LOURO, 2008, p. 147)

Questiona-se como esses saberes são construídos como forma de mostrar que não há saber neutro nem “ahistórico”, não é um gesto simples de demonstrar como processos de violência diferenciadora acontece e sim de fazer com que a própria diferença faça parte da educação, desta forma,

Tal como a teoria queer, a pedagogia queer não se limitaria a introduzir questões de sexualidade no currículo ou a reivindicar que o currículo inclua materiais que combatam as atitudes homofóbicas [,] [...] 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, 2006, p. 108).

Identidade, política e educação são facetas do mesmo contexto, são elementos que se relacionam socialmente, culturalmente e historicamente, são processos relacionais, de contato e, portanto, de estranhamento, esse aparente conflito deve ser encarado como fundamental à construção humana, assim sendo

A teoria queer, entretanto, quer ir além da hipótese da construção social da identidade. Ela quer radicalizar a possibilidade do livre trânsito entre as fronteiras da identidade, a possibilidade de cruzamento das fronteiras. Na hipótese da construção social, a identidade acaba, afinal, sendo fixada, estabilizada, pela significação, pela linguagem, pelo discurso. (SILVA, 2006, p. 106).

A assunção desta falta de certeza primordial, desta falta de fixidez em detrimento do discurso enquanto campo fluido das relações, põe em perspectiva a possibilidade de engendramento de identidades subterrâneas<sup>11</sup> enquanto formas possíveis identificação.

Por como fundamental esta pluralidade de identidades é radical, pois retira do centro a ideia de uma identidade única em que as demais devam se encaixar, o que é proposto pra um currículo que leve em consideração os “desvios” como parte da “regra” é que seja possível somar diversos tipos de performances como parte do processo educativo e não apenas tentar contorna-las e sim faze-las fundantes do processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2006, p. 93).

Essa instabilidade gerada por essa identidade estranha, também pode tornar a educação, um gesto que vai além de “questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que [vai além, ao] se aventura[r] a explorar aquilo que ainda não foi construído” (SILVA, 2006, p. 109).

---

<sup>11</sup> Adaptado a partir do conceito de memória subterrânea presente em: POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

### 3 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO

Esta análise busca entender como o currículo reflete tanto sobre si mesmo quanto sobre a sociedade e suas normas. O currículo é mais do que um conjunto de disciplinas e conteúdo a serem ensinados. Ele é uma construção social que reflete as visões, valores e objetivos da educação em determinado contexto (SILVA, 2016, p. 16).

O currículo desempenha um papel crucial como um processo criativo da educação. Ele faz a seleção de conteúdo, envolve a seleção de quais conhecimentos, habilidades e valores serão ensinados aos alunos. Essa seleção implica em fazer escolhas sobre quais perspectivas, abordagens e disciplinas serão incluídas.

Aponta caminhos para como as metodologias de ensino são elaboradas, abrangendo os modos como o processo de ensino e aprendizagem se dará. Essa visão de currículo se inscreve em um paradigma pós estruturalista, em que “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.” (SILVA, 2016, p. 16)

Enquanto instrumento de criação de suas práticas educativas o currículo apresenta respostas a perguntas como: Quais são os objetivos da educação? Quais são os valores e as perspectivas que o currículo promove? Quais são as habilidades e conhecimentos considerados importantes para os estudantes adquirirem?

Nesse sentido, o currículo reflete sobre si mesmo como prática de ensino, das quais ele é produtor e produto. Ao mesmo tempo, ele reflete a sociedade e suas normas, revelando as prioridades, ideologias e poderes presentes na educação. O currículo não é neutro; ele é moldado por valores, crenças e poderes presentes na sociedade. O que é ensinado (e como é ensinado) estão inscritos nas perspectivas da sociedade em que está inserido.

No entanto, o currículo também pode ser uma arena de contestação e resistência, questionando e desafiando as normas sociais estabelecidas

ao colocar coisas aparentemente banais e naturais em questão, é compreender que tanto a normalidade quanto a diferença são social e culturalmente produzidas como tais. E que isso muitas vezes nos escapa! Todos e todas nós participamos desses processos de produção, de forma mais ativa ou mais passiva, sofrendo-os ou impondo-os, a nós mesmos e aos outros com quem convivemos profissional e afetivamente. E refletir sobre esses processos e nossa participação neles, no âmbito da escola ou em qualquer outro espaço, é fazer uma discussão política.” (MEYER, 2018, p. 27)

Dessa forma, para essa análise foram investigadas o uso dos termos gênero, sexo e sexualidade nos programas pedagógicos de curso (PPCs) da área da saúde, ciências biológicas, ciências humanas, ciências sociais pura e aplicadas e educação. O objetivo foi verificar como esses conceitos são abordados nos currículos dos cursos de graduação, tendo em vista que esses documentos estão intrinsecamente relacionados à formação profissional dos estudantes. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo, baseada em categorias pré-definidas. A investigação dessas categorias aponta para entender como os currículos estão abertos ou não a receber as diferenças de seus alunos e como estão dispostos a debater a atuação profissional egresso.

Para realizar esta análise dos cursos de graduação da Universidade Estadual do Maranhão, foram selecionados os seguintes cursos da modalidade presencial: Administração bacharelado, Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar bacharelado, Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), Ciências Naturais licenciatura, Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura), Direito bacharelado, Educação Física licenciatura, Enfermagem bacharelado, Filosofia bacharelado, Geografia (bacharelado e licenciatura), História licenciatura, Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa<sup>12</sup>, Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas<sup>13</sup>, Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas<sup>14</sup>, Medicina bacharelado, Música licenciatura, Pedagogia licenciatura e Relações Internacionais.

### **3.1 Onde está o gênero e a sexualidade no terreno dos PCCs?**

Os estudos de gênero e sexualidade têm relevância para diversas áreas do saber, como a saúde, as ciências biológicas, as ciências humanas, as ciências sociais aplicadas e a educação. Na saúde, esses estudos podem auxiliar na compreensão das necessidades específicas de cada grupo populacional, no tratamento de saúde em corpos sexuados.

Nas ciências biológicas, esses estudos podem questionar os determinismos biológicos que naturalizam as diferenças entre homens e mulheres, e explorar as interações entre os fatores biológicos e sociais na constituição dos corpos e das subjetividades. Nas ciências humanas, esses estudos podem problematizar os discursos e as representações que

---

<sup>12</sup> Doravante: Letras Língua Portuguesa.

<sup>13</sup> Doravante: Letras Língua Espanhola

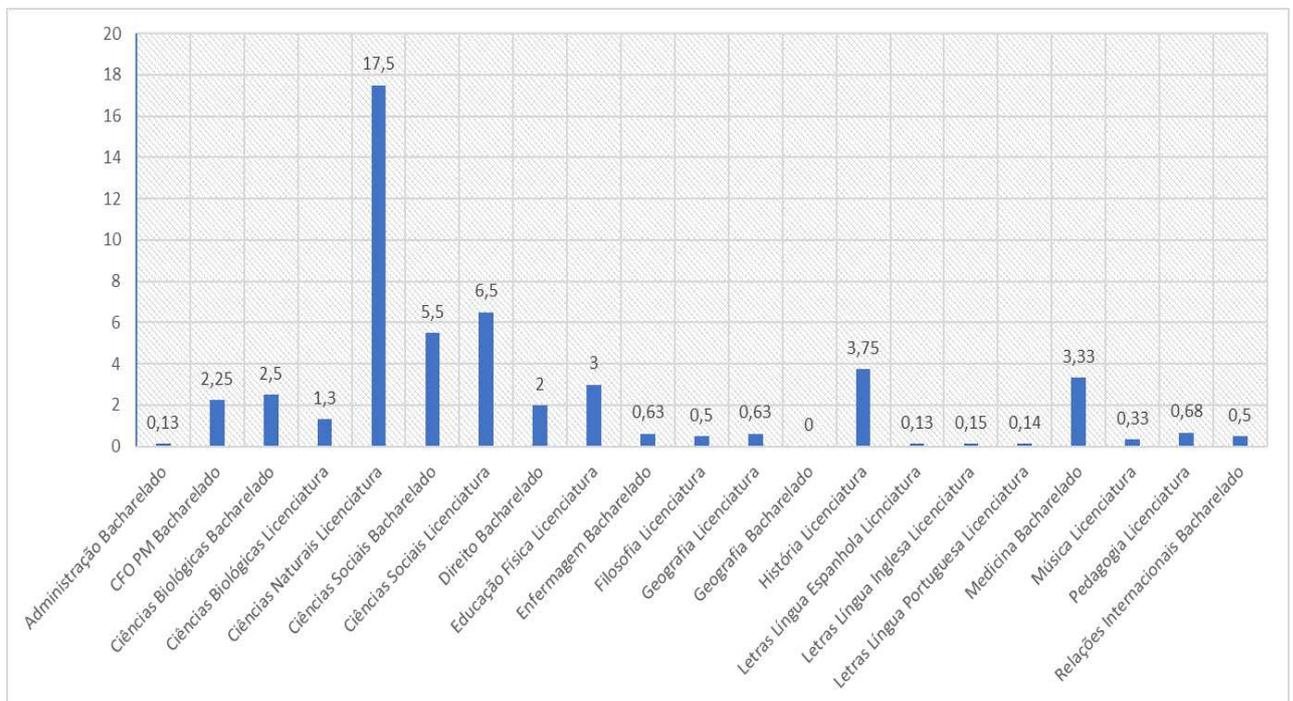
<sup>14</sup> Doravante: Letras Língua Inglesa

produzem e reproduzem os estereótipos e as normas de gênero e sexualidade nas diversas esferas da cultura.

No campo das ciências sociais aplicadas, esses estudos podem investigar as relações de poder e os conflitos que envolvem os grupos sociais marcados pelo gênero e pela sexualidade, bem como as políticas públicas e os movimentos sociais que visam à promoção dos direitos humanos e da cidadania desses grupos.

Na educação, esses estudos podem contribuir para a formação de profissionais sensíveis e críticos em relação às questões de gênero e sexualidade, bem como para a elaboração de currículos e metodologias que favoreçam a diferença e o diálogo na escola.

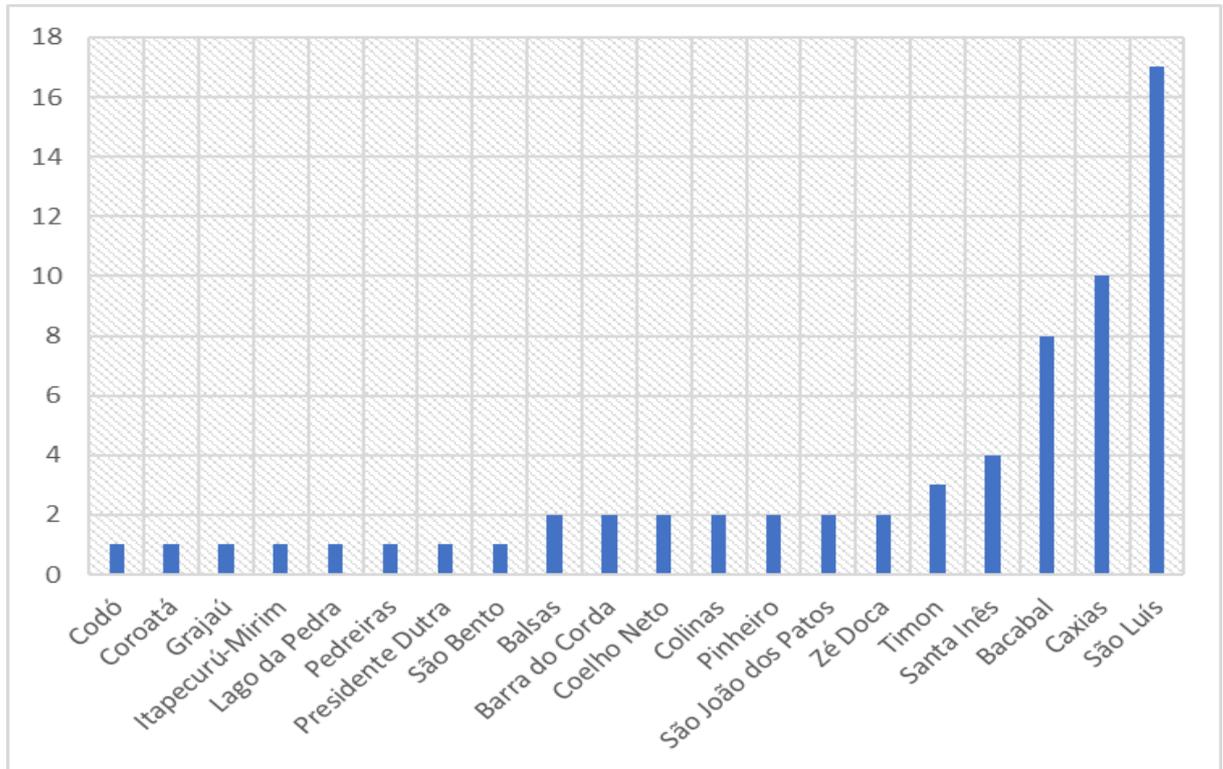
Gráfico 1 - Média de citações de “gênero, sexo, sexualidade e sexual” nos PPCs de mesma nomenclatura.



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse sentido, de acordo com os critérios estabelecidos para a avaliação, foram selecionados 64 Projetos Pedagógicos de Cursos produzidos entre 2008 e 2022, presentes nos campi de: São Luís (Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA e Centro de Ciências Exatas e Naturais - CECEN), Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Caxias, Codó, Coelho Neto, Colinas, Coroatá, Grajaú, Itapecuru-Mirim, Lago da Pedra, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, Santa Inês, São Bento, São João dos Patos, Timon e Zé Doca, dentre um total de 129 cursos ofertados pela Universidade.

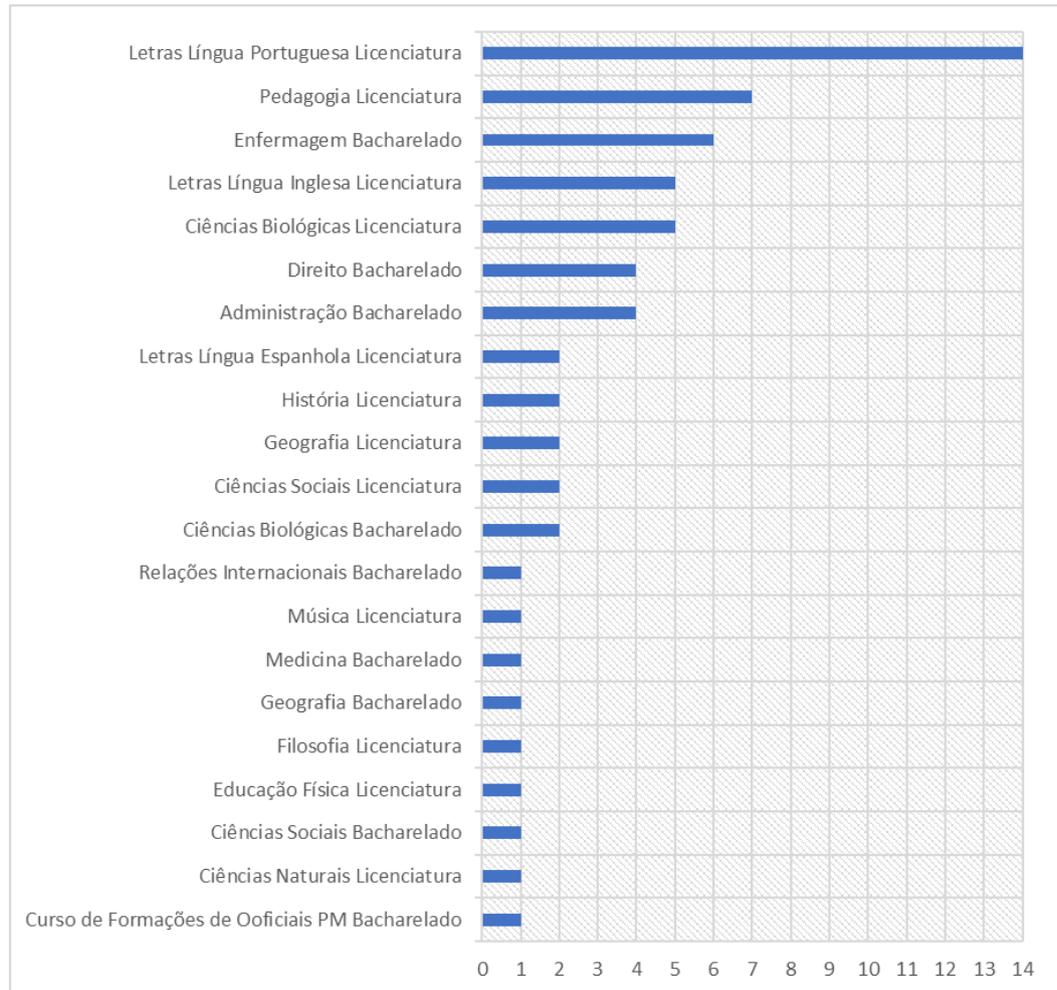
Gráfico 2 - Quantidade de cursos por Campus



Fonte: Elaborado pelo autor

Há, a olhos vistos, uma distribuição desigual do número de cursos por campi, onde São Luís, Caxias e Bacabal angariam juntos 35 (54,7%) dos 64 cursos, demonstrando uma falta de homogeneidade de possibilidades de acesso à educação superior no Estado do Maranhão.

Gráfico 3 - Quantidade de cursos de mesma nomenclatura.

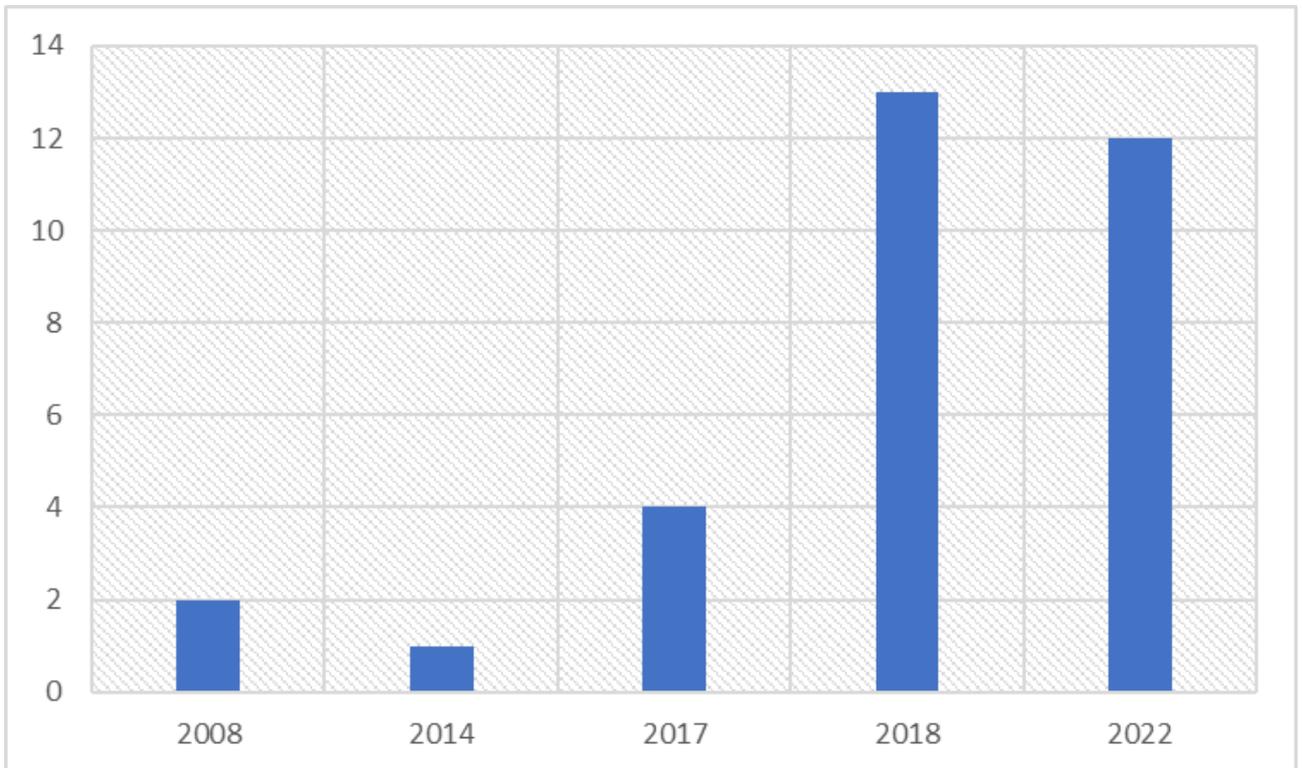


Fonte: Elaborado pelo autor

É interessante notar como a Universidade agrupou seus esforços na disseminação de algumas licenciaturas, como é caso de do curso de Letras Língua portuguesa, que sozinho representa 21% dos cursos analisados, já o segundo lugar, o curso de Pedagogia, expressa apenas 9,4% dos cursos. Há ainda áreas que são menos prestigiadas nessa divisão, é caso das Ciências Sociais, Ciência Naturais, História, Geografia, Música e Educação Física.

Quanto aos cursos de bacharelado, há uma preferência da Universidade pelos cursos de Enfermagem, Direito e Administração, enquanto outras, por questões a serem investigadas, são restritas.

Gráfico 4 - Quantidade de cursos por ano de elaboração.



Fonte: Elaborado pelo autor

A organização dos PPCs é normatizada pela portaria normativa nº 73/2021-GR/UEMA de 18 de novembro de 2021 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2021f), que estabelece os critérios para a elaboração, a aprovação e a revisão dos PPCs na Universidade Estadual do Maranhão. Desta forma os Projetos Pedagógicos de Cursos são distribuídos em cinco capítulos:

- Caracterização institucional: articula o ensino, pesquisa e extensão e os valores da instituição de ensino, demonstra as políticas de apoio aos docentes e de avaliação institucional, apresenta objetivos institucionais, bem como o contexto histórico, social e cultural da Universidade.
- Caracterização do curso: justifica o porquê e a viabilidade da existência do curso, descreve o perfil do egresso, as competências e habilidades esperadas, o campo de atuação profissional e detalha o objetivo geral e os específicos do curso.
- Organização didático-pedagógica: apresenta a concepção pedagógica do curso, bem como a metodologia adotada para o desenvolvimento dos componentes

curriculares. Neste capítulo, são descritos os métodos, as técnicas e os recursos de ensino, aprendizagem e de avaliação utilizados nas disciplinas, no estágio supervisionado, nas atividades complementares ou teórico-práticas, no trabalho de conclusão de curso e nas práticas curriculares (no caso das licenciaturas). Além disso, explica a organização e o funcionamento do curso, incluindo os conteúdos curriculares, a matriz curricular, as áreas e os núcleos de formação e a estrutura curricular periodizada.

- Corpo docente, técnico-pedagógico e administrativo do curso: apresenta a qualificação e a experiência dos profissionais envolvidos no curso, bem como as suas atribuições e responsabilidades.
- Infraestrutura e instalações: descreve os recursos físicos e materiais disponíveis para o desenvolvimento do curso, tais como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, equipamentos, entre outros.

Estes capítulos podem ser organizados sob três eixos principais: as características gerais da instituição, as características e propostas do curso e as características de pessoal e infraestrutura. O eixo que merece maior atenção é o das características e propostas do curso, pois é nele que se verifica a coerência entre os objetivos do curso, o perfil do egresso, a matriz curricular e as metodologias de ensino e avaliação.

As estruturas dos cursos são variadas mesmo que haja um esforço de unificação, descrito como:

Art. 14 Entende-se por unificação curricular em cursos de mesma nomenclatura ofertados no âmbito da UEMA, o estabelecimento dos mesmos componentes curriculares, disciplinas obrigatórias e optativas quanto à estrutura (nomenclatura, núcleo de conhecimento, carga horária, período da oferta) e ementa. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2021f)

Apesar disso, as estruturas dos projetos pedagógicos dos cursos de mesma nomenclatura da Universidade Estadual do Maranhão apresentam diferenças significativas entre si. Essas diferenças são decorrentes da natureza multicampi da UEMA, que possui unidades em diversas regiões do estado, cada uma com suas especificidades e demandas. Além disso, os projetos pedagógicos foram elaborados em diferentes anos.

A Universidade conta com 4 cursos de Administração, instalados em Bacabal, Codó, São Luís e Timon, que contam com estruturas muito similares, os PPCs de Bacabal, São Luís e Timon foram produzidos em 2018, o de Codó em 2015. Nessa análise não foram encontradas referências a gênero, exceto no PPC de Codó e nenhuma citação sobre sexo ou sexualidade nos quatro Projetos.

Os cursos de Administração implantados em Bacabal Codó e Timon, tem como um dos objetivos específicos “Buscar uma nova concepção da administração, adequada a um novo paradigma de relações sociais e de cultura, em oposição ao elevado grau de especialização, à ausência de consciência histórica e à inaptidão para comunicar e interagir” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018a, p.39; 2015, p. 29; 2018c, p. 14), isso não se reflete em nenhuma política que envolva gênero em nenhuma parte dos PPCs.

Nesse caso, identificou-se uma ausência de transversalidade de gênero, aspecto não justificado por falta de possibilidade didática, a ausência de uma abordagem crítica e reflexiva sobre as questões de gênero é incoerente, uma vez que, de acordo com Souza e Meyer (2020) atravessa os vários aspectos da vida das pessoas. “Nesse prisma, a Educação Sexual é entendida como um campo transdisciplinar desenvolvido, de modo contínuo e sistemático, em todas as fases da vida, pela família e por todas as instâncias educacionais”. (SOUZA E MEYER, 2020, p. 263). Essa ausência não se justifica por falta de expertise da Universidade, uma vez que Codó realizou Cursos de Extensão em Gênero e Diversidade na Escola e na Educação de Jovens e Adultos na Diversidade (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2015, p. 13).

Um dos desafios da gestão de pessoas nas organizações é promover a diversidade e a inclusão de diferentes segmentos sociais, especialmente aqueles que sofrem discriminação por questões de gênero e sexualidade. No entanto, os cursos de administração não apresentam discussão significativa nem sobre gênero nem sobre sexualidade, mesmo que haja disciplinas como gestão de pessoas, que envolvam “Recrutamento e Seleção de Pessoal. Rotação de Pessoal. Absenteísmo. Análise e Classificação de Cargos. Higiene, Medicina e Segurança no Trabalho.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2015a, p. 47; 2018a, p. 32) ou ainda “Recrutamento, Seleção de Pessoal E Admissão de Pessoal. Rotação de Pessoal. Absenteísmo. Análise e Classificação de Cargos. Remuneração e Recompensas” (CCSA, p. 52; Timon, p. 33). Essa lacuna curricular impede que os futuros administradores desenvolvam competências para lidar com as desigualdades de gênero e sexualidade no ambiente de trabalho e para implementar políticas públicas e privadas que garantam os direitos humanos e a equidade desses grupos.

A UEMA conta com o Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar, uma

cooperação técnico-científica entre a Polícia Militar do Estado do Maranhão e a Universidade Estadual do Maranhão, busca capacitar profissionais para enfrentar os problemas de ordem social e atender às demandas da sociedade, criando condições objetivas de atualização e capacitação constante dos seus quadros, administrando crises periódicas por meio de instrumentos mais eficazes (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022a, p. 9).

O curso é baseado na Matriz Curricular Nacional Para Ações Formativas dos Profissionais da área de Segurança Pública (BRASIL, 2014), que foi elaborada pelo Ministério da Justiça, através da Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), com o objetivo de orientar e padronizar a capacitação dos profissionais que atuam na área de segurança pública em todo o território nacional.

Uma das competências que o PPC propõe é a de “compreender a diversidade da sociedade brasileira, posicionando-se contra qualquer discriminação culturais, sociais, crença, gênero, orientação sexual, etnia e outras características individuais e sociais” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022a, p. 39). Essa competência visa promover o respeito aos direitos humanos e à cidadania, bem como o combate ao preconceito e à violência.

Essa competência, no entanto, é subrepresentada no PPC, uma vez que questões sobre gênero só aparecem na disciplina optativa de representações sociais da violência, com ênfase no gênero binário e partindo da violência como forma de perpetração do sujeito excluído e vitimizado. Essa abordagem é insuficiente e limitada para compreender a complexidade e a multiplicidade das relações de gênero na sociedade contemporânea. Uma possível forma de combater a discriminação de gênero no trabalho é ampliar o debate sobre a diferença de gênero, sua construção e suas instabilidades e não apenas sua representação social enquanto vitrine de processo que some os olhos.

O curso de formação policial é um dos requisitos para ingressar na carreira de agente de segurança pública. No entanto, o curso apresenta problemas no acesso a candidatas, pois há restrição legal ao número de vagas destinadas mulheres, criando uma situação de desigualdade nas possibilidades de acesso.

Em razão de determinação legal, as vagas para ingressantes no serviço policial tem diferencial sobre o quantitativo de vagas disponibilizadas para homens e mulheres. Restrição se deve a Lei nº 8382 de 18 de abril de 2018<sup>15</sup>, que determina a disposição de apenas 10% de vagas para o sexo feminino. Apesar de várias contestações, o quadro de desequilíbrio de vagas para homens e mulheres é muito acentuado. Apesar disso, o quantitativo de candidatas é muito relevante para as vagas disponibilizadas. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022a, p. 44)

O eixo gênero é um dos eixos temáticos do Programa Mais Extensão Universitária (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022a, p. 16), que visa promover a integração entre a universidade e a sociedade. No entanto, o PPC do curso não apresenta

---

<sup>15</sup> Esta Lei inexistente enquanto lei estadual ou federal. O Estatuto dos Policiais-Militares da Polícia Militar do Maranhão (Lei nº 6.513, de 30 de novembro de 1995) não cita limite de vagas femininas.

nenhum projeto que abordou essa temática de forma específica ou transversal. Isso pode indicar uma lacuna na formação dos estudantes e na atuação dos docentes, que não contemplam as questões de gênero em suas atividades acadêmicas.

A Universidade conta com sete cursos de Ciências Biológicas, sendo cinco licenciaturas, presentes nos campi de: Caxias, São Luís, Coelho Neto, Pinheiro, Zé Doca. E outros dois com o grau de bacharelado, presentes em Bacabal e em São Luís, estes últimos são descritos como almejantes de uma filosofia que “tem caráter transformador, envolvendo não só a competência profissional, mas um perfil do homem cidadão intelectual, capaz de criar condições de compreender, equacionar e solucionar problemas no contexto pessoal e social.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018d, p. 21), onde

os conhecimentos biológicos não serão dissociados da realidade social, política e econômica, pois se entende que o profissional Biólogo como portador de conhecimentos sobre a diversidade da vida e dos processos que a geram e mantêm, também possui corresponsabilidades nas demandas sociais, políticos, econômicos e culturais.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2017a, p. 17).

A visão de ciência humanista do curso é ressaltada quando: cita-se uma ideia de homem cidadão, o curso cria uma ideia de ciência imparcial sem levar em consideração as diferenças, em especial de sexo e gênero. Somente há problematização de gênero em uma disciplina em um dos dois Programas de Bacharelado em Ciências Biológicas.

A abordagem que o curso apresenta aponta par uma visão de ciência positivista, pautada por uma concepção de ciência neutra e objetiva, que ignora as diferenças e desigualdades entre as pessoas, principalmente em relação ao sexo e ao gênero. Essa questão é abordada apenas em uma disciplina em um dos dois PPCs de bacharelado.

A disciplina de Biologia e sexualidade tem por ementa:

Biologia. Sexualidade. Teorias e epistemologias em sexualidade humana. Aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais da sexualidade humana. Gênero, sexualidade e educação. Temáticas em sexualidade no ensino de ciências e biologia. Educação e sexualidade. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2017, p. 58).

Uma visão que busca compreender a sexualidade e o gênero a partir da Biologia pode parecer mais aberta e inclusiva, mas na verdade é limitada e simplista. Ela ignora que o gênero não é uma consequência natural do sexo biológico. Ela também pressupõe que o gênero é algo que pode ser deliberadamente ensinado, objeto de uma pedagogia impositiva, sem levar em conta as múltiplas formas de expressão e identificação que existem. Essa visão não

reconhece as complexidades e as instabilidades do gênero e da sexualidade, que são fenômenos dinâmicos e fluidos.

Mesmo que ambos os cursos reconheçam como habilidades desejáveis ao discente:

Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2017a, p. 20; 2018d, p. 23)

Apenas um dos dois propõe-se a debater isso em uma disciplina (o curso implantado em Bacabal), o outro (o curso implantado em São Luís) apenas cita o reconhecimento e o combate à discriminação de gênero sem ser propositivo, como se o fato de citar isso nas habilidades fosse o suficiente para que a discussão acontecesse.

A exemplo dos cursos de bacharelado, os cursos de Ciências Biológicas licenciatura também apresentam como objetivo a instrução de profissionais que vejam de forma crítica as relações humanas e com a natureza. Mas como é esperado, por se tratarem de licenciaturas, eles focam no campo da transmissão do saber enquanto ferramenta do melhoramento social.

Como reflexo da legislação sobre ensino de ciências biológicas, a saber o Parecer 1301/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018e, p. 27; 2021a, p. 42; 2020a, p. 23) e Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, os Projetos citam a intenção de abordar a educação sexual e a pluralidade cultural e orientação sexual como integrantes ao currículo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2021b, p. 27). E ainda o reconhecimento das

formas de discriminação racial, social, de gênero etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2020a, p. 21; 2021b, p. 24; 2018a, p. 42).

Um dos problemas que são encontrados na análise dos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas é a falta de coerência entre o que é declarado como responsabilidade de ensino e o que é efetivamente ensinado nas disciplinas. Novamente, o que é descrito como intenção baseadas em normas nacionais do curso não é aplicado em nenhuma disciplina dos cursos analisados.

No entanto, isso não significa que não há produção de conhecimento sobre gênero e sexualidade na universidade. Há diversos projetos de pesquisa e extensão que envolvem

docentes e estudantes interessados em estudar e promover ações educativas sobre o assunto. Isso mostra que há expertise do corpo docente para debater sobre o tema.

O curso de Ciências Biológicas de São Luís, por exemplo, apresenta como um dos projetos de extensão promovidos:

Ensino de Biologia, o corpo humano e as relações de gênero: oficinas pedagógicas com estudantes de Ciências Biológicas Licenciatura (PIBEX, com os alunos Marcos Felipe Silva Duarte, Louriane Nunes Gomes, Jucenilde Thalissa De Oliveira), Projeto de Extensão sob orientação do prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva; (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018b, p. 18)

Nesse mesmo PPC é apresentado o projeto de pesquisa:

Discursos sobre o corpo feminino e o corpo masculino em livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental e Biologia do Ensino Médio utilizados em escolas públicas de São Luís - MA: uma análise documental a partir dos Estudos Culturais em Educação (PIBIC, com os alunos Marcos Felipe Silva Duarte, Louriane Nunes Gomes, Jucenilde Thalissa De Oliveira), sob orientação do prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva; (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018b, p. 20).

No curso de Caxias, há a citação de projetos de iniciação à docência sobre o tema, a saber: Trabalhando Conteúdo para Orientação da Sexualidade com Alunos do 1º Ano do Ensino Médio [...] Avaliação da Sexualidade na Visão dos Alunos da Escola Inácio Passarinho (CAXIAS, p. 37).

A Universidade mante um curso de licenciatura em Ciências Naturais que integra conhecimentos das áreas da Biologia, da Física e da Química de forma interdisciplinar, com intuito de formar professores de ciências para as séries finais do ensino fundamental (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022b, p. 8). Esse curso encontra-se instalado no campus de Caxias.

O PPC inova, em relação aos demais, quando tenta impor uma linguagem inclusiva, mesmo que em uma nota de rodapé, ele apresenta:

Neste texto usamos o que André Sidnei Musskopf (2008) denomina “linguagem inclusiva”. Segundo ele, “a como padrão hegemônico perpetuando valores sexistas e discriminatórios” (MUSSKOPF, 2008, p.7). Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004) argumentam que o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e comunicação supõe o masculino genérico para que as pessoas expressem representações, sentimentos e ideias. Ao estudarem as políticas educacionais colocando em destaque os processos históricos de invisibilização do gênero feminino elas são contundentes ao afirmarem que a ausência da distinção entre os sexos na linguagem subjacente às políticas educacionais pode justificar a permanência de desigualdades nas relações de gênero no debate educacional. Assim, termos que se referem tanto ao feminino quanto ao masculino são grafados utilizando-se os seguintes recursos: “/as” ou “/os”, repetindo-se os termos nos dois

gêneros ou substituindo-se por termos que expressam ambos os gêneros, mas que sejam precedidos pelo artigo correspondente quando necessário. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022b, p. 8).

Embora a viabilização do sexo feminino na formação docente possa parecer uma medida interessante para “incluir” as professoras, essa visão acaba por reforçar um binarismo de gênero que exclui outras identidades e expressões. Ao aceitar que apenas professores masculinos e femininos sejam objetos de formação, ignora-se a diversidade e a complexidade das experiências de gênero no contexto educacional. Portanto, é preciso questionar e problematizar essa lógica binária que limita as possibilidades de formação e atuação docente.

O texto do PPC consegue refletir sobre se próprio, pontuando que o currículo não seria

apenas a uma relação de conteúdos mas envolve também: [...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022b, p. 65).

Essa é uma reflexão importante para um curso de licenciatura, pois o futuro professor precisa entender o papel do poder na educação e como ele influencia na seleção e na transmissão do conhecimento. O contexto social em que o conhecimento é selecionado não é neutro nem universal, mas sim resultado de interesses e conflitos de diferentes grupos sociais.

O Curso ainda elenca como uma das exigências aos seus egressos: “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022b, p. 62) Essa é uma visão que tenta pôr em pauta o respeito, um respeito pelo outro, distanciando esse outro enquanto objeto de conhecimento, mas não o integrando, não o reconhecendo-o como parte do Projeto.

O Projeto conta em sua Estrutura Curricular Periodizada a disciplina de Educação para a Diversidade (p. 70), que foi traduzida apenas como Educação Sexual no ementário, essa disciplina enseja ensinar as “Dimensões da sexualidade humana e sua pluralidade. Possibilidades educativas em sexualidade. Conceitos e tendências em educação sexual. Temáticas em educação sexual. Metodologias em educação sexual.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022b, p. 103)

Essa visão reduz ao sexo enquanto reprodução, ignorando as demais construções discursivas acerca do tema. Mesmo que o Projeto Pedagógico de Curso abra a possibilidade de tratar a sexualidade de forma mais ampla, não a explora de maneira efetiva e crítica.

Apresentado o sexo como conexo ao corpo e determinante último das características e comportamentos das pessoas. Essa visão essencialista e binária de gênero reforça estereótipos e desigualdades que limitam o potencial educativo e emancipatório da academia.

Os cursos de Ciências Sociais da UEMA possuem duas modalidades, bacharelado em São Luis e licenciatura em Caxias. Nesse sentido, a formação de professores se apresenta em desenvolver:

competências que permitam a definição de estratégias didático-pedagógicas voltadas para o ensino da Sociologia, tal como a capacidade de apreender temas candentes da realidade social na qual a escola se insere, de modo a transformá-los em objetos e problemas a serem trabalhados em sala de aula. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022c, p. 11).

E ainda, “formação teórica, metodológica e prática, nas áreas que compõem este campo científico - a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia - e assim habilita especialmente seu aluno para o trabalho interdisciplinar e multiprofissional.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2015c, p. 7)

As licenciaturas em Ciências Sociais propõem-se a “desenvolver estudos e reflexões que tratem das questões étnico-raciais, abordagem de gênero e sexualidade, religiosidades e patrimônio” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022c, p. 39; 2015c, p. 23). Ainda deseja que o aluno tenha “compromisso social com uma sociedade mais democrática e inclusiva, que promova à ética e o respeito às diferenças e atenta às particularidades das minorias étnico-raciais, religiosas e de gênero no processo de formação de uma educação cidadã” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2015c, p. 25).

Os estudos sociais desempenham um papel privilegiado na análise e na compreensão das relações entre as pessoas, para a construção de reflexões sobre diversos aspectos da sociedade, incluindo as relações de gênero e sexualidade. Essas reflexões podem ser o local ideal para desconstruir estereótipos, normas sociais e preconceitos arraigados, promovendo uma compreensão mais aprofundada e sensível da diversidade humana. Além disso, os estudos sociais proporcionam uma base teórica e metodológica para analisar e compreender as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas que influenciam e moldam as relações de gênero e sexualidade.

Esses cursos, diferente de outros, conseguem avançar ao abordar diretamente gênero em duas disciplinas que os alunos devem obrigatoriamente cursar, a primeira delas é Introdução à Antropologia, constante em ambos os campi, que consta como ementa, os ensinamentos sobre

Antropologia, ciência e conhecimento; contextualização histórica do surgimento da Antropologia; correntes teóricas e a busca de superação do etnocentrismo; postura relativista; alteridade. Diversidade étnica, de gênero, de orientação sexual e religiosa. O trabalho de campo como metodologia.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022c, p. 94; 2015c, p. 51).

A segunda delas é Psicologia da Educação, presente desta forma apenas no PPC de Ciências Sociais do Campus de Caxias, que aborda a

Psicologia como ciência. Psicologia da Educação: histórico, natureza e objeto de estudo; função e alcance na formação do professor; Desenvolvimento psicológico humano e aprendizagem escolar: a teoria behaviorista de B. F. Skinner; a teoria psicanalítica de Sigmund Freud, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, e a teoria histórico-cultural de Lev S. Vygotsky; as implicações para a atividade docente em matemática, das interpretações da aprendizagem; A inter-relação ensino/aprendizagem; Temas contemporâneos em educação: ética e educação; alteridade, gênero e raça; inclusão social e educação; afetividade e educação; relações família-escola-aluno. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022c, p. 97).

Ambos os cursos ainda contam com a disciplina optativa Gênero e Sexualidade, que apresenta as “noções para o estudo do gênero e principais questões acerca do trabalho e da violência contra a mulher. Trabalho feminino na contemporaneidade: estudo de casos. Políticas públicas para mulheres hoje.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022c, p. 129; 2015c, p. 69)

As discussões sobre as dinâmicas de gênero, produzidas por esses PPCs são elaboradas enquanto objeto de análise, enquanto o outro a ser conhecido, a ser descoberto, a ser incluso, o outro produzido por um processo de alteridade segregacionista, esse outro é citado para ser demarcado.

O lugar do respeito aqui é quase o mesmo da tolerância, o gênero advindo a sexualidade que ganha visibilidade é o feminino, como se o masculino não fosse também um gênero, a subjetivação somente opera, nesse esquema, se o outro for sujeito, sujeitado, desigual. Claro que é louvável que os PPCs apresentem o gênero como debate, mas a visão crítica aqui é curta, reducionista, apagando o gênero enquanto possibilidade de ser além do par binário homem e mulher.

O curso objetiva que o egresso atue “nas disciplinas com conteúdo relativo às questões étnico-raciais, multiculturais, intolerância religiosa, desigualdades sociais, cidadania, processos territoriais e questões de gênero no Ensino Fundamental e Médio” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022c, p. 24), a pergunta que resta é,

como esse profissional da educação atuará em contato com alunos diferentes sem viabilizar o gênero enquanto possibilidade constante de significação?

O curso de bacharelado em Ciências Sociais destina-se a orientação “[...] ao trabalho do pesquisador, analista de políticas públicas e de projetos e planejador, além daquele que deve ser especialmente construído a partir do conhecimento teórico e das práticas de pesquisa.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2015b, p. 7) Diferindo da visão voltada ao ensino das licenciaturas de mesmo nome. Quanto a discussão sobre gênero e sexualidade, o PPC do curso de ciências sociais bacharelado apresenta a mesma perspectiva de gênero e sexualidade que os PPCs das licenciaturas, uma visão de curto alcance e reducionista. Dentro do PPC, a visão de gênero e sexualidade é um dos componentes para a análise das relações sociais, culturais, políticas e históricas. Não se discute a construção do gênero enquanto categoria e quais os problemas e desafios estão envolvidos no uso dela para a interpretação social.

O curso de Direito de São Luís tem como

O ponto de partida para a ampliação deste método será a realidade social ampla, uma nova metodologia onde se priorize a contradição à dúvida, o questionamento, que valorizem a diversidade e a divergência, que se interroguem as certezas e incertezas despojando os conteúdos de sua forma neutralizada, pronta e imutável. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018h, p. 14)

O de Bacabal tem como

referencial filosófico foi construído considerando o pensamento dialógico paulofreireano que se propõe educar o homem considerando-o na integralidade de sua existência, potencialidades, interatividades e redes de relações sociais, éticas, científicas e tecnológicas locais, regionais e globais. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018g, p. 15)

Aparentemente, no que pese as dinâmicas de gênero e sexualidade, essas questões não passam pela valorização da diversidade e divergência, nem são citadas como fazendo parte da integralidade da existência humana, haja vista que nesses dois cursos essas temáticas não são abordadas. Isso revela uma lacuna na formação acadêmica e profissional dos estudantes, que não são preparados para lidar com as demandas e os desafios de uma sociedade plural e complexa, que enquanto operadores de um Direito proposto como universal surgem em suas carreiras profissionais.

Nesse sentido, é importante questionar como esses futuros profissionais irão atuar em um contexto de múltiplas identidades e expressões de gênero e sexualidade, que demandam reconhecimento e respeito aos seus direitos fundamentais. Além disso, faz-se refletir sobre como a ausência de uma abordagem crítica e interseccional dessas questões nos cursos de

Direito contribui para a reprodução de estereótipos, preconceitos e violências contra as pessoas que fogem das normas hegemônicas de gênero e sexualidade.

Quantos aos cursos de Direito de Grajaú e São Bento, pode-se destacar que os PPCs são muito parecidos, produzidos pela mesma comissão de elaboração, eles apresentam que as

políticas de Educação Inclusiva são compreendidas no Curso como um processo que amplia a inserção de todos(as) os(as) estudantes – sem distinção por condições físicas, mentais, sociais, raciais, religiosas, de gênero – nos estabelecimentos de ensino formal. Refere-se à reestruturação da cultura escolar, das práticas acadêmicas e das políticas de ensino e aprendizagem que atendam à diversidade do corpo discente. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022d, p. 41; 2022e, p. 43)

Constitui-se como parte dos PCCs a disciplina de Direito e Gênero, que elenca como ementa:

As acepções da palavra gênero: sentido gramatical, biológico, etimológico, social, psicológico, jurídico e identitário. Gênero, sistemas de proteção e afirmação de direitos no plano internacional e nacional. Gênero, violências e políticas públicas de atendimento e enfrentamento. Gênero, comunidade LGBTQIA+ e a emergência dos novos movimentos sociais. Novas estratégias políticas e jurídicas, dilemas e perspectivas. Temas emergentes e regionalismo. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022d, p. 110; 2022e, p. 122)

Apesar de ser uma disciplina optativa e a temática não ser abordada em nenhuma outra matéria do curso, a ementa aponta para uma miríade de possibilidades de debate sobre gênero de forma mais ampla, haja vista o abarcamento de várias visões sobre o tema e como isso leva a movimentos sociais. Ademais, as questões identitárias podem ser problematizadas e abaladas a partir da abordagem de quem ministra o curso.

O curso de Educação Física da Universidade Estadual do Maranhão é o único curso dessa nomenclatura analisado neste trabalho. Ele está presente no campus de São João dos Patos e é um curso de licenciatura, voltado para a formação de professores de educação física. Um aspecto que chama a atenção é que o curso não aborda a temática do sexo em sua grade curricular, apesar de ser um curso com íntima relação com as questões de anatomia do corpo humano.

O curso apresenta discussões sobre gênero em duas disciplinas optativas, a primeira delas é Sociedade e Contemporaneidade (Relações entre Ciência, Meio Ambiente, Ética, tecnologia e Sociedade), que tem como objetivo o:

Conhecimento e valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias

e excludentes que permeiam a sociedade brasileira. Sociedade e Contemporaneidade (Relações entre Ciência, Meio Ambiente, Ética, tecnologia e Sociedade) Antropologia, Ética, Ciência e Processos Subjetivos - O que é antropologia e suas interfaces com Educação Física e Esporte - Novos paradigmas, pós-modernismo. O que é a Ética neste contexto? Gênero. - Corpo e Movimento como fonte de conhecimento – a subjetividade e a elaboração de sentido como categorias de conhecimento - A centralidade do motivo lúdico na antropologia; Filosofia: O pensamento por meio do uso da razão. O modo filosófico de pensar. As características que distinguem a filosofia do mito, da religião, da ciência e da arte. Análise de temas filosóficos associados à Educação Física e ao Esporte; Sociologia: Introdução, principais autores e conceitos gerais. Reflexões sobre a Educação Física, Esporte, Educação, Sociedade, estimulando discussões sobre educação ambiental e questões étnico raciais na sociedade e na Educação Física. Atuação profissional em Educação Física e Esporte. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2021c, p. 116)

A disciplina de Sociedade e Contemporaneidade no Curso de Educação Física oferece aos alunos uma abordagem interdisciplinar, explorando diferentes áreas como sociologia e filosofia da educação física. Nesse contexto, um dos temas discutidos é o gênero e sua relação com a ética.

O gênero é também um participante de uma lógica da ética, ou seja, de um conjunto de valores e normas que orientam as ações humanas. Mesmo assim, sobram algumas questões: seria a ética o melhor caminho para entender o gênero? Seria a ética potente o suficiente para desestabilizar o gênero, questionando as desigualdades e as opressões que ele produz? Ou seja, se a análise ética é capaz de oferecer insights significativos sobre as dinâmicas e relações de poder envolvidas na construção do gênero.

A outra disciplina a abarcar o tema é de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, que enseja instruir sobre o

Conhecimento e valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2021c, p. 117).

A disciplina de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual no curso de Educação Física propõe uma análise das relações sociais discriminatórias presentes em nossa sociedade. Um dos principais objetivos dessa disciplina é questionar e desconstruir as formas de discriminação e preconceito relacionados à orientação sexual, bem como promover uma reflexão sobre a importância da diversidade e do respeito às diferenças.

Essa crítica pode oferecer aos alunos a oportunidade de repensar e questionar as normas e estereótipos vigentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa,

plural e respeitosa com as diferenças. Novamente, fica em aberto como essa crítica operaria na desconstrução do gênero e dos demais processos de alteridade, para esse propósito é requerido uma abordagem multidimensional, que envolve a análise das influências culturais, históricas e políticas sobre a construção de subjetividades.

A Universidade mante em seis campi cursos de bacharelado em enfermagem, são eles Bacabal, Balsas, Caxias, Colinas, Coroatá e Santa Inês. Uma das únicas demarcações de gênero apresentada nesses PPCs é apresentada na disciplina de Saúde da mulher<sup>16</sup>, ela é descrita como contendo por objetivos de aprendizagem:

Condição feminina e categoria de gênero. Estudo dos subprogramas de planejamento Familiar, controle do câncer ginecológico, Doenças Sexualmente Transmissíveis e climatério oferecido pela Rede Básica de Saúde. Assistência de enfermagem à mulher no contexto biopsicossocial. Mortalidade e morbidade da mulher (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018i p. 36; 2018j, p. 72; 2014, p. 80; 2015d, p. 63; 2019a, p. 75; 2016a, p. 74).

Apesar de propor o feminino como categoria relacionada a uma perspectiva de gênero, o texto aponta para um condicionamento e encerramento do ser mulher estabilizado em questões ginecológicas.

A outra citação de gênero é encontrada na disciplina optativa de DST/AIDS, que tem por ementas no curso de Santa Inês: “Sexualidade e relação de gênero. Políticas e Programas de DST/AIDS. Aspectos clínicos e epidemiológicos nas DST/ AIDS.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2016a, p. 88); No curso de Coroatá:

Sexualidade e relação de gênero. Políticas e Programas de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS). Aspectos clínicos e epidemiológicos nas IST/AIDS. Principais IST. Assistência de Enfermagem em condições de IST em nível primário, secundário e terciário com ênfase na determinação social do processo saúde-doença, no controle das fontes de infecção e na vigilância epidemiológica, sob forma de ensino teórico e prático. Fundamentação das ações do enfermeiro no programa de prevenção, controle e erradicação das IST. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2019a, p. 89);

---

<sup>16</sup> A integra das ementas da disciplina de Saúde da Mulher dos cursos de Colinas e Coroatá são: “Condição feminina e categoria de gênero. Estudo dos subprogramas de Planejamento Familiar, Controle do câncer ginecológico, Doenças Sexualmente Transmissíveis, e Climatério oferecido pela Rede Básica de Saúde. Assistência de Enfermagem à mulher no contexto biopsicossocial. Mortalidade e morbidade da mulher, do recém-nascido. Políticas de saúde da mulher.” E “Condição feminina e categoria de gênero. Estudo dos subprogramas de Planejamento Familiar, Controle do câncer ginecológico, Doenças Sexualmente Transmissíveis, e Climatério oferecido pela Rede Básica de Saúde. Assistência de enfermagem à mulher no contexto biopsicossocial. Mortalidade e morbidade da mulher e do recém-nascido. Assistência de enfermagem à gestante sadia, ao parto e ao puerpério. Atenção à saúde da gestante de alto risco. O recém-nascido normal e de termo. Aleitamento materno. Prática em maternidades conveniadas, equipes de saúde da família municipal e Serviço Especializado na Saúde da Mulher e Criança.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2015d, p. 63; 2019a, p. 75)

No curso de Caxias:

Políticas de Educação preventiva para sexualidade DST-Aids e Drogas, segundo Ministério da Saúde e Organização Mundial da Saúde. Educação para saúde e orientação sexual e reprodutiva sobre a temática central junto a grupos específicos na comunidade. Aspectos clínicos e epidemiológicos nas DST-AIDS e Drogas. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2014, p. 99).

Aqui é interessante notar como os currículos indicam as infecções sexualmente transmissíveis como relacionais a gêneros específicos, em especial a AIDS, focando seus esforços de orientação sexual a setores específicos da sociedade, perpetuando um estereótipo advindo das últimas duas décadas do fim do século XX. No

fim da década de 80, a Coordenação Nacional de Aids, a partir dos trabalhos e pesquisas, identifica os seguimentos/ grupos passíveis de transmissão/infecção do HIV/Aids, que eram constituídos por: homossexuais (masculinos), Hemofílicos, Haitianos e Heroinômanos (UDI) e Hookers (profissionais do sexo), o que ficou popularmente conhecido como o grupo dos “5h”. (FREIRE; CARVNEIRO, 2010, p. 2)

É interessante notar a presença desta visão nos PPCs, mesmo que ela, com o decorrer do tempo, tenha sido

desconstruída, os dados epidemiológicos foram detectando que não só essas pessoas dos grupos, mas sim todas as pessoas estavam suscetíveis a se contaminarem. Passa-se então a adotar a seguinte termo: “comportamento de risco”. (FREIRE; CARVNEIRO, 2010, p. 2)

Há apenas um curso de Filosofia de modalidade presencial na estrutura da Universidade. A epistemologia do curso de filosofia não abarca as temáticas de gênero. Isso significa que ela não se ocupa das questões relacionadas à diversidade sexual e de identidade, à opressão e à emancipação das mulheres e das minorias, à construção social e histórica dos papéis de gênero, entre outras. Essas temáticas são mais exploradas em outras áreas da filosofia, como a ética, a política e a estética.

Os cursos de Geografia da instituição estão distribuídos em dois campi: Caxias e São Luís. No campus de São Luís, há um curso de bacharelado e um de licenciatura em Geografia, enquanto no campus de Caxias, há apenas o curso de licenciatura. Nos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs), não há uma discussão explícita sobre gênero e sexualidade, o que revela uma lacuna na formação dos estudantes de Geografia. A Geografia, como ciência que analisa as dinâmicas das pessoas em relação ao espaço, não pode ignorar como os humanos se relacionam com seus corpos e sua sexualidade, pois esses aspectos influenciam na produção e na apropriação dos espaços geográficos.

Estão em funcionamento na instituição dois cursos de Licenciatura em História, pertencentes aos campi de Caxias e São Luís. Apesar de assumir que as dinâmicas de gênero e sexualidade fazem parte do conhecimento histórico e propor o respeito as orientações sexuais, esses temas não estão amplamente abarcados pelas grades curriculares. As duas disciplinas que abrangem abertamente as discussões de gênero são: História do Maranhão Imperial (presente desta forma apenas no curso de São Luís), que apresenta a ementa:

Historiografia sobre Maranhão Império. O Maranhão na transição do mundo luso-brasileiro. Disputas políticas e movimentos insurrecionais. A economia provincial. O sertão. A transição do trabalho escravo para o livre. Urbanização. novas sociabilidades e relações de gênero (Definida pela Portaria n.º 265/2013). (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2019c, p. 73).

E a de História da América Contemporânea (presente em ambos os cursos), que aponta como ementa: “Revolução Mexicana, capitalismo e marxismo na América Latina; populismo; movimentos revolucionários: raça, classe e gênero; militarização, Estados Unidos.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2019c, p. 75; 2022f, p. 104).

Estudar gênero significa estabelecer um recorte sobre aspectos da realidade social existente – no presente e/ou no passado – que têm como peça fundamental a organização de papéis sociais baseada numa imagem socialmente construída acerca do que foi consolidado como sendo masculino ou feminino. Além disso, seria possível reconhecer que os estudos de gênero não se limitam a uma ideologia ou a uma perspectiva política, mas sim a um campo de conhecimento que contribui para o avanço da ciência e da sociedade.

É interessante notar a distribuição rarefeita das indicações a estudos sobre gênero no ementário. Restam disso algumas questões: Por que a temática é apresentada apenas em duas disciplinas? Os demais contextos históricos não são mediados por gênero? Por que as disciplinas que apresentam esse tipo de demarcação tratam da contemporaneidade e do mundo americano? Há alguma hierarquia entre temas e temporalidades? Há períodos históricos e contextos sociais mais facilmente abaláveis?

Os cursos de Letras, por exemplo representam o maior número de graduações dentre as licenciaturas, somando um total de 21 PPCs analisados, eles são divididos em três especialidade, literatura e estudos da língua portuguesa, inglesa e espanhola, sendo que estes últimos dois também se debruçam sobre os fenômenos da língua portuguesa.

Apesar de curso está embasado nas Diretrizes Para os Cursos de Bacharelado e Licenciaturas (BRASIL, 2010) que cita a que os cursos devem abordar temas sobre orientação sexual, isso não é apresentado em nenhuma disciplina. Alguns projetos fizeram a manobra de

indicar que essa temática seria abordada por disciplinas como Psicologia da Educação, Educação Especial e Inclusiva e Cultura e Realidade Brasileira, a saber o curso de: Letra Língua Portuguesa de Santa Inês, Letras Língua Espanhola e Inglesa de São Luís, Letra Língua Portuguesa de Zé Doca. Apesar da indicação da distribuição do tema em disciplinas, elas não apresentam discussão em nenhum nível.

O PPC de Medicina, do campus de Caxias, afirma que:

Na Atenção à Saúde, o graduando será formado para considerar sempre as dimensões a diversidade biológica, subjetiva, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, socioeconômica, política, ambiental, cultural, ética e demais aspectos que compõem o espectro da diversidade humana que singularizam cada pessoa ou cada grupo social. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2015l, p. 27).

Isso enseja que o egresso do curso de medicina seja capaz de entender como as dimensões de gênero e sexualidade são importantes na saúde e no bem-estar das pessoas. Além disso, o profissional deve estar apto a oferecer um atendimento sensível, livre de preconceitos e discriminatórios, garantindo o respeito à autonomia e dignidade de cada indivíduo. Enquanto programa que leva a reflexão do gênero, o PPC falha, não há disciplina que debata os gêneros que fogem do binarismo homem e mulher.

Ademais, a categoria mulher é usada para descrever um grupo biológico, enquanto homem não é tipificado, mostrando uma visão de homem universal. Não há reconhecimento das possibilidades de atendimento a pessoas que fujam do padrão de gênero, como transexuais e pessoas não binárias:

a produção discursiva do masculino e do feminino é tão universalizada que tem se tornado teoricamente difícil imaginar uma alternativa pela qual possa ser contrastada, fazendo falir, paradoxalmente, os princípios de contextos históricos e culturais assumidos pela perspectiva da construção social. (RANNIERY, 2017, p. 28)

O curso de Música Licenciatura é o único do seu tipo na UEMA, apresenta “Orientação Sexual” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018l, p. 32) como um dos conteúdos a serem abordados no Programa, no entanto, isso não se reflete em nenhuma ementa de disciplina.

A UEMA possui sete cursos de Pedagogia, no campus de: Bacabal, Barra do Corda, Caxias, Pinheiro, Santa Inês, São Luís e Timon. Dente estes é apontado discussões de gênero nos PPC de Bacabal, Barra do Corda, Pinheiro, São Luís e Timon, feita através da disciplina optativa de Educação e Diversidade Cultural que apresentar uma reflexão sobre a diversidade cultural e as implicações educacionais no Brasil contemporâneo. Aborda as concepções de diversidade, as clivagens de classe, interétnicas, sexuais e de gênero, as identidades e

alteridades, o binômio inclusão-exclusão, a participação e identidade cultural de minorias populacionais, o pertencimento e a territorialidade, os saberes culturais e os processos pedagógicos. Propõe uma abordagem interdisciplinar sobre os temas tratados nas diversas matérias, bem como a análise de temas emergentes referentes ao campo da prática profissional em educação. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2022i, p. 105; 2020c, p. 78; 2016d, p. 54; 2015m, p. 67).

Em São Luís, encontra-se operante o curso de Relações Internacionais, único com essa nomenclatura na UEMA. É abordado nesse PPC orientação sexual (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2020d, p. 56), unicamente na disciplina de Introdução à Antropologia, imerso em uma lógica de reconhecimento da diversidade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os PPCs analisados aqui mostram uma certa homogeneidade no que tange a intenção de abordar gênero e sexualidade, muitos optaram por não utilizar essas categorias como forma de refletir sobre os seus processos educativos e até de socialização, mesmo que a revelia da legislação. Para os que abordam o tema, muitos fazem de forma tímida e quase incipiente, apresentando como tema norteador, mas sem propor formas objetivas de apresentar em sala de aula.

Em linhas gerais, a abordagem de gênero e sexualidade nos PPCs estão relegadas a uma visão essencialista e binarista, é importante salientar que a apresentação dessas temáticas está atrelada a uma construção de alteridade. Embora os cursos de História destaquem-se ao empregar essas categorias como lupa a alguns contextos históricos sobre isso, novamente surge a questão: por que há apenas pouquíssimos contextos históricos atravessados pelo gênero? Será se essa dimensão esteve presente apenas nos contextos trabalhados?

Essa visão de como o outro é construído, torna-se *sene qua non* a um processo educativo plural, uma vem que “ao colocar em discussão as formas como o outro é constituído, leva a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixa de estar ausente para estar presente, fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito” (MOTTA; RIBEIRO, 2013, p. 1702)

Em alguns cursos com propriedade no debate dos quadros sociais complexos, como é o caso das licenciaturas em Ciências Sociais, ver-se uma discussão bem enveredada a entender as dinâmicas sociais como questão “genereficadas”, no entanto esse discurso da construção não é subversivo o suficiente, como aponta Butler:

A controvérsia sobre o significado de construção parece basear-se na polaridade filosófica convencional entre livre-arbítrio e determinismo. Em consequência, seria razoável suspeitar que algumas restrições lingüísticas (sic) comuns no pensamento tanto formam como limitam os termos do debate. (BUTLER, 2003, p. 27).

Desta forma, faz-se urgente uma visão mais transgressora de gênero, uma operação nas margens de uma experiência pretensamente universal, uma vez que,

A ideia de transgressão pode ser compreendida como uma experiência limite. O lugar e o ponto de ruptura, capaz de produzir deslocamentos e rupturas das condições que estabeleceram normas e padrões de uma dada vida social. Logo, a transgressão afirma o limite como algo ilimitado, em que “os limites só aparecem no instante em que são transgredidos”. Assim, pode-se afirmar que a transgressão é o “ultrapassamento dos limites históricos de uma determinada experiência” (MOTTA; RIBEIRO, 2013, p. 1702).

Os cursos de Ciências Biológicas e Ciências da saúde são um campo de interessante articulação com gênero e sexo, pois seus currículos debruçam-se sobre a “física” dos corpos, no entanto, o que resta desta discussão é uma visão naturalista do corpo, por conseguinte do sexo e do gênero. O corpo é interpretado em seu “estado da arte”, como se houvesse a possibilidade de uma ciência que analisasse ele em sua pureza, em seu centro, colocações como “a condição da mulher” alinha o gênero a um corpo que necessariamente deveria dar suporte a um tipo específico de gênero.

Os processos de formação na saúde são usualmente marcados por fortes conteúdos normalizadores e disciplinadores da vida humana. Pensar uma perspectiva queer é assumir a educação como um espaço social de desconstrução de uma ordem histórica de desigualdades e injustiças. Miskolci argumenta que o “primeiro passo” seria “identificar e desconstruir” os pressupostos de neutralidade sob os quais por tanto tempo se assentaram os processos educativos na saúde. (MOTTA; RIBEIRO, 2013, p. 1703).

Essa natureza compelida ao corpo é vista quando não se discute o homem, enquanto atravessado pelo gênero, mostrando uma pobreza de debate que acaba por marginalizar a partir da essencialização, o que deve se buscar, ao invés disso, é “uma teoria e uma política voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos que possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso.” (LOURO, 2008, p. 72)

Por fim, os processos observados de conformação de corpos em categorias estanque, esgota a possibilidade de proliferação de formas de significação desse “dato biológico” em outras configurações que fuja a norma, em outras palavras:

A saúde deve ir além de uma prática que estabelece regras de como melhor andar a vida. A saúde, ao assumir a necessidade de novas práticas na direção da produção de sujeitos com autonomia, respeitando seus processos de subjetivação, encontra na educação, e a nosso ver na educação com base em uma perspectiva queer, uma importante estratégia pedagógica. Devemos lembrar que a demanda queer é a do reconhecimento sem assimilação, é o desejo que resiste às imposições culturais dominantes. (MOTTA; RIBEIRO, 2013, p. 1703).

Essa visão de neutralidade científica é facilmente observável quando os cursos que abordam a linguagem se negam a abordar qualquer questão relacionada a gênero ou sexualidade, parece sintomático de uma linguística que não assume que suas práticas são discursivamente produzidas, negando que todo e qualquer processo de construção da língua é social e, portanto, arbitrário a uma pureza natural. A negação dos ruídos como constituintes da comunicação é a negação da própria linguagem. “Isso nos leva a inserir o ruído, a dúvida sobre coisas que antes eram vistas como “naturais ou indiscutíveis”. É esse o lugar que habita o

queer.” (MOTTA; RIBEIRO, 2013, p. 1703) Parece caber aos educadores em linguística um penoso trabalho de “desnaturalização e [de inserção] [d]a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva.” (LOURO, 2008, p. 52)

Ademais, sempre resta a sub-representação das categorias de gênero e sexualidade nos currículos, quer por falta nas disciplinas ofertadas, quer por dedicar disciplinas optativas para esses temas, pois, esses assuntos não se resumem a uma disciplina isolada, mas sim a uma perspectiva transversal que perpassa todas as áreas do conhecimento e todas as dimensões da formação discente. Assim, espera-se que os egressos sejam capazes de problematizar as relações de gênero durante suas práticas educativas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A abordagem educacional aqui proposta não se restringe apenas ao ensino *latu senso*, mas faz com que o aluno se aproprie dessa reflexão como possibilidade de transformação social, ademais, fará com que o egresso reflita sobre isso em suas práticas profissionais, quer no contato com o diferente em ambientes corporativos, que no atendimento em saúde, que na instrução a outras pessoas. A educação superior, desta forma, torna-se lugar privilegiado de instalação desse debate.

A formação de professores tem muito a ser agregada quando discute gênero em seus currículos, pois, através da análise de gênero, os estudantes de licenciatura podem compreender as desigualdades sociais que são construídas e perpetuadas com base nas expressões de gênero e como essa dinâmica está envolta de poder e de estereótipos de gênero que estão presentes na sociedade, em especial, na educação.

Esse debate é profícuo já nos quadros discentes da própria Universidade, criando um ambiente inclusivo e respeitoso, onde os alunos sintam-se livres para explorar seus gêneros de forma livre, sem medo de discriminação ou julgamento. Tudo isso abre a possibilidade da promoção de estratégias para incentivar a igualdade de oportunidades e garantir que todos os alunos, independentemente de seu gênero, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Para isso, é fundamental que os cursos de licenciatura incluam em seus currículos conteúdos que abordem a temática de gênero de forma crítica e reflexiva, possibilitando aos estudantes ampliar seus conhecimentos e desenvolver competências para uma prática pedagógica mais democrática e pluralista. Além disso, é importante que os cursos de licenciatura promovam espaços de diálogo e troca de experiências entre os docentes e os discentes, bem como entre os diferentes cursos, a fim de fomentar uma cultura de respeito à

diversidade e de valorização das diferenças. Isso abre espaço para as formas plurais de gênero sejam possíveis, contrapondo a ideia de homem universal, uma vez que

que toda e qualquer possibilidade de gênero [...] [não é] facultada, mas [...] as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero. (BUTLER, 2003, p. 28)

A linguagem dos PPCs não pode encerrar o gênero como um limite estático, intransponível por outras identificações que fogem a norma, a construção a ser analisada é do gênero como discurso, mas também dos discursos que o constroem.

Ademais, uma educação que se pretende embasada pelas diferenças contribui para que o processo formativo de docentes seja relevante, à medida que os inclui em seu discurso, uma vez que as pessoas que divergem à norma também estão imersas ao sistema educacional. A Universidade divulgou o Perfil Socioeconômico dos Discentes da UEMA dos anos de 2021 e 2022, identificou que: 110 pessoas se descrevem como não binárias, 106 como transexuais. Observa-se, portanto, que a diferença está presente nas salas de aula da instituição e que urge currículos que levem em consideração esses indivíduos.

Por fim, sem exaurir a discussão, enseja-se por uma educação o mais democrática possível, que não apenas encare as discriminações como fenômeno social, mas que a combata de forma a trazer as diferenças como participantes no processo educacional que deve ser

estruturado com base em uma analítica queer deve considerar sempre a perspectiva da superação desses limites históricos. Superar significa romper normas, mas também que novas normas serão reinstaladas, o que, no tempo, irá requerer novos limites de superação. Logo, tomar uma perspectiva queer, é assumir o caráter sempre provisório das rupturas e o caráter permanente da transgressão. (MOTTA; RIBEIRO, 2013, p. 1702)

Um processo simbiótico, de contatos que não se eliminam, mas que se agregam, possibilitando um devir, que respeite todos em suas diferenças.

## REFERÊNCIAS

BRADLEY, Arthur. **Derrida's of Grammatology**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2008.

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

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"**. São Paulo: N-1 Edições; Crocodilo Edições, 2019.

DERRIDA, Jacques. A diferença. In: DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991. p. 33-63.

DERRIDA, Jacques. A Estrutura, o Signo e o Jogo no Discurso das Ciências Humanas. In: DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 229-249.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FREIRE, Maria Continentino. **Escritura: desconstrução da linguagem em derrida**. 2010. 81 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

HALBERSTAM, Judith. **In a queer time and place: transgender bodies, subcultural lives**. New York: New York University Press, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008. cap.3, p.103-133.

LOURO, Guaracira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11-29.

MISKOLCI, Richard. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. In: SOUZA, Luis Antonio Francisco de; SABATINI, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro de (orgs.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 47-68.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MOTTA, Jose Inácio Jardim; RIBEIRO, Victória Maria Brant. Quem educa queer: a perspectiva de uma analítica queer aos processos de educação em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1695-1704, jun. 2013.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RANNIERY, Thiago. No balanço da teoria queer em educação: silêncios, tensões e desafios. **SEXUALIDAD, Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 19-49, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/k4mXdTsPX888g4DFrPRyYq/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2023.

RODRIGUES, Carla. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 140-164, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/MGFkQSZT8LVdcpXNvg3jYtD>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SANTIAGO, Silviano (coord.). **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644794>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Elaine; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Sexualidade e gênero: o que a Biologia tem a enunciar?. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Luís, v. 27, p. 259-289, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/14755/7781>. Acesso em: 13 jun. 2023.

TEIXEIRA, Ivan. Desconstrutivismo. **Revista Cult - Revista Brasileira de Literatura**. São Paulo: Lemos Editorial, n. 16, nov. 1998, p. 34-37.

WARNER, Michael. Introduction. In: WARNER, Michael (ed.). **Fear of a queer planet: queer politics and social theory**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993, p. vii-xxxi.

## FONTES

BRASIL. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública**. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010.

PERFIL Socioeconômico dos Discentes da UEMA. **Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual do Maranhão**. Disponível em: <https://www.prog.uema.br/perfil-socioeconomico-dos-discentes-da-uema/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Portaria Normativa nº 73, de 18 de novembro de 2021, Estabelece as Diretrizes para elaboração, atualização e tramitação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e dá outras providências. 18 nov. 2021f.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa**. São João dos Patos, 2008a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura**. Bacabal, 2008b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem Bacharelado**. Caxias, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração Bacharelado**. Codó, 2015a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais Bacharelado**. São Luís, 2015b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais Licenciatura**. São Luís, 2015c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem Bacharelado**. Colinas, 2015d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas**. Bacabal, 2015e.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas**. Bacabal, 2015f.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa**. Bacabal, 2015g.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa**. Coelho Neto, 2015g.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.** Itapecuru-Mirim, 2015h.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.** Lago da Pedra, 2015i.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.** Pedreiras, 2015j.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.** Presidente Dutra, 2015k.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Bacharelado.** Caxias, 2015l.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura.** Timon, 2015m.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem Bacharelado.** Santa Inês, 2016a.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas.** Balsas, 2016b.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas.** Santa Inês, 2016c.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura.** Pinheiro, 2016d.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura.** Santa Inês, 2016e.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas Bacharelado.** Bacabal, 2017a.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas.** Caxias, 2017b.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.** Caxias, 2017c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.** Timon, 2017d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração Bacharelado.** Bacabal, 2018a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração Bacharelado.** São Luís, 2018b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração Bacharelado.** Timon, 2018c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas Bacharelado.** São Luís, 2018d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura.** Caxias, 2018e.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura.** São Luís, 2018f.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito Bacharelado.** Bacabal, 2018g.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito Bacharelado.** São Luís, 2018h.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem Bacharelado.** Bacabal, 2018i.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem Bacharelado.** Balsas, 2018j.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia Licenciatura.** Caxias, 2018k.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Música Licenciatura.** São Luís, 2018l.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura.** Caxias, 2018m.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem Bacharelado.** Coroatá, 2019a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia Licenciatura.** São Luís, 2019b.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de História Licenciatura.** São Luís, 2019c.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.** Barra do Corda, 2019d.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura.** Pinheiro, 2020a.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Geografia Bacharelado.** São Luís, 2020b.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura.** São Luís, 2020c.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Relações Internacionais Bacharelado.** São Luís, 2020d.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura.** Coelho Neto, 2021a.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura.** Zé Doca, 2021b.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física Licenciatura.** São João dos Patos, 2021c.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia Licenciatura.** São Luís, 2021d.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.** Colinas, 2021e.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar (CFO PM/UEMA) – Bacharelado em Segurança Pública.** São Luís, 2022a.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Naturais Licenciatura.** Caxias, 2022b.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais Licenciatura.** Caxias, 2022c.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Direito Bacharelado.** Grajaú, 2022d.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Direito Bacharelado.** São Bento, 2022e.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de História Licenciatura.** Caxias, 2022f.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas.** São Luís, 2022g.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas.** São Luís, 2022h.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.** São Luís, 2022i.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.** Santa Inês, 2022j.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.** Zé Doca, 2022k.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura.** Barra do Corda, 2022l.