



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

KEYLLA CRISTINA ARRUDA FARIAS

**DIVERSIDADE SEXUAL E EQUIDADE DE GÊNERO NA
PERSPECTIVA ESCOLAR:
DOCUMENTO CURRICULAR E PRÁTICAS DISCURSIVAS**

Porto Nacional/TO
2023

KEYLLA CRISTINA ARRUDA FARIAS

**DIVERSIDADE SEXUAL E EQUIDADE DE GÊNERO NA
PERSPECTIVA ESCOLAR:
DOCUMENTO CURRICULAR E PRÁTICAS DISCURSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras para obtenção do título de Mestra em Letras e aprovada em sua versão final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rubra Pereira de Araújo

Porto Nacional/TO
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- A779d Arruda Farias, Keylla Cristina.
Diversidade Sexual e Equidade de Gênero na Perspectiva Escolar::
Documento Curricular e Práticas Discursivas. / Keylla Cristina Arruda Farias.
– Porto Nacional, TO, 2023.
75 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação
(Mestrado) em Letras, 2023.
Orientadora : Rubra Pereira de Araújo
1. Diversidade Sexual e na Perspectiva Escolar. 2. Equidade de Gênero. 3.
Currículo Escola Pública. 4. Análise Linguística. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

KEYLLA CRISTINA ARRUDA FARIAS

DIVERSIDADE SEXUAL E EQUIDADE DE GÊNERO NA PERSPECTIVA ESCOLAR: DOCUMENTO CURRICULAR E PRÁTICAS DISCURSIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestra em Letras.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Rubra Pereira de Araujo (UFT)

Prof.^a Dr.^a Neila Nunes Souza (UFT)

Prof.^a Dr.^a Bruna Andrade Irineu (UFMT)

Porto Nacional,
2023

DEDICATÓRIA

*Às estudantes e aos estudantes com quem
tenho o privilégio de conviver, nas escolas
públicas.*

*Educar significa introduzir a cunha da
diferença em um mundo que
sem ela se limitaria a reproduzir o igual e o
idêntico, um mundo parado, um mundo morto.
(Tomaz Tadeu da Silva, 2004)*

AGRADECIMENTOS

A vida é um tear ancestral e eis-me aqui incluída nessa árvore genealógica, logo é com satisfação que agradeço aos meus pais por me gerarem e me criarem com dedicação e afinco, me auxiliando pelos caminhos da ética e do respeito. Minha mãe Francisca Arruda Farias e meu pai (em lembrança) Aldo Rafael Cardoso Farias são pessoas simples, que não tiveram oportunidade de ter acesso à educação formal, entretanto são providas de valiosos saberes, bom senso, zelo e amorosidade.

À minha companheira, Kyldes Vicente que se fez tão presente e necessária, nos meus momentos mais inseguros e nos meus momentos de imersão, seja na condição de ouvinte, conselheira, amiga e professora, uma vez que esteve sempre à disposição para me fornecer um rico aporte bibliográfico.

Aos meus amigos pela generosidade e compreensão, ao estenderem suas mãos nos momentos oportunos e recuarem também nos momentos oportunos para a elaboração de minha dissertação.

À mãe natureza por me proporcionar total reposição de energia, visto que é um lugar onde atualmente resido, localizado no bioma do cerrado, cercado por uma rica fauna e flora.

Aos meus treze gatos e aos meus quatro cães que contribuíram diariamente com suas presenças enérgicas e espirituais para repor minhas energias suprimidas pelos cansativos dias de pesquisas e pela jornada dupla de trabalho doméstico e formal.

À professora Dra. Neila Nunes Souza e à professora Dra. Bruna Andrade Irineu, membros da banca examinadora que me auxiliaram e me instruíram com valiosas indicações e orientações para enriquecer minha pesquisa.

Agradeço à minha orientadora professora Dra. Rubra Pereira de Araújo pela disposição em referendar meu trabalho, pelas instruções necessárias e pela sua representatividade ao que condiz com o tema da minha dissertação.

RESUMO

Equidade de gênero, identidades e diversidade sexuais são temas emergentes no escopo de campos de estudos da Linguística Aplicada/LA e polos de discussões intensas para abordar a importância do respeito e os mecanismos de combate ao preconceito e discursos de ódio. A escola é o local apropriado para formar pessoas conscientes dessa problemática. Diante disso, o objetivo desta pesquisa consistiu em analisar em que contexto a proposta curricular das escolas municipais e estaduais do Tocantins, Brasil, inclui ou omite as temáticas sobre pautas identitárias, incluindo diversidade sexual e as injustiças seculares sobre gênero e sexualidades. Como subsídio metodológico, utilizei a pesquisa bibliográfica documental (FIGUEIREDO, 2007) e OLIVEIRA, 2007). Após a coleta de dados, foram analisadas as questões levantadas da pesquisa bibliográfica com discussões fundamentadas em autores e leis que regulamentam a área estudada. A pesquisa está caracterizada em uma perspectiva qualitativa, envolvendo uma investigação de caráter exploratório, buscando aprofundar os conhecimentos sobre as diretrizes educacionais. A análise centrou-se na realização de uma abordagem no contexto histórico e os possíveis debates sobre diversidade sexual e igualdade de gênero e verifiquei quais avanços e retrocessos - em seu movimento pendular - que vai do movimento escolanovista, perpassando pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, até o artigo V da Constituição Federal/1988 e sua deliberação efetiva de um sistema com moldes de educação universal, público e laico. E nessa perspectiva, introduzi as diretrizes, os documentos curriculares e as práticas discursivas pedagógicas, no âmbito escolar, com o direcionamento de pesquisa voltado para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Plano Nacional de Educação (PNE), e a nova Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC). Outro foco priorizado nesta pesquisa está relacionado às perspectivas discursivas sobre gênero e sexualidade nas escolas públicas e o que essas pautas reverberaram no contexto político ultraconservador que ainda prevalece na Unidade Federativa do Tocantins.

Palavras-chaves: diversidade sexual; Equidade de Gênero, Currículo; Escolas públicas; Análise Linguística.

ABSTRACT

Gender equity, sexual identities and diversity are emerging themes within the scope of Applied Linguistics/LA fields of study and poles of intense discussions to address the importance of respect and mechanisms to combat prejudice. And the school is the appropriate place to form people aware of this problem. Therefore, the objective of the research was to analyze in which context the curricular proposal of municipal and state schools in Tocantins, Brazil, includes or excludes themes about identity guidelines, including sexual diversity and secular injustices about gender. As a methodological subsidy, I used documentary bibliographical research (FIGUEIREDO, 2007) and OLIVEIRA, 2007). After data collection, the issues raised from the bibliographical research were analyzed with discussions based on authors and laws that regulate the studied area. The research is characterized in a qualitative perspective, involving an exploratory investigation, seeking to deepen the knowledge about the educational guidance. The analysis focused on carrying out an approach in the historical context and the possible debates on sexual diversity and gender equality and I verified which advances and setbacks - in its pendulum movement - that goes from the New School movement, passing through the Universal Declaration of Human Rights in 1948, until the fifth article of the Federal Constitution and its effective creation of a system with molds of universal, public and secular education. And in this perspective, I introduced the guidelines, the curricular documents and the pedagogical discursive practices, in the school scope, with the research directed towards the National Curricular Parameters (PCN), the National Curricular Guidelines (DCN), the National Education Plan (PNE), and the new National Common Curriculum Base for Early Childhood Education and Elementary Education (BNCC). Another highly prioritized focus in my dissertation is related to the discursive perspectives on gender and sexuality in public schools and what these topics reverberated in the ultraconservative political context in Tocantins.

Key-words: sexual diversity; Gender Equity, Curriculum; Public schools; Linguistic Analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFT	Universidade Federal do Tocantins
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
CNE	Conselho Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação à Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

SUMÁRIO

PARTE INTRODUTÓRIA	
Memorial Circunstanciado	12
1. PERCURSOS METODOLÓGICOS	15
1.1 Problema de pesquisa	15
1.2 OBJETIVOS	16
1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA	16
1.3.1 Pesquisa Documental e Pesquisa bibliográfica, ambas se complementam?	18
1.4 Estrutura Da Dissertação	19
2 GÊNERO, SEXUALIDADE E CURRÍCULO: POSSIBILIDADES (PSICO) PEDAGÓGICAS	21
2.1 O que dizem os pressupostos teóricos?	24
2.2 Currículo tem poder?	27
2.3 As questões de gênero nas Diretrizes Curriculares Nacionais	30
2.4 As questões de gênero e a Base Nacional Comum Curricular	32
2.5 A temática gênero e sexualidade no currículo e formação docente: um olhar para um passado recente	36
3. OS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO NO BRASIL E AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS	41
3.1 Gênero, sexualidade e currículo no limbo da Educação Escolar	44
CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	49
REFERÊNCIAS	50

PARTE INTRODUTÓRIA

Memorial Circunstanciado

Procrastinei até chegar ao meu limite de tempo quando o desafio foi escrever um memorial. Escrever sobre si é tarefa árdua, perigosa e complexa. Perigosa porque é caminho tênue entre o que é real e o que é ilusão e vaidade, mas estou sempre em busca da coerência, embora seja tarefa impossível, pois não caio na armadilha de afirmar que somos seres constantemente coerentes. Nesse sentido, corroboro com as assertivas da filósofa Judith Butler, no livro *Relatar a si mesmo – crítica da violência ética*:

Relatamos a nós mesmos simplesmente porque somos interpelados como seres que foram obrigados a fazer um relato de si mesmos por um sistema de justiça e castigo (...) começamos a refletir sobre nós mesmos pelo medo e pelo terror (...) só começamos a contar uma história de nós mesmos frente a um “tu” que nos pede que o façamos (...) por razões urgentes, devemos nos tornar seres autonarrativos (BUTLER, 2015, p. 22,23).

Contudo, encaro o desafio interpelado pela banca, iniciando que sou fruto de uma relação conjugal dentro dos moldes tradicionais: meu pai, comerciante da pequena e pacata cidade de Dois Irmãos do Tocantins; minha mãe, trabalhadora doméstica e cuidadora de seus cinco filhos. Sou a filha única mais nova, acompanhada de mais quatro irmãos. Nasci em Miranorte-Tocantins e morei minha adolescência numa cidade circunvizinha à cidade onde me naturalizei.

Meus quatro irmãos logo constituíram suas famílias baseados nos preceitos institucionais familiares. Eu, na condição de pessoa determinada a estudar, trabalhar e buscar um caminho alternativo de relacionar-me, não quis me casar, tampouco dentro do padrão da heteronormatividade.

Toda minha formação básica foi pública. Estudei o ensino fundamental e médio no Colégio Estadual Castelo Branco, em Dois Irmãos. Pelo nome da instituição escolar, já é possível entender que toda a minha formação foi constituída no formato da já derrocada ditadura militar, porém com os nomes dos militares que proveram e fomentaram o golpe militar como homenageados e com um currículo autoritário e a serviço das práticas dominantes.

Aos dezessete anos, eu e minha família nos mudamos para Palmas-TO, todos em busca de melhores condições de vida. Meus pais nos induziram para os estudos e para o

trabalho formal logo cedo. Tivemos o privilégio de servirmos carreira pública logo nas primeiras tentativas, pois Palmas era o nicho dos concursos municipais e estaduais.

Logo que finquei os pés no solo palmense, estava decidida a cursar jornalismo (um sonho de adolescência) ou, na perspectiva do *plano b*, estudar o curso que já havia começado no ensino médio, qual seja: o magistério.

Concluí meu ensino médio no Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday, já residida em Palmas.

Aos 20 anos (nessa época eu não era servidora municipal), ingressei-me numa faculdade particular para cursar Letras, mas não consegui me firmar na conclusão do curso em decorrência de não lograr êxito na efetivação das mensalidades, pois o salário que eu recebia do meu primeiro emprego formal numa empresa particular, mal dava para ajudar meus pais no final de cada mês e um financiamento acadêmico não era do meu interesse. Logo, seguindo os conselhos de minha mãe, resolvi imergi em estudos pontuais para conseguir uma vaga numa Universidade Pública. E assim o fiz: fui bem aprovada na segunda turma do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins, no *Câmpus* de Palmas. Concomitante a esse período, fui aprovada no certame da Secretaria Municipal de Palmas. Desde então, atuo como professora da rede municipal de ensino. Foi uma experiência e tanto estudar as epistemologias ao passo da minha pouca ou nada experiência docente nas práticas educacionais de sala de aula!

Posso afirmar com segurança que foi um período de muitas descobertas de conhecimento científico, uma vez que me descobri na condição de um ser político.

A educação - naquele momento de academia e com as práticas de sala de aula - me colocou num lugar de muitos questionamentos, de muito desconforto e, ao mesmo tempo, de muita instigação.

Foi ali que desvendei minha identidade sexual, que me indignei com as incongruências curriculares no espectro da educação pública. E todo esse despertar se deve às provocações dos exímios professores da ainda tão menina UFT, alguns desses professores que tiveram significativas contribuições na minha formação acadêmica, já não estão mais neste plano, dentre eles a professora Isabel Auler, o professor Luiz Antônio Damas, o professor José Ramiro Lamadrid. Como sou grata por ter tido a oportunidade de estar no mesmo espaço de tempo e na condição de aprendiz desses grandes professores!

Tanto os acadêmicos, quanto os profissionais e a própria instituição, ainda vivíamos todos sob a desestruturada educação pública sucateada, lá nos anos finais do governo FHC. A universidade ainda passou pelo desmembramento e desdobramentos da Universidade Estadual

do Tocantins/Unitins para a criação da federalização acadêmica, tudo isso, nesse desfecho da década de 90 para a chegada de um novo milênio.

Redigi minha monografia de conclusão de curso com foco nas instabilidades e hipossuficiências da supervisão pedagógica, no que diz respeito aos atendimentos das demandas educacionais, afinal era um desafio de minha parte problematizar e buscar alternativas naquele momento para as necessidades que as professoras/es e coordenadoras/es sofriam para obter um razoável suporte na docência de instância municipal. Eram e ainda são muitos, os desafios!

Ainda vivenciando tantas situações problematizadoras, passei por um período de *hibernação* nos estudos acadêmicos. Desacreditada, mas necessitada dos meus proventos básicos, fiquei longos anos acomodada e disponível somente para formação continuada promovida pela Secretaria de Educação. Porém nunca me resignei quando me deparava com uma educação ainda tão excludente. Isoladamente eu buscava por algum tipo de reparação, ali mesmo naquele contexto escolar, quando algum estudante sofria preconceito seja sexual, seja de gênero, seja racial...contudo, havia ali um sentimento frustrado de ação solitária e resultado melancólico!

Quando voltei para o colo da leitura freiriana – a pedagogia da esperança aliada a uma releitura da Pedagogia do Oprimido – me veio o insistente despertar de que só é possível esperar conjugando o verbo lutar. E essa luta jamais poderia ser solitária. Sempre que eu sentia necessidade, me debruçava em livros de cabeceiras, cujos autores eu acreditava veementemente. O exemplo disso? Os livros de Paulo Freire.

Foi nesse encadeamento de leitura que resolvi retomar meus estudos acadêmicos. A partir daí, me inscrevi e fui selecionada como aluna especial da disciplina “Ética e Subjetivação: Educação e Cuidado de Si por Meios de Escrituras Diversas” com bases nos estudos de Foucault, ministrada pela professora Dra. Maria Regina Momesso, pela Unesp/Araraquara, visto que a experiência enriqueceu meus estudos para a área de conhecimento que enveredei: Gênero e Sexualidade em Linguística Aplicada, sob a perspectiva indisciplinar e transgressiva.

Cursei, ainda na condição de aluna especial, a disciplina “Pesquisa em Educação: Perspectiva Histórica e Crítico-dialética”, com o professor Dr. Roberto Carvalho pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFT.

Em seguida, resolvi redigir um pré-projeto de mestrado para o programa de pós-graduação em Letras. Ali, eu já sabia o que mais me incomodava: as graves falhas de uma proposta curricular de educação básica desviadas e desconectadas das subjetividades dos

estudantes, sobretudo uma abordagem (psico)pedagógica que não dialoga com os corpos e desejos de crianças, adolescentes e jovens inseridos no contexto escolar.

A escola é uma mera reprodutora das discursividades excludentes privilegiando aqueles que detém o saber e o poder. Logo de início tive acesso às leituras foucaultianas, sobretudo o livro “A ordem do discurso” (1996), “Microfísica do Poder” (2003) e “O Nascimento da Biopolítica” (2008).

Compreender na sua inteireza que o poder disciplinar sobre os corpos e desejos conquista um lugar privilegiado nas práticas discursivas de (não) subjetivação e nas ações das relações que compõem o universo escolar foi catártico para meus embasamentos teóricos. E qual a realidade de um país que controla, que disciplina corpos, que domina a autonomia e a liberdade de escolhas?

Nesse contexto, analisei a escola como o lugar onde o poder disciplinar e o biopoder estatal produzem saber, mantém-se, é aceito e praticado por todos os membros da instituição escolar numa relação hierárquica. As subjetividades humanas perdiam espaço para os ditames de uma educação controladora e cerceadora de desejos.

Exercer pressão constante sobre os alunos para que todos deem atenção nos estudos, façam a tarefa e respeitem as normas de modo impensado e acrítico é parte de um sistema punitivo com função normalizadora. O normal se estabelece como princípio de coerção e com ele, o poder de regulamentação e sanções aos supostos desviantes. Tal processo é sutil, mas permanente, impondo alijamento de identidades.

Vivi, ao longo dos meus anos, inserida num modelo de sociedade e educação autoritária, patriarcal, de resquícios de uma Ditadura Militar em que o papel da mulher era secundário e servil; onde as diferenças, sejam étnicas ou sexuais eram potencialmente marginalizadas. Viver nesse padrão nos embrutece de alguma maneira. E esse embrutecimento e normatização acompanharam meu trabalho, no percurso de alguns anos iniciais de docência. Logo, com o conhecimento de que somos seres políticos e com as novas necessidades de discussão de pautas identitárias, tive necessidade de compreender o contexto, as práticas discursivas de subjetivação, os conceitos sobre a efetiva noção de exercício de cidadania. E nessa proposta de mudança de postura de vida e postura profissional, percebi o quanto as escolas carecem daquilo que muitas de nós docentes estamos ansiando: uma formação adequada para nos respaldarmos cientificamente e majoritariamente de temas tão significativos para o processo de formação humanizada dos estudantes escolares, sobretudo nas escolas públicas, lugar de nossas apropriações profissionais.

Nesse tempo-mundo, defrontamo-nos frente a desconstrução de perspectivas identitárias em torno da sexualidade, das identidades nacionais, étnicas, geracionais, religiosas, de classe, entre outras. Vivemos em um panorama em que diferentes grupos reclamam sua representação diferencial no espaço societário.

As escolas e os currículos como artefatos culturalmente constituídos a partir de processos de ordenação, hierarquização e representação, são instados a lidar com as diferentes representações da diferença. O conhecimento produzido no campo educacional é igualmente desafiado a constituir movimentos do pensamento capazes de abarcar, em sua complexidade, esses desafios contemporâneos.

No íterim da minha pesquisa enquanto mestranda, resolvi estudar concomitantemente outra Pós-Graduação, esta em *Lato Sensu* para a Educação Profissional e Tecnológica, promovida pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Busquei uma total imersão e para isso necessitei de uma licença-capacitação. Tempo necessário para me debruçar nas pesquisas exigidas e nos estudos complementares. Concluí o curso no início do mês de fevereiro de 2023.

Reitero que exerço à docência há dezenove anos em escolas públicas municipais, no ensino fundamental e desde que consegui entender o conceito de ética, cidadania e a efetiva garantia de direitos humanos a todas as pessoas, busco compreender a real dimensão do papel da escola acerca dessa busca do entendimento pelas subjetividades humanas e quais as implicações para demandar as metodologias e as didáticas inter, trans e pluridisciplinares nesse escopo. Sabemos que o contexto escolar, enquanto instituição social, historicamente fez com que as identidades fossem marcadas como mais e menos importantes; e assim os sujeitos foram marcados pela diferença. Então através de um currículo engessado na linguagem coercitiva e na forma de disciplinar os sujeitos e seus desejos, a escola foi perpetuando as diferenças e legitimando as desigualdades socioculturais de forma que estabelecesse um nível hierárquico entre os sujeitos.

No que se refere às sexualidades e às relações de gênero, a exclusão também foi e ainda é marcante, na medida em que a regra é a heteronormatividade, sobretudo o padrão cisgênero, e o lugar de homem e de mulher foram delimitados.

Estou ciente o quão ainda é complexo incluir letramento emergente como princípio norteador de visão de mundo num espaço escolar disciplinador. São vários os questionamentos. Dentre eles, elenco alguns: como desencadear senso crítico relacionado às questões intrínsecas ao poder dominante e à classe oprimida? Como trazer à baila pautas como cidadania, ética, garantias de direitos humanos inserindo as temáticas que estão no bojo

e no aparato dessas garantias constitucionais? Qual linguagem o professor deve utilizar para delinear discursos e construção de identidade em sala de aula? Há alguma formação do professor sobre gênero e diversidade na escola? Ou esses temas ainda não são pautados e legitimados nos espaços educacionais? Temas - diga-se - prementes e necessários. Com base nessas indagações, toda esta dissertação vai ao encontro do contexto das práticas discursivas de subjetivação e se estabelecem no discurso que muitas vezes explicitam ódios, exclusões e alijamentos de sujeitos.

Há um movimento de resistência e luta em relação à equidade de gênero e diversidade sexual bem estruturado e potente fora do ambiente escolar, mas será que as escolas públicas estão sistematicamente preparadas para atuar nesse campo emblemático? Haja vista que os documentos educacionais, condizente com as temáticas discutidas neste texto, ainda sofrem retrocesso e supressão nas pautas políticas conservadoras. A necessidade de inovação no ambiente escolar de modo que este ambiente convirja com as reais necessidades individuais do seu público-alvo é urgente.

A professora Rubra Araújo, pessoa cuja referência me orienta nesta dissertação de mestrado, é a representação simbólica da justificativa desse trabalho. Rubra é uma mulher trans que perpassou - enquanto professora - pela educação básica e atualmente exerce a docência e a pesquisa em uma universidade pública. Ela, recentemente, obteve uma grande conquista individual e, ao mesmo tempo, representa uma conquista coletiva. Rubra não é somente um nome social. Rubra agora é um registro/nome civil. Rubra tem um documento que legitima sua identidade, uma vez que o decreto número 6 191/2020 reconheceu às pessoas trans - travestis, transexuais e transgêneras - o direito à expressão de sua identidade de gênero no âmbito dos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual, por meio da utilização do nome social em quaisquer atos de registro, bem como nos atendimentos prestados pelos respectivos agentes públicos, aos quais é vedado o desrespeito à dignidade dessas pessoas.

Essa vitória lhe rendeu muitas lutas e demandas enquanto dissidente de um sistema dominante que negava seu direito de existir.

Declaradamente, eu assumo: sou diferente, sou estranho. Eu sou *queer*, eu sou um ser não heteronormatizado, eu sou negro, sou índio, sou proletário da periferia, sou filho de retirantes da seca nordestina, sou filho do Norte, eu não sou homem, não busco ser mulher, mas reivindico a feminilidade na expressão de meu ser... Este conjunto de complexidades e hibridizações pode tentar me definir porque acredito que o gênero sem interseccionalidade é uma categoria vazia de significação. (ARAÚJO, 2016, p. 164).

Entretanto, dentro dos espaços educacionais ela, em determinadas situações, ainda lida com entraves desrespeitosos de modo explícito ou com intenção subjacente ao seu direito de

existir, mas, “o próprio ato de existir, reunir para protestar, ficar juntos em público, já areja e ilumina com frestas de luz, dissipando a terrível escuridão que o sistema social nos impõe ao longo de nossas vidas” (ARAÚJO, 2016, p. 162).

Para tanto, voltar aos estudos contínuos na proposta de um programa de mestrado tem me trazido bastante aporte bibliográfico para levar essa devolutiva às escolas públicas de maneira mais sistematizada e concreta. Essa expectativa é a minha maior esperança freiriana.

Os estudos científicos dos quais me apropriei desde as disciplinas que cursei na condição de aluna especial até a situação de mestranda com as valiosas aulas de Metodologia Científica, aulas estas com método bem mais atraente para nós estudantes e ministrada pela professora Neila Nunes, as disciplinas que debateram o contexto histórico da Linguística Aplicada, as vivências dos colegas estudantes, as orientações robustas, discurso reto e certa rigidez com os prazos a ser cumpridos da professora Rubra. Tudo isso me trouxe alguns aprendizados na esfera pessoal e um arcabouço bibliográfico satisfatório para que eu possa prosseguir nas minhas contínuas buscas por uma educação de qualidade, inclusiva e humanizada. Na verdade, aprendi associar questões vistas como antagônicas: pesquisa e militância, em seus sentidos mais amplos e complexos (a complexidade não se trata de algo difícil).

Ademais, essas temáticas podem ser instrumentos de pesquisa para a formação de professoras das escolas básicas para que as gerações futuras não perpetuem o que sumariamente vem sendo replicado, muitas vezes sem nenhuma reflexão, sobre o padrão heteronormativo cisgênero defendido e imposto pelo patriarcado, enquanto sistema social que se baseia na dominação/controla de machos sobre fêmeas.

Uma educação transformadora demanda a continuidade da constituição de práticas e reflexões em que a abordagem científica e interdisciplinar seja transversalizada pela discussão interseccionada de gênero e sexualidade na escola, considerando-se a diversidade étnico-racial, bem como outras categorias excludentes do processo de inclusão social.

Assumir-se transformadora e reflexiva nada mais é que contribuir para que o preconceito e discriminação advindos de comportamentos e atitudes de profissionais da educação sejam substituídos por práticas pedagógicas de inclusão social, com menos alijamento de identidades em variabilidades de gênero. É deixar o campo ideológico dos marcos legais e partir para a prática em sala de aula por uma educação livre de machismo, sexismo, lgbtifobia, patriarcado e qualquer outro tipo de discriminação possível no ambiente escolar.

Possibilitar a implementação das políticas públicas dentro da escola pelos(as) profissionais da educação com suas práticas pedagógicas repensadas é possível e garante a contínua discussão em que os ideais de igualdade, autodeterminação e dignidade estejam presentes, partindo do pressuposto de que a ou o estudante é protagonista de sua aprendizagem.

E é nessa expectativa que desenvolvo esta dissertação respeitando as normas pontuais burocráticas, onde trilho os percursos metodológicos, as pesquisas bibliográficas/documentais e as considerações provisórias.

Nesse sentido, o convite se direciona ao leitor para deleitar-se sobre as inquietudes que perpassam as diretrizes educacionais e as práticas discursivas que nos delineiam como cidadãos e cidadãs em um baile holístico, que nem sempre temos a parceria ditada pela norma, afinal, precisamos conviver com as fissuras e transgressões.

1. PERCURSOS METODOLÓGICOS

1.1 Problema de pesquisa

A escolha pelo tema relacionado à diversidade de gênero, identidades e pluralidade tem como foco problematizar a dificuldade de atuação do professor da educação básica ao ministrar os estudos de identidades e diferenças no contexto educacional, em sala de aula.

Atuo como professora do ensino fundamental da rede municipal de ensino há dezenove anos e abordar temas emergentes como a legitimação dos estudos de raça, gênero e sexualidade em sala de aula é um grande desafio.

Nota-se que o espaço com maior embate para mediar uma educação libertadora, não sexista e não transfóbica está no âmbito da educação básica. Visto que, atualmente, por divergência ideológica e reacionária, dispor esse conteúdo em um plano de aula gera um enorme conflito. E a indagação que se faz diante dessa realidade é pensar a educação como o *locus* da ética e do respeito.

A busca pela eliminação das desigualdades na perspectiva do direito igualitário à educação está na Lei de Diretrizes e Bases, que em seu artigo 3º, esclarece: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1996).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta retrocessos quando comparada aos PCNs, sobremaneira o documento Tema Transversal Orientação Sexual, visto que o documento do final da década de 1990 apregoava que questões referentes à sexualidade deveriam ser trabalhadas pelos docentes das diferentes áreas do conhecimento. No que concerne à diversidade de gênero, embora a literatura aponte para problemáticas na sua abordagem pelos PCNs, analisa-se a ocorrência de silenciamentos mais profundos desta temática na BNCC, pois a base curricular trata conceitos de direitos humanos e preconceito de maneira genérica, fato que poderá intensificar os silenciamentos destacados no campo da educação básica.

O questionamento a se fazer é por que há tantos obstáculos para lidar com essas temáticas? Se a escola é laica por que a educação, sobretudo a básica, se submete aos ditames do conservadorismo e aos preceitos religiosos?

Para abordar conteúdos de perspectivas discursivas da linguagem de modo a convergir com o senso de humanidade, é necessário desenvolver habilidades e objetos de conhecimento que envolvam os estudos de identidades e suas diferenças.

1.2 Objetivos

Esta pesquisa foi elaborada com base nos princípios teóricos da Linguística Aplicada, em uma perspectiva transgressiva e indisciplinar (PENYCOOK, 2016) e teve como objetivo geral identificar as convergências e dissidências do currículo e demais documentos oficiais acerca das temáticas gênero e sexualidade nos espaços escolares.

Os objetivos específicos delimitam as seguintes especificidades:

- analisar de que maneira as temáticas de equidade de gênero e diversidade sexual estão desenvolvidas e entrelaçadas no currículo e nas demais legislações educacionais;
- identificar como a temática gênero e sexualidade em sua base curricular pode formar o docente para planejar suas didáticas no entorno dessas pautas;
- verificar quais práticas discursivas são dadas às professoras e aos professores se ancorar para constituir suas metodologias pautadas nas discussões de gênero e sexualidade.

1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa científica, presente em todo campo da ciência e no campo da educação, é um processo de investigação para buscar solução, responder, aprofundar sobre uma indagação no estudo de um fenômeno. Bastos e Keller (1995, p.53) definem: “a pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudos”. Para Gil (2002, p.17) a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema.”

O presente estudo é classificado em dois eixos. O primeiro momento tem como propósito pormenorizar a pesquisa bibliográfica seguida da pesquisa documental e a correlação entre ambas. A pesquisa ocorrerá por meio de estudos em livros, internet, revistas, monografias, artigos, leis e normativas. O eixo subsequente sinaliza as temáticas referentes à equidade de gênero e a sexualidades presentes no currículo e nos demais documentos curriculares, fazendo alusão a um contexto histórico e linear dos avanços e retrocessos dessas temáticas no curso do tempo e, conseqüentemente, buscar a adequação da linguagem discursiva entre professor e aluno, na perspectiva crítica. Como e onde o professor pode buscar respaldo e embasamento nas pautas de sexualidades e gênero, visto que tais temáticas estão soltas e ao mesmo tempo entrelaçadas no conceito curricular e na perspectiva da legislação da educação escolar.

Após a coleta de dados, serão analisadas as questões levantadas da pesquisa bibliográfica com discussões fundamentadas em autores e leis que regulamentam a área estudada. A pesquisa está caracterizada em uma perspectiva qualitativa, envolvendo uma investigação de caráter exploratório, buscando aprofundar os conhecimentos sobre as diretrizes educacionais.

O que caracteriza o estudo de caso qualitativo, segundo Stake (1994, p. 236, citado por ANDRÉ, 2008, p. 16) não é um método específico, mas um tipo de conhecimento. “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”, diz ele. O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente dos outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.

Para tanto, o estudo de caso na fase exploratória é o mais indicado para a metodologia aqui elaborada, pois inicia-se como um projeto mais aberto e delinea-se à medida que os estudos se aprofundam e abarcam uma melhor compreensão do texto elaborado.

E no ínterim deste capítulo, apresento como foi idealizado método de pesquisa, ou seja, o passo a passo da construção escrita desta dissertação. Me ancorarei em duas vertentes metodológicas, mas que ambas são meios convergentes em suas bases teóricas. Enveredei pelos pressupostos da metodologia de pesquisa bibliográfico-documental, instrumento e coleta de dados. Utilizei como base as teorias de Figueiredo (2007) e Oliveira (2007). Incorporei a abordagem qualitativa na Educação, uma vez que os documentos educacionais históricos e vigentes fazem parte do meu estudo, para elucidar as fragilidades e legitimações das temáticas gênero e sexualidade no currículo escolar. Em um segundo momento, abordei qual construção discursiva sobre gênero e sexualidade o professor se ancora, dentro da perspectiva curricular.

Para Luna (2000), em uma pesquisa de cunho qualitativo, a escolha da técnica de análise tem a ver com a formulação do problema a ser investigado. Assim, a teoria deve tanto sugerir perguntas como indicar possibilidades de interpretação, servindo de referencial para os resultados que vão sendo observados.

Minayo (1994, 2000) diz que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A autora defende que qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto, que é o aspecto qualitativo.

Uma pesquisadora que vem dedicando muitas de suas reflexões à investigação qualitativa em educação é Marli André. Em "A pesquisa no cotidiano escolar" (ANDRÉ, 2000), a autora salienta que, em uma abordagem qualitativa, a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo de pesquisa, ele vai sendo construído com as opções metodológicas, que vão sendo gradualmente explicadas e redefinidas. A análise ocorre paralelamente à observação, na medida em que o pesquisador seleciona aspectos que devem ser explorados e decide quais os que devem ser abandonados. Assim, as categorias analíticas podem derivar diretamente da teoria que respalda a pesquisa ou surgir do próprio conteúdo dos dados sob análise.

1.3.1 Pesquisa Documental e Pesquisa bibliográfica, ambas se complementam?

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007). Tendo em vista essa dimensão, fica claro existir diferenças entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

Oliveira (2007) faz uma importante distinção entre essas modalidades de pesquisa. Para essa autora a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Como característica diferenciadora, ela pontua que é um tipo

de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (p. 69). Argumenta que a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico” (p. 69). Ela se posiciona sobre a pesquisa documental: “a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (p. 69).

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que: “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

É fundamental que cientistas sociais entendam o significado de fontes primárias e fontes secundárias. As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa. Por fontes secundárias compreende-se a pesquisa de dados de segunda mão (OLIVEIRA, 2007), ou seja, informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento. A pesquisa documental somada a bibliográfica serve como base estruturar o meu trabalho.

1.4 Estrutura da Dissertação

A partir dessas considerações, organizamos nosso trabalho em três basilares capítulos. No capítulo um delimitamos o *corpus* afirmando que, em toda investigação, há relevantes descobertas, porém, detendo a compreensão de que não há “verdades” absolutas. Assim, explanamos o capítulo um com o objetivo central de esclarecer como foi nossa pesquisa e o que é metodologia bibliográfico documental, na perspectiva de detalhar a pesquisa bibliográfica e, em seguida, diferenciá-la e correlacioná-la da pesquisa documental. A

pesquisa está organizada numa perspectiva qualitativa, envolvendo uma investigação de caráter exploratório, buscando aprofundar os conhecimentos sobre as diretrizes educacionais.

O capítulo dois está ancorado na perspectiva de como é possível sistematizar a didática de ensino transversal gênero e sexualidade no currículo escolar. Para delimitar essas possibilidades, pesquisamos os pressupostos teóricos que legitimam as temáticas de gênero e sexualidade nas teorias e práticas educacionais desde à Escola Nova, perpassando pelas garantias da Declaração Universal dos Direitos Humanos, do direito fundamental do artigo 5º da Constituição Federal de 1988 até os principais documentos curriculares que norteiam a educação básica e que serão aqui analisados, são eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), a nova Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC, 2017)

O capítulo três se desenvolve à luz dos princípios norteadores dos documentos oficiais de ensino no Brasil e as temáticas de Gênero e Sexualidade e suas perspectivas discursivas nos espaços escolares. Desenvolver as práticas discursivas sobre questões que envolvam a diversidade sexual e as relações de gênero no ambiente escolar, mormente a escola pública - cuja pesquisa tem como princípio norteador desse trabalho - tem relação direta com o respaldo que uma educadora/or necessita, ou seja, de que maneira é importante se resguardar na letra da lei dos documentos oficiais para construir a tessitura da construção de relações sociais mais éticas, justas, equitativas, em que as diferenças sejam reconhecidas e legitimadas. Nesse contexto, ressaltamos de que forma a escola e o currículo, imbricados e com os diferentes atravessamentos externos que os afetam, podem estar ligados com a produção e reprodução das desigualdades de gênero e a violência contra a diversidade sexual.

Traz à baila, ainda no capítulo terceiro, os embates políticos conservadores em prol da manutenção de um sistema dominante heteronormativo utilizando mecanismos discursivos do famigerado termo “ideologia de gênero” com o intuito de deslegitimar os estudos teóricos sobre gênero. E em detrimento de toda a celeuma, os políticos ultraconservadores tentam deturpar todo o conceito histórico dessas abordagens científicas de gênero e sexualidade, no contexto de um constructo social e seus desdobramentos para desconstruir toda a construção biologizante das sexualidades e das transgressões de gênero.

Nessa proposta, ensaio a pesquisa sobre quais possibilidades didáticas as temáticas gênero e sexualidades são relevantes para incluir numa proposta curricular.

2 GÊNERO, SEXUALIDADE E CURRÍCULO: POSSIBILIDADES (PSICO) PEDAGÓGICAS¹

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é documento de identidade. (Tomaz Tadeu da Silva)

O propósito deste capítulo é levantar uma problemática acerca de uma pauta educacional que trata de uma temática transversal emergente, qual seja: gênero e sexualidade estão compostos e sistematizados no currículo escolar?

A construção de um currículo demanda uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar e compreende que currículo é um produto de processo de conflitos culturais dos distintos grupos de educadores que o constroem.

Tomaz Tadeu da Silva toma como princípio basilar o conceito de currículo e afirma:

[...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de ‘fazer coisas’, mas também vê-lo como ‘fazendo coisas às pessoas’. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz. (SILVA, 2011, p.194)

A sala de aula é o espaço onde se efetiva o currículo e deve acontecer o processo educacional. Este momento acontece não só por meio da abordagem de conteúdos, incorre por influência das diversas relações e interações desse espaço escolar e na relação professor e aluno. Silva (2011, p. 16) afirma que as teorias de currículo podem ser explicadas em três grandes núcleos: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. (...) As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não o outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo

¹ O título atribuído é no sentido que acreditamos na força do acolhimento dos estudantes que apresentam variabilidades de identidades de gênero e orientações sexuais dissidentes por parte dos profissionais da Educação. A adoção de uma pedagogia da amizade prescinde qualquer legislação vigente, visto que nenhuma diferença destitui a quota de humanidade dos sujeitos inseridos no processo educacional.

estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2011, p. 16-17)

Com base na complexidade do mundo educacional de tendências, teorias, ideologias e práticas diversificadas, é oportuno estudar para conhecer todas as nuances, de modo que seja pertinente assumir uma conduta crítica na ação docente.

Se o currículo é o documento que traça ações pedagógicas onde se faz necessário o exercício da cidadania, onde haja o engajamento de inclusão de ética e respeito aos estudantes sem distinção de raça, classe social, etnia, orientação sexual e religião é necessário que ele seja atuante na relação com as nossas práticas cotidianas e aos nossos valores sociais, culturais, históricos que são predominantemente relacionados à nossa formação enquanto cidadãos e cidadãs.

Quando o currículo não atua de acordo com as necessidades e realidade humanas, ele está a serviço de uma política de dominação vigente que privilegia um grupo e seus interesses ocultos.

Jurjo Torres Santomé, ao discutir assuntos relacionados ao currículo escolar, em capítulo do mesmo livro em que consta o texto de Tomaz Tadeu da Silva, alerta para o fato de existir algumas culturas que são negadas ou silenciadas no currículo: “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e\ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam serem silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 2011, p. 161)

O currículo é entendido como um intermédio com as nossas ações, e partindo desse pressuposto é de suma importância que os educadores e demais agentes educacionais “tenham a sensibilidade e a preparação necessárias para conhecer os principais problemas que afetam diretamente a sociedade em geral e os estudantes em sua particularidade.

Assuntos que transversalizam discussões emergentes em escolas são salutares para o desenvolvimento humano; e Araújo e Camargo (2012, p. 113) afirmam:

A inclusão de discussões sobre questões de gênero, diversidade sexual e identidade no ambiente escolar pode possibilitar aos nossos estudantes uma sensibilização sobre a necessidade em respeitarmos o outro, sobretudo o que diz respeito à sexualidade, algo que é inerente ao ser humano.

A sociedade brasileira tem vivenciado um intenso embate hegemônico sobre as concepções de gênero e sexualidade articuladas nas políticas públicas de currículo e formação docente. Grupos políticos e religiosos conservadores têm desenvolvido um ataque agressivo ao que denominam “ideologia de gênero” na educação. A partir de uma análise dos processos de formação dos discursos pela igualdade de gênero e diversidade sexual nas políticas

educacionais brasileiras ao longo das últimas décadas e da emergência de discursos reativos neoconservadores no contexto atual é necessário construir diálogos sobre as condições de impossibilidade desse confronto hegemônico. A análise é desenvolvida em diálogo com os debates pós-estruturalistas no campo da educação.

Nessa desenvoltura, Maia afirma:

(...) a expressão “ideologia de gênero” tem sido utilizada por um movimento conservador e conservante para retirar das pautas das políticas públicas as estratégias para superação das desigualdades de gênero e orientação sexual num claro projeto político de construção de uma sociedade teocrática, pretensamente uniforme, legal, moral.” (MAIA, 2017, p. 101).

O debate em torno da perspectiva de gênero pode ter sido iniciado a partir da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), conhecida como Conferência do Cairo, realizada em setembro de 1994; e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz, organizada pelas Nações Unidas em Pequim no ano de 1995. A pesquisadora Sonia Corrêa (2018) nos indica que não há precisão quanto a tais fatos, entretanto, verifica-se que na Conferência do Cairo houve um intenso debate acerca dos direitos reprodutivos e do direito à informação para essa decisão. Na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, por sua vez, o debate sobre os direitos sexuais, ou seja, o direito de viver a própria sexualidade e a reprodução livre de discriminação, coerção ou violência.

Marcia Tiburi afirma em seu vídeo “G de Gênero² – abecedário político” que o sistema patriarcal nada mais é que um sistema de dominação estrutural que instaura um tipo de poder através do exercício da violência. E nessa sociedade, o patriarcado é uma produção simbólica e prática evidentemente linguística de uma ideologia. Logo, na contramão dos estudos epistemológicos sobre gênero e sexualidade, o patriarcado é a própria ideologia de gênero. Nós que estudamos gênero não somos ideólogos, somos pesquisadores, educadores, filósofos, antropólogos, sociólogos, em suma, somos cientistas que tem como fonte de pesquisa a análise desses estudos, para desmistificar quais jogos de poder estão controlando os corpos das pessoas.

Ao entender que esse sistema produz gênero, Tiburi aponta um problema para a estrutura do patriarcado, quando provocado: como elaborar uma violência epistemológica diária? Ou seja, como impor as ideias diárias sem permitir jamais qualquer tipo de questionamento e sem jamais macular essa estrutura com tais contestações? Elaborar

² (171) G de GÊNERO | Abecedário Político com Marcia Tiburi | Filosofia em Comum - YouTube – vídeo em que Marcia Tiburi elenca de que maneira o patriarcado se sustenta dentro da produção de gênero que eles elaboram para a dominação dos corpos. Vídeo acessado em oito de outubro de 2022.

discursos com a falsa premissa de que a ideologia de gênero está dentro das análises de estudos.

O sistema impõe essas ideias, e se há imposição, é possível entender que surge aí uma ideologia impositiva. Nesse contexto, as mulheres e as pessoas que não estão dentro da heteronormatividade, estão nesse ciclo de violência para manter esses corpos em total dominação e na sua vigência de poder.

A promoção desses questionamentos em todos os espaços, mormente nas escolas, garante o avanço da democracia, o avanço de um país mais justo, mais cidadão, pois a evolução dos estudos de gênero concede às mulheres o rompimento dessas amarras de submissão, de servidão sexual, de servidão por meio do trabalho, de dependência e violência psíquica em detrimento do patriarcado. Portanto, a emancipação das mulheres não é algo que esse fundamentalismo deseja porque quem sustenta esse grupo e todo esse sistema são esses corpos dominados e, sem esse poder, o patriarcado será sucumbido de seus próprios interesses e privilégios.

E é por essa razão que o currículo, enquanto espaço construtor de funções sociais, educativas, formais, da vivência cotidiana prática (SACRISTÁN, 2013), é também um espaço de poder, de disputas, de representações e discursividades cujo efeito maior é a produção das identidades e identificações das/os sujeitos escolares (SILVA, 2007).

Vianna e Bertolini (2020) trazem resultados de pesquisa sobre o uso do gênero nos 25 planos estaduais e distrital de educação promulgados entre 2014 e 2016. Apontam que no Tocantins a “menção a questões de gênero aparece de forma genérica na menção aos direitos humanos ou com pautas de direitos específicos para as mulheres ou ainda com enaltecimentos à importância do respeito entre homens e mulheres e da cultura de paz nas escolas” (p. 2020, s/p).

Neste cenário, é instituída uma atmosfera de perseguição e cerceamento à atuação docente, de censura ao conhecimento científico e de imposição de pseudoverdades com a distorção dos conteúdos, dos fatos históricos e das circunstâncias escolares, encaminhando para a instauração de uma espécie de “biopolítica”³ (FOUCAULT, 2008) a regular a vida escolar, os corpos das/os estudantes e o que pode ser pensado no corpus teórico das instituições de ensino.

³ O conceito de biopolítica compreende um estilo de governo por intermédio da transformação da vida em produção e do controle do corpo individual e populacional por táticas do Estado.

2.1 O que dizem os pressupostos teóricos?

Os polos discursivos engajados no conflito atual são construções contingenciadas no contexto histórico e o debate desenvolve acerca das pautas de educação e tem sido predominantemente realizado a partir do parâmetro comum das políticas de acomodação e gestão estratégicas das diferenças.

Historicamente, a tentativa de normatização da sexualidade e as discussões sobre gênero sempre estiveram presentes nas políticas de educação, desde os primórdios da modernidade. No que concerne à construção de um padrão de identidade nacional, indicadores sociais de diferença como raça, sexualidade e gênero estavam entre os principais propósitos das estratégias educacionais no Brasil até meados do século passado (STEPAN, 2005).

Como observado por diversas historiadoras da educação (SELLARO, 2009; VEIGA, 2007), a percepção de modernização assumiu um lugar privilegiado nos imaginários dominantes na educação brasileira desde a eclosão do movimento escolanovista no país, no final da década de 1920. A criação efetiva de um sistema de educação universal, público e laico, a profissionalização da docência e a adoção de métodos científicos de organização escolar, planejamento curricular e sobretudo de ensino passaram a ser considerados condições imprescindíveis para a consolidação de um modelo moderno de educação no Brasil.

O Brasil foi um dos países que votou favoravelmente à Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, e posteriormente, assinou os dois tratados que dela decorrem. Entretanto, os direitos humanos não são universais na sua aplicação.

E no decorrer do tempo e seus movimentos pendulares, a partir da década de 1960, emergem experiências pontuais de educação sexual em escolas do sudeste do país debatendo o “tabu da virgindade” os métodos anticoncepcionais e o “amor livre” (SAYÃO, 1997). Pequenos reflexos da influência dos movimentos de libertação sexual e feministas proporcionaram efervescência nos Estados Unidos e na Europa. No entanto, com o golpe militar em 1964 no Brasil e a atuação do movimento católico integralista – cujo lema era “Deus, Pátria e Família” – as escolas foram impedidas de dar continuidade a esses trabalhos, em detrimento de uma educação higienista

Ao mesmo tempo em que se ampliava a educação pública, avaliava-se e ordenava-se segregativamente estudantes e docentes, com base num regime da sexualidade dotado de uma sexualidade biomédica; uma moralidade legitimada na preparação para o casamento heterossexual e para a reprodução; e de políticas públicas que visavam a constituição de um conjunto de identidades abstratas e transcendentais como “família”, “raça” e “nação” (CARRARA, 2015, p. 339).

Diversos acontecimentos iniciaram o processo de articulação e mobilização de demandas que levam à emergência de um discurso oficial pela igualdade de gênero e pela diversidade sexual nas políticas públicas da educação a partir do final da década de 1970 (LACLAU, 2013). Entre esses acontecimentos destacam-se: o debate sobre a sexualidade na mídia; a epidemia HIV/AIDS; a participação da sociedade civil organizada na cena política nacional; a consolidação de núcleos de pesquisa em educação, gênero e sexualidade e os acordos internacionais no campo de direitos humanos.

Com o declínio gradual da ditadura militar, vários intelectuais e artistas exilados voltam ao país e trazem consigo a influência dos novos movimentos sociais – feministas, homossexuais, negros, ambientalistas.

Em meados da década de 1970, a homossexualidade foi tema de matérias publicadas nas principais revistas de circulação nacional, de campanhas publicitárias e de peças teatrais (TREVISAN, 2004). O movimento homossexual organizou-se no Brasil. Durante o ano de 1980, houve grande veiculação de informações sobre a sexualidade em programas de televisão. Este também foi o período de descoberta do vírus da imunodeficiência humana – HIV. Os discursos sobre a homossexualidade se multiplicaram. Ao mesmo tempo em que houve um acirramento da homofobia – a aids era chamada de “câncer gay” – a política identitária homossexual se fortaleceu e, sob a demanda da prevenção à doença, organizações não-governamentais, setores políticos, escolas, grupos comunitários, igrejas e mídia falaram e escreveram compulsivamente sobre o tema. Foi nesse contexto que foi colocado em xeque a heteronormatividade e denunciaram sua “identidade fantasística” (BUTLER, 2003).

Com a retomada do processo democrático, em 1988, a promulgação da constituição ratificada, esses compromissos de cuidar das pessoas e de sua dignidade e consequente harmonização das liberdades e igualdade são reafirmados, isso se traduz de maneira expressa no título I – dos princípios fundamentais pelo art. 1º, inc. III, da constituição que apresenta como fundamento do Estado brasileiro, a dignidade da pessoa humana, ao lado da cidadania, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político e pelo Título II do Direitos e Garantias Fundamentais.

O primeiro inciso do artigo 5º da Constituição Federal trata do que chamamos de “igualdade de gênero”. Ou seja, prevê que todas as pessoas, independente do seu gênero, são iguais sob a ótica da constituição. Isso quer dizer que todas e todos devem ter os mesmos direitos, oportunidades, responsabilidades e obrigações. Esse inciso é tão importante que é considerado um direito fundamental, indispensável à cidadania, à sociedade e ao Estado brasileiro. Para compreender o inciso I e a igualdade de gênero prevista nele, precisamos

antes entender o Princípio da Igualdade ou o Princípio da Isonomia. Para isso, é necessário retomar a leitura do *caput* do artigo 5º e compreender o conceito de igualdade definido por ele. O *caput* do artigo 5º afirma

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade nos termos seguintes: I - Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos dessa constituição. (BRASIL, 1988).

Artigo que garante os direitos fundamentais da comunidade brasileira, ou seja, direito inerente e imprescindível a todos as pessoas nelas resguardadas.

As garantias e os direitos das pessoas e suas subjetividades estão em convergência com o currículo? É necessário entender contextualmente a quem o currículo vigente e dominante serve.

2.2 Currículo tem poder?

No intuito de analisar o contexto educacional e curricular, tecemos conexões textuais que buscaram vincular a evolução do pensamento pedagógico brasileiro e a influência dessa evolução na ação docente. Para tanto, é imprescindível recorrermos à história e à origem do currículo e suas questões atuais.

Sendo assim, para Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

O currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Por ideologia, segundo Moreira e Silva (1997, p. 23), posso afirmar que “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma situação de vantagem na organização social”. Ou seja, é um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social, e, por isso, o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre o currículo.

Na perspectiva do ensaio de Althusser (1983), a ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado marcam um momento de forte percepção da questão da ideologia em educação. Embora, objeto da crítica, seus pressupostos foram importantes pelo pioneirismo.

Currículo também é inseparável da cultura. Tanto a teoria educacional tradicional quanto a teoria crítica veem no currículo uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Sem esquecer que, neste caso, há um envolvimento político, pois o currículo, como a educação, está ligado à política cultural. Todavia, são campos de produção ativa de cultura e, por isso mesmo, passíveis de contestação.

Em encontro entre ideologia e cultura se dá em meio a relações de poder na sociedade (inclusive, naturalmente, na educação). Por essa razão, o currículo se torna um terreno propício para a transformação ou manutenção das relações de poder e, portanto, nas mudanças sociais.

Em consonância com o raciocínio de Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. O currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá.

Friso ainda considerar que o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimento didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização. Neste caso, a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero.

Sendo uma prática tão complexa, há enfoques diversos e distintos graus de aprofundamento. No entanto, todas as concepções revelam posicionamentos de valor. É natural que seja assim, pois, como todo trabalho pedagógico se fundamenta em pressupostos da natureza filosófica, a escola e o professor tornam evidentes suas visões de mundo, assumindo posturas mais tradicionais ou mais libertadoras no desenvolvimento do currículo.

É viável destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino aprendizagem. Contribuindo com esta análise, Sacristán (2013, p. 61) afirma que

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática do possível, dadas determinadas condições.

Alguns estudos realizados sobre currículo a partir das décadas 1960 a 1970 destacam a existência de vários níveis de Currículo: formal, real e oculto. Esses níveis servem para fazer a distinção de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender.

O Currículo Formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas das disciplinas de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Currículo Real é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência do projeto pedagógico e dos planos de ensino.

O currículo oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Ele representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamento, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto porque ele não aparece no planejamento do professor (MOREIRA; SILVA, 1997).

Assim o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

O decreto mencionado na introdução que agora reconhece as pessoas trans – travestis, transexuais e transgêneras – com seu direito à expressão de sua identidade de gênero nas esferas institucionais, por meio da utilização do nome social ainda está distante de uma sistematização curricular nos espaços escolares, pois ainda é uma evidência a marcação histórica de exclusão e violência. Neste sentido, cabe a todas nós professora conscientes do processo, indagar quais papéis a educação desempenhou e ainda desempenha para a manutenção de estruturas excludentes e como a escola pode se transformar em um espaço de inclusão, defesa e garantia de direitos para pessoas trans e travestis.

Um exemplo denominado ao parágrafo anterior cita Sara Wagner York, que é especialista em gênero e sexualidade e especialista em Orientação Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Na sua dissertação de mestrado ela afirma

O fato de ser uma mulher trans e ex-moradora de rua fez com que coisas muito simples me fossem retiradas várias do horizonte de possibilidade por falta de condições de escuta. Tais perdas fizeram-me tentar ser a mais agradável, educada e proativa nas relações interpessoais, o que hoje percebo como vital para driblar o CISTema. Isso significa que, para que eu tivesse menos problemas, eu passei a me esforçar mais, como se houvesse uma culpa por um erro ainda não cometido em uma tentativa de atender a todos, para que o mínimo fosse alcançado. Não bastava ser da educação ou cabelereira ou atriz ou coreógrafa ou pedagoga, tinha que saber tudo

sobre um determinado assunto junto à especificidade trans/travesti nele contida.(YORK, 2022. Pag.62)

Tanto na convivência social ou familiar ou no ambiente escolar, ainda com as afirmações condizentes da York “a noção de transexualidade como um distúrbio mental é um forte instrumento de controle social sobre os corpos de pessoas transexuais e travestis.” (2020, p. 66).

Num contexto assim, é possível chegar a uma noção de estrago emocional e psicológico de um estudante das escolas públicas em pleno processo de constituição de identidade passar por tanta violência discursiva.

Ao dar suporte para essas reverberações, a seguir, fiz uma pesquisa sobre os documentos curriculares que dão suporte para a educação básica e que dão aparatos para abordagens temáticas voltadas para as pautas identitárias.

2.2.1 Documentos curriculares e a organização das principais diretrizes educacionais

Dentre os principais documentos curriculares que norteiam a educação básica e que serão aqui analisados estão: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013); o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), a nova Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC, 2018).

No campo das diretrizes educacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), avançaram em um avanço relativo, quanto à inclusão de novas perspectivas na abordagem do tema sexualidade na Educação Básica. Participaram - na elaboração desses documentos - especialistas de várias partes do país.

Em 1997, os PCNs foram publicados como um guia de referência, incluindo uma proposta de conteúdo, visando orientar tanto a formação do/da professora quanto a prática em sala de aula (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Os PCNs estão organizados por áreas de conhecimento, e cada uma dessas áreas conta com um documento específico composto por uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas. Frente à necessidade de tratar temas “urgentes” no âmbito das diferentes áreas curriculares foram desenvolvidos os Temas Transversais, dentre eles, o caderno “Orientação Sexual” (BRASIL, 1998a). Esse caderno aponta que a finalidade do trabalho de orientação sexual é contribuir para que alunos e alunas possam exercer sua sexualidade livre e espontaneamente e, claro, com responsabilidade e que, ao fim do ensino fundamental, sejam capazes de respeitar a sexualidade de outrem; identificar e

repensar tabus; reconhecer que características atribuídas ao masculino e feminino são construídas socialmente e posicionar-se contra a discriminação associada a essas construções; proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores; adotar práticas de sexo protegido; prevenir-se de uma gravidez “indesejada”; e usarem corretamente os métodos contraceptivos.

No documento da área de Ciências Naturais (BRASIL 1998b) aparecem conteúdos referentes à sexualidade, norteados pelo caderno de Orientação Sexual. Destaca-se a importância das discussões sobre as emoções envolvidas na sexualidade, e a forma de apresentação do conteúdo não como prescrições de norma de conduta, mas sim na circulação de ideias baseadas no respeito mútuo (BRASIL, 1998). De acordo com os PCN, as informações objetivam combater preconceitos que atrapalham o desenvolvimento da sexualidade, buscando tranquilizar os estudantes ao invés de sobrecarregá-los com detalhes anatômicos e fisiológicos. Ao chamarem a atenção para discussão de valores morais, tabus e preconceitos, os PCNs sugerem que o professor e/ou professora deva se preparar para a abordagem dessas questões. Esse preparo inclui o acesso aos fundamentos teóricos sobre a dimensão biológica e sociológica da sexualidade e da reprodução, discussão com os pares (docentes de diferentes áreas) e atualização dos assuntos nas diversas mídias, com vistas a reconhecer como legítimos os diferentes valores e crenças presentes na sociedade.

No tema DST/AIDS destaca-se o enfoque sobre a coerência com a associação entre sexualidade, vida e prazer e não na ligação entre sexualidade, doença ou morte. O documento trata detalhadamente sobre a gravidez na adolescência, prevenção do abuso sexual, aborto e legislação sobre o tema. Além dos exemplos citados, os PCNs mencionam outros conteúdos que devem ser debatidos em sala de aula, porém sem detalhamentos: masturbação, início do relacionamento sexual, homossexualidade, bissexualidade, assexualidade, conceito de não binarismo, transgeneridade, prostituição, erotismo, pornografia etc.

Certamente, os PCNs, como afirmei anteriormente, tiveram um relativo avanço no que se refere a elaboração de documento transversal e introdutor às temáticas de gênero e sexualidade, porém, avaliando o seu contexto histórico pude obter algumas constatações fáticas.

Os movimentos iniciais que deram origem aos PCN ligam-se à participação do Brasil na “Conferência de Educação para Todos”⁴ que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em

⁴ O evento reuniu os nove países com maior taxa de analfabetismo mundial (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) nele seus representantes governamentais comprometeram-se a impulsionar políticas educativas (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2000, p.57 *apud* Oliveira, 2009).

março de 1990. Tal evento teve entre seus patrocinadores a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU) e o Banco Mundial (Brasil, 1997; Oliveira, 2009).

A Conferência Nacional de Educação para Todos passou a elaborar diretrizes políticas, onde estava inserida a eliminação do analfabetismo e o Brasil deveria “obedecer” as regras do Banco Mundial e do FMI na elaboração do que se chamou de propostas curriculares. Assina-se a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e, em decorrência, surge a necessidade da criação do Plano Decenal de Educação. Para subsidiar tal ação, foi realizada em Brasília de 10 a 14 de maio de 1993, a Semana Nacional de Educação para Todos⁵ (Pinto, 2002). Assim em síntese:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são propostos no documento elaborado pelo Banco Mundial (BIRD) após a conferência de Jomtien, denominado de *Prioridades y estrategias para la educacion*, onde cunham a expressão de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar recomendando a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela definição de governo e pela busca de novas fontes de recursos (Chadad, 2015, p. 19-20).

Houve mudanças internacionais curriculares nos PCNs. Assistiu-se à entrada em cenas de financiamentos de agências internacionais na direção da elaboração de novos projetos curriculares. A esse movimento macro, seguiu-se a leitura nacional de como elaborar um currículo que pudesse atender às tendências internacionais. Logo a proposta espanhola ganhou vez. O fato é que muito ainda há que ser feito de modo a construir uma narrativa que esclareça ainda mais os processos e dinâmica de produção dos novos saberes para o ensino e para a formação de professores que ministraram as temáticas transversais dos parâmetros curriculares.

apresentam um avanço ao legitimar a discussão de temas de caráter “urgente” na escola, e principalmente de forma transversal, na qual as questões tratadas perpassam todas as áreas de conhecimento, porém o conteúdo não trata assuntos como diversidade sexual e gênero dentro de uma concepção não biologizante, portanto assumiu um papel superficial no contexto educacional. Importante afirmar que os são parâmetros que não tiveram um aporte científico com embasamento de estudiosos brasileiros e sim de espanhóis. E quando aqui chegou para ser utilizado sofreu algumas adaptações para se encaixar nas diretrizes educacionais brasileira. Grosso modo, os parâmetros curriculares não chegaram ao Brasil como um documento legal.

⁵ Encontro que reuniu a participação de órgãos das três esferas do governo brasileiro com o objetivo de orientar a elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais DCN (BRASIL, 2013) constituem um documento de caráter normativo, homologadas pelo parecer do Conselho Nacional de Educação em 2010, com o objetivo de estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Básica. Elas trazem orientações explícitas de como deve ser pensada e conduzida a educação. Esse documento está organizado em vários textos, os quais encarregam-se de apresentar as Diretrizes Nacionais Gerais para as várias etapas e modalidades da educação.

No documento referente ao Ensino Fundamental, no tópico “As múltiplas infâncias e adolescências” os termos gênero e sexualidade são apresentados juntamente com o reconhecimento das transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais que ocorrem durante essa fase, e reforçam que os conhecimentos sobre a sexualidade e as relações de gênero permitem a construção de valores durante essa faixa etária.

As diretrizes sustentam que em concordância à Base Nacional Comum e à parte diversificada do currículo, as diversas áreas do conhecimento devem articular-se a temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana, tais como: sexualidade, gênero, saúde, direitos das crianças e dos adolescentes, meio ambiente etc. Da mesma forma, estimulam que os órgãos executivos do sistema de ensino produzam e disseminem materiais que contribuam para a eliminação de discriminações e preconceitos, aí incluído o racismo, sexismo e a homofobia. As DCN (2013) apresentam a exigência de problematizar questões organizacionais da escola, fomentando o debate sobre a complexidade da diversidade humana e as práticas sociais voltadas para grupos excluídos historicamente. Assim, abordo, dentre outras temáticas, às questões de gênero, às mulheres, às diferentes orientações sexuais, e “a todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas” (BRASIL, 2013, p.16).

A escola, em sua missão de formar cidadãos e cidadãs na cultura de direitos humanos, seja reconhecida como uma instituição acolhedora e transgressora destinada a múltiplos sujeitos, tendo como objetivo “a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento” sob diferentes abordagens (BRASIL, 2013, p.25). Os pressupostos nos quais se fundamenta a escola devem apontar para o respeito e a valorização das diferenças de classe social, gênero, etnia, dentre outras, com o objetivo de superar desigualdades de qualquer natureza.

Especificamente na Educação Básica, há inúmeras referências às questões de gênero. Logo no primeiro tópico, de apresentação do documento, explicita-se que a problematização, o debate e as práticas relacionadas ao processo de inclusão social são imprescindíveis, de modo que as discussões sobre gênero, orientação sexual, emancipação de mulheres, entre

outros temas, precisam existir para abranger a diversidade a sociedade brasileira contemplada pelas políticas públicas.

2.3 As questões de gênero nas Diretrizes Curriculares Nacionais

As DCNs endossam que as escolas, na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), devem incorporar temas que se relacionem com fatos relevantes da realidade. Nesse aspecto, as questões de gênero, etnia, classe, dentre outras, devem subsidiar as partes integrantes do PPP e do regimento escolar.

Segundo a Nota Técnica, nº 32/2015, as DCNs (Brasil, 2013)

Indicam para tanto uma abordagem focada não na padronização de comportamentos ou na reprodução de modelos pré-definidos, mas, ao contrário, na reflexão crítica, na autonomia dos sujeitos, na liberdade de acesso à informação e ao conhecimento, no reconhecimento das diferenças, na promoção dos direitos e no enfrentamento a toda forma de discriminação e violência (NOTA TÉCNICA Nº 32/2015, p. 3).

Portanto, por mais que não aprofundem nas questões de gênero, são documentos importantes para esta temática, porque propõem a necessidade de discutir as diferenças. Assim, as diretrizes podem ser vistas como uma forma de fazer com que a escola saia de sua comodidade e cumpra seu papel na proposta de superação das desigualdades.

Diante dessa análise, pode-se concluir que as DCNs, além de recomendar a abordagem das questões de gênero e sexualidade, sugerem que elas sejam inseridas nos PPPs (Projeto Político Pedagógico) das escolas, nos diversos níveis e modalidades de ensino. Indicam, também, que essas temáticas sejam abordadas ao longo de toda a trajetória escolar, para a construção de ambiente plural e de respeito às singularidades dos seres humanos, à igualdade de gênero e à orientação sexual.

Uma grande polêmica relacionada às alterações diz respeito ao artigo 2º inciso III, que antes da modificação dispunha que uma das diretrizes do PNE era promover a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. No entanto, o trecho foi substituído por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p.43).

Esta alteração está muito ligada à atuação da bancada evangélica no Congresso, cujas reivindicações na maioria das vezes possuem impacto midiático (GONÇALVES, 2017). Destaca-se que esse movimento reacionário na educação se intensificou na contestação do Projeto Escola Sem Homofobia de 2011. De acordo com Oliveira Junior e Maio (2017) o projeto Escola Sem Homofobia suscitou uma explosão discursiva na mídia sob a

argumentação de que o governo estaria incitando práticas homoafetivas para crianças e adolescentes.

Nesse contexto, grupos religiosos conservadores causaram grande repercussão nacional ao deturpar o conteúdo de gênero e sexualidade nos documentos escolares, alegando que toda essa discussão acerca do tema colocaria em risco o conceito de homem e mulher e destruiria o modelo de família tradicional, com o argumento que esse assunto é dever dos pais e não da escola, e com isso disseminaram um termo depreciativo cunhado por “ideologia de gênero” (ALBUQUERQUE; ALBUQUERQUE; GOMES, 2016). Essa resistência conservadora constitui-se como obstáculo para se alcançar a equidade de gênero e o livre exercício da sexualidade.

Uma ofensiva legislativa contra pessoas trans está em alta no Brasil e no mundo, segundo levantamento da folha, ao menos 69 projetos de lei antitrans foram apresentados nas esferas federal, estadual ou municipal somente no ano de 2023. A maior parte dos projetos é apresentada por partidos da extrema direita.

A opressão e exclusão que envolve as questões de gênero abre espaço para que todas as pessoas continuem a sofrer agressões e desrespeito. O próprio Estado acaba por acentuar a violência sofrida por estudantes ao ocultar as questões de gênero e sexualidade nos documentos, conseqüentemente exerce um efeito de privação de direitos sobre crianças e jovens (ALBUQUERQUE; GOMES, 2016).

De acordo com Dourado (2016), o plano aprovado possui uma concepção restrita de inclusão e participação, haja vista a repulsão na relação entre educação e a diversidade sexual e de gênero. A ideia de diversidade visa uma convivência harmoniosa com as diferenças, considerando que a escola ainda naturaliza a heterossexualidade, transmitindo a representação patriarcal e de dominação masculina (PANIZZI, 2015).

Desse modo, observa-se um retrocesso significativo por parte do Estado, não reconhecendo os direitos das minorias. Além disso, não reconhece a autonomia do sujeito no que tange a questões individuais e da vida privada, pois reprime esse direito na formação escolar das crianças e dos jovens.

2.4 As questões de gênero e a Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. A Base está prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996, nas DCN de 2013 e no PNE de 2014.

Em 1996, a LDB determinava que a União firmasse um pacto inter federativo, ou seja, um acordo entre os vários níveis de governo para estabelecer competências e diretrizes capazes de orientar os currículos. Em 2014, o PNE reafirmava a necessidade de estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e de criar uma Base Nacional que orientasse os currículos de todas as unidades da federação. Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou a última versão do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a fim de que este fizesse a apreciação da proposta da BNCC para produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, transformou-se em norma nacional. O CNE realizou audiências públicas em diversas capitais brasileiras de caráter consultivo com o propósito de coletar subsídios para a elaboração de uma norma instituidora da BNCC.

No dia 15 de dezembro, o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos conselheiros relatores do CNE foram votados em Sessão do Conselho Pleno e aprovados com 20 votos a favor e 3 contrários. Com esse resultado, seguiram para a homologação no MEC, que aconteceu no dia 20 de dezembro. No dia 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular e passa a ser referência obrigatória para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A base impacta diretamente a formação de professores, os processos avaliativos e o material didático das escolas públicas.

É importante destacar que o caráter democrático de construção da Base é questionável, haja vista que sua terceira versão apresentada à equipe dirigente do MEC não foi discutida com a sociedade e possui como opositores as principais organizações científicas educacionais e os sindicatos dos educadores do ensino básico (AGUIAR, 2018).

Neste documento, as redes de ensino pública e particulares passam a ter uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos. Dentre os principais objetivos da BNCC, além da adequação curricular, está o desenvolvimento dos estudantes no respeito às diferenças, repúdio à discriminação e ao preconceito e a redução das desigualdades educacionais no Brasil. A BNCC do ensino fundamental está estruturada em: áreas do conhecimento, competências específicas de área, componentes curriculares e competências específicas de componente. Vale ressaltar que essa organização de agrupamentos de componentes curriculares, competências, habilidades e componentes curriculares já vinha sendo cogitado desde o projeto dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998).

Contrapondo à supressão do termo identidade de gênero e orientação sexual, a BNCC, em seu caráter normativo, reconhece a educação básica como essencial para a formação plena do estudante, voltada para a singularidade e a diversidade. Ademais, afirma “a escola como um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, de fortalecimento de práticas não coercitivas, não preconceito e respeito às diferenças e diversidade” (BRASIL, 2017, p.14). Nesse sentido, o cotidiano escolar deve reconhecer as desigualdades entre os estudantes definidas por raça, sexo e condição socioeconômica objetivando a igualdade, diversidade e equidade.

Segundo Oliveira et al. (2017), a possibilidade de inclusão da discussão sobre identidade de gênero e sexualidade nos currículos foi polemizado e provoca calorosos debates entre grupos favoráveis e contrários à sua inserção. O exemplo mais recente desse embate foi a retirada das expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero” da versão final da BNCC, devido a pressões exercidas por grupos religiosos conservadores. Consoante com Adrião e Peroni (2018) essa ausência foi questionada pela Relatora Especial para o Direito à Educação da ONU, Maria Nazareth Farani Azevedo, a partir de denúncia apresentada pela Campanha Nacional pelo direito à Educação. Para a relatora, a exclusão do termo “orientação sexual” do currículo escolar vai de encontro às recomendações do Comitê dos Direitos das Crianças ratificado pelo Brasil em 30 de outubro de 2015. O comitê recomenda que o Brasil fortaleça seus esforços no combate à discriminação de crianças vivendo áreas marginalizadas; proíba a incitação da violência baseada na orientação sexual e na identidade de gênero, dê continuidade a projetos contra a homofobia na escola e priorize a eliminação de comportamentos patriarcais nocivas e estereótipos de gênero, por meio de programas educativos e conscientização.

Na versão inicial da BNCC apareciam os termos sexualidade e gênero, já a versão aprovada limitou-se à sexualidade, como ilustra o trecho a seguir da área de ciências naturais:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2017, p. 325).

Mais adiante no documento, no 8º ano das áreas de ciências naturais, em uma concepção biologizante, observa-se que a sexualidade aparece como um dos objetos de conhecimento, e as respectivas habilidades objetivam (BRASIL, 2017, p. 347):

Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso;
comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de doenças sexualmente transmissíveis (DST);
Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção;
Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

Se por um lado legitima-se a abordagem da sexualidade nos currículos, como fazê-la desatrelada das questões de gênero? Como abordar as múltiplas dimensões da sexualidade, os cuidados com o corpo, o uso de contraceptivos sem destacar as desigualdades, a dominação patriarcal dos corpos, os obstáculos e as hierarquias de gênero? Suprimir esses temas da BNCC reflete uma visão conservadora, como se ela fosse uma ameaça à chamada “família tradicional”, mas acima de tudo desconsidera a relevância dos debates, pesquisas, da cientificidade e as conquistas dos movimentos sociais em busca da equidade de direitos.

É importante contextualizar que o processo de construção deste documento predominou como documento público durante um período de um grande obscurantismo político, em que retrocessos no tocante às questões de direitos e cidadania foram bastante visíveis e defendidos em espaços públicos de parlamentos.

Por outro lado, a sexualidade neste documento é apresentada em um viés patológico, em associação com infecções, violência e gravidez, evidenciando um distanciamento da perspectiva de identidade e sociocultural na vivência socioafetiva dos estudantes em que muitos deles encontram-se em suas autodescobertas e autoafirmações em suas subjetividades.

Desse modo, a BNCC ressalta a importância da construção de propostas que atendam às necessidades e interesses dos estudantes, de modo que suas singularidades sejam consideradas (BRASIL, 2017). Entretanto, o documento apresenta uma contradição com a supressão dos termos gênero e com a sexualidade articulada apenas à dimensão da saúde, diferentemente do proposto da abordagem em suas múltiplas dimensões por inúmeros teóricos a cerca de estudos de gênero e sexualidades.

Ressalta-se, nesse contexto, portanto, a descontinuidade entre as perspectivas dos documentos anteriores (PCN e DCN) e a nova BNCC. Segundo Giroto (2017), o que não está

sendo dito na base possui uma importância maior, pois marca a concepção de educação do documento e a difusão de um projeto de desenvolvimento econômico e social para o país. Vale destacar que a resistência conservadora a movimentos de minorias vem impactando diretamente as políticas educacionais. Entretanto, convém destacar, segundo Ferreira e Mariz (2017), que existe a possibilidade de que o CNE emita posteriormente orientações sobre a abordagem de gênero e sexualidade considerando as diretrizes atuais vigentes.

Cabe ressaltar que o crescimento de movimentos conservadores, principalmente a partir do ano de 2010, vai desde questões que colocam em xeque os direitos sexuais e reprodutivos do corpo feminino, a redução da maioria penal, apoio à pena de morte, oposição ao casamento entre pessoas do mesmo sexo até a oposição à descriminalização do aborto (TOLEDO, 2018).

Depois da ascensão ultraconservadora, todas as maneiras as discussões das ciências pautadas nos estudos de gênero e sexualidade foram impeditivos e detratores dos avanços em políticas educacionais amplamente respaldados pelo órgão normativo e fiscalizador, qual seja o Conselho Estadual de Educação do Tocantins.

Em se tratando de políticas educacionais, dentre os documentos analisados pode-se afirmar que, apesar das críticas, os PCN, através do tema da Orientação Sexual como proposta das sete temáticas que visavam uma abordagem transversal, foram os documentos que possibilitaram o maior avanço na abordagem do tema. No documento de orientação curricular em questão predominou “um consenso de que a sociedade mudou e seria necessário interligar dimensões sociais e individuais na formação de nossos/as alunos/as” (CAMARGO e ARAUJO, 2018, p. 121). Vale destacar que os PCN foram concebidos num contexto do impacto da epidemia de HIV/Aids, e do grande número de casos de gravidez na adolescência que demandaram pesquisas e espaço para a abordagem da sexualidade e do gênero na escola em uma perspectiva indissociável da pessoa e da cultura (PEREIRA, 2014).

Embora, sem grandes aprofundamentos, as DCN corroboram pelo respeito e valorização das diferenças seja de gênero, classe ou orientação sexual, cabendo à escola a abordagem dessas questões como forma de diminuir as desigualdades. Entretanto, em conformidade com a análise feita por Barbosa e Guizzo (2014) as DCN não fundamentam nem exemplificam como inserir essas temáticas nos currículos e no dia a dia em sala de aula.

Reitero que no PNE e na BNCC os termos gênero e orientação sexual foram excluídos como resultado da pressão de segmentos conservadores. Entretanto, isso não significa dizer que esses temas não possam ser abordados em sala de aula, tendo em conta que fazem parte das demandas dos próprios estudantes. Além disso, ainda constam nos PCN e nas DCN, que

embora sejam menos recentes, ainda continuam em vigor. A Nota Técnica nº 32/2015 corrobora com essa afirmação, uma vez que a ausência dos termos no PNE não exime as redes de ensino de seguirem as recomendações e normativas descritas nas DCN, e que qualquer restrição a essa abordagem estará em contradição com o que apontam as diretrizes.

Consideramos que abordar temas discursivos de gênero e sexualidade na escola é fundamental para romper com o ciclo de violência e a maneira tradicional como são socializados homens e mulheres. Além disso, constitui-se como direito de crianças e adolescentes o acesso à informação, sobretudo, a conteúdos que contribuam para sua proteção, cuidado e redução das desigualdades. O autoconhecimento de seu corpo e sua dimensão de libido é um direito sexual humano inalienável. Com base nessa perspectiva formativa para alinhar ao discurso que desconstrói os tabus das sexualidades e das identidades de gênero é plausível conhecer um passado recente da formação docente.

2.5 A temática gênero e sexualidade no currículo e formação docente: um olhar para um passado recente

Considerando que ações educativas podem desestabilizar saberes e práticas naturalizados na sociedade, é de extrema relevância conhecer o que os documentos curriculares sugerem (ou não) a respeito da temática a fim de que a docência tenha amparo em suas ações pedagógicas.

Pesquisei com ênfase na busca dos principais documentos curriculares no âmbito nacional e local e, após a leitura na íntegra dos documentos, identificamos como são mencionados os temas gênero e sexualidades, bem como a concepção apresentada sobre esses temas nos documentos. E é nessa perspectiva que o professor deverá dar subsídio para as suas metodologias acerca de conteúdos abrangendo gênero e sexualidade.

A escola é considerada um dos principais elementos do ambiente social da criança e do adolescente, com importante papel em sua formação. Assim, o ambiente escolar pode mediar ou inibir demasiadamente os processos espontâneos das crianças, limitando o seu desenvolvimento na esfera social e intelectual. Para Finco (2003), a escola é o ambiente promissor para o profissional de educação trabalhar as questões de gênero desconstruindo papéis sociais tido como exclusividade dos sexos masculinos ou feminino pré-estabelecidos pela sociedade e transmitidos culturalmente a várias gerações.

Na medida em que meninas e meninos transgridem o que é pré-determinado para cada sexo, mostram que a instituição de educação infantil pode

apresentar mais uma característica positiva quanto às formas dessas relações: o ambiente da educação infantil pode ser um espaço propício para o não-sexismo. (FINCO, 2003, p.96)

Na educação infantil, as crianças iniciam a socialização fora de casa, mas seus olhares ainda são guiados por sua própria cultura familiar, e é nesse momento que as revelações de uma educação carregada em preconceitos do patriarcalismo se manifestam na escola. No entanto, problematizar valores ou crenças que crianças trazem de suas casas e propor um olhar sem discriminação e preconceitos não é tarefa fácil, todavia, não podem ser ignoradas por educadoras e educadores, pois a escola é incapaz de trabalhar com a diferença, funciona como guardiã das desigualdades. A escola é fundamental para a mudança do olhar, pois exerce um poder transformador em seus educandos, que vão aprender a respeitar, conviver e entender que as diferenças não podem ser simplesmente ignoradas, mas sim trabalhadas de maneira que cada um possa ter sua subjetividade respeitada. Seguindo com essa premissa, Alexandre Bortolini atesta que:

[...] para tratar a diversidade sexual na escola, precisamos ir para além da discussão da homossexualidade ou da transgressão de gênero como um capítulo curricular adicional, como uma exceção à norma a ser tratada com indulgência hipócrita. Afinal, se discutir gênero não significa apenas "discutir mulher", discutir diversidade sexual não se reduz somente a "discutir a homossexualidade ou os homossexuais", pois a heteronormatividade não afeta apenas quem descumpra o roteiro binário, mas também produz angústia naqueles que se enquadram (ou tentam) nos modelos (inatingíveis) de masculinidade e feminilidade hegemônicos. (, 2011, p. 36).

As políticas públicas representam um campo que visa colocar o “Estado em ação”, isto é, fazer com que o Estado implante um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (HOLING, 2001). Neste sentido, falar em políticas públicas educacionais se refere a tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em matéria de educação escolar, sua ação ou omissão (AZEVEDO, 2003). Geralmente, no âmbito concreto, as políticas educacionais são entendidas como o conjunto de ações e programas do governo na área de educação, respaldado por leis que regulam e orientam os sistemas de ensino, mas também é possível entender, no âmbito simbólico, que as políticas de educação dizem respeito aos “modelos educacionais, seus pressupostos, seus conteúdos, os valores que ajudam a (re)produzir” (JUNQUEIRA, 2009, p.161).

A introdução da perspectiva de gênero e sexualidade na política educacional brasileira tomou impulso a partir da Constituição Federal de 1988. A Constituição Federal representou um marco da luta pelos direitos sociais, como a educação escolar pública, gratuita, de qualidade e com gestão democrática. Além da Constituição Federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados no ano de 1997, foram considerados um avanço

quanto à oficialização do tema da sexualidade e do gênero no currículo brasileiro. Os PCN propuseram cinco temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) a serem trabalhados de forma transversal nas escolas, reconhecendo que a escola precisa atuar também na educação e formação de valores e atitudes dos estudantes, como forma de favorecer a construção da democracia e da cidadania (BRASIL, 1997a).

Segundo Vianna (2012, p.134), no governo Lula (2003-2010) “a diversidade passou a ser reconhecida, a partir da negociação e da representatividade no governo de diversos atores políticos, como integrantes não só de programas e projetos, mas da própria organização administrativa”. Logo no início do seu mandato, em 2003, foi criada a Secretaria de Políticas para Mulheres, com *status* de Ministério. Em 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad)⁶ no âmbito do Ministério da Educação (MEC), que foi o órgão responsável por articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade e com o destaque às demandas até então invisibilizadas e não atendidas efetivamente pelos sistemas públicos de educação com as questões de gênero, sexualidade, raça-etnia, entre outras.

Ainda no ano de 2004, foi lançado o “Programa Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra LGBTQIAP+ e de promoção da cidadania homossexual”. Esse programa significou um marco político na discussão e na institucionalização das temáticas de orientação sexual e identidade de gênero nas políticas educacionais do Estado brasileiro. Em seu programa de ações, o Programa Brasil Sem Homofobia propôs, no eixo sobre “Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual”, elaborar diretrizes para a orientação dos Sistemas de Ensino na implementação de ações que assegurem o respeito ao cidadão e à não discriminação por orientação afetivo-sexual (BRASIL 2004).

A partir desse programa, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SECAD) passou a financiar e apoiar programas de formação docente sobre os temas da diversidade, incluindo a diversidade de orientação sexual e gênero. Nesse campo, há o curso Gênero e Diversidade na Escola/GDE, voltado para a formação de professores nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais a partir de uma abordagem interdisciplinar e transversal. O curso foi oferecido desde 2006 por meio da modalidade de educação à distância e resultou de uma articulação entre diversos ministérios do governo brasileiro (HEILBORN; ROHDEN, 2009). No Distrito Federal, o curso foi ofertado pela

⁶ Em 2011, essa Secretaria foi reestruturada, alterando seu nome para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília desde o ano de 2009. Nesse período, houve três edições (2009, 2012-2013 e 2013-2014) e formaram mais de 489 profissionais da educação da rede pública do Distrito Federal (ABREU; CARVALHO, 2014).

A primeira oferta do GDE (Gênero e Diversidade na Escola) no Tocantins ocorreu no ano de 2013, na modalidade “aperfeiçoamento”, sob coordenação da mesma equipe que em 2015 iniciou a oferta da especialização *lato sensu*. Esta equipe de pesquisadoras e professores da Universidade Federal do Tocantins, que coordenou e organizou o projeto GDE, foi composta por docentes e discentes egressos do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos da UFT, criado em 2009, no Câmpus do município de Miracema do Tocantins.

O aperfeiçoamento formou, no ano de 2013, aproximadamente 100 cursistas profissionais da educação básica municipal e estadual em uma oferta de 150 vagas, enquanto a especialização certificou, no ano de 2017, aproximadamente 50 cursistas em uma oferta de 75 vagas. Os produtos do GDE envolveram desde a formação às ações executadas em pelo menos 20 escolas distintas da rede pública local.

O desdobramento de projetos de extensão e pesquisa da própria equipe de trabalho também compõem os indicadores positivos do GDE. Análises do impacto do GDE a nível de mestrado e graduação também foram comunicadas em dissertações, monografias e artigos científicos, dentre elas este documento que em que sou subscritora.

E é a partir desse projeto que envolveu diretamente 100 pessoas, que será avaliado o impacto positivo de formação de professores e os educandos contemplados nesse modelo de educação onde o professor aborda as temáticas de modo embasado contemplado pelas diretrizes educacionais.

Diante do desafio encorajado dos formadores do curso para dialogar com as diversas frentes culturais de pensamentos dos cursistas, conforme a pós-graduação se desenvolvia nas temáticas Gênero e Diversidade na Escola do Tocantins no contexto do perfil, narrativas e aprendizados, Irineu e outros afirmam que

Percebemos o crescimento gradual, crítico e reflexivo de parte dos cursistas, que passaram a questionar e ponderar suas próprias atitudes, nos espaços de suas vidas individuais e coletivas, na relação familiar, como os/as companheiras, na criação dos/as filhos. Esse exercício de rever a construção dos padrões normatizantes de gênero e sexualidade, a partir de uma perspectiva do apropriado, permitiu vislumbrar uma (des)construção que não se limita ao tempo de duração do curso, principalmente por todo o investimento dos dispositivos de poder que reiteram o “sujeito de direito por excelência.” (IRINEU, 2018, p. 44)

É salutar destacar que a introdução das temáticas de gênero e sexualidade no currículo e na formação continuada docente ocorre mediante um processo chamado por Rodrigues e Abramowic (2011) de ascensão da diversidade na política educacional do Brasil. Conforme Gabriel e Moehlecke (2006), a ideia de diversidade tem servido com um grande conceito guarda-chuva para o governo nos vários processos de negociação com os grupos e movimentos sociais. A presença do termo diversidade cultural nas políticas educativas do Brasil é devido a uma agenda global que traz na educação mediada, sobretudo, pelas orientações de organismos internacionais, tais como Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Por essa razão, o termo diversidade é amplamente difundido na teorização educacional crítica e até mesmo nas pedagogias, discursos e políticas educacionais (SILVA, 2000).

No campo das políticas públicas de educação, Vianna (2015) aponta que a diversidade é um termo frágil e que mascara a desigualdade social. Por isso, para ela, deve-se deixar de utilizá-lo como simples diversificação para situá-lo e ressignificá-lo no contexto da produção de desigualdades e diferenças culturais. Na sua visão, embora o termo diversidade permita ganhar apoios e consensos na discussão política, ele perde em precisão na construção das próprias demandas de direitos nas agendas políticas. O uso indiscriminado desse termo tem se restringido ao simples elogio às diferenças, esvaziando a discussão político-teórica sobre as desigualdades e o processo de construção das diferenças (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2011). Além disso, o termo diversidade apresenta sentidos e compreensões múltiplas, tanto no plano teórico, quanto nas próprias ações e programas do Ministério da Educação (MEC), como demonstraram Gabriel e Moehlecke (2006).

Esses significados trazem à tona duas distintas perspectivas: uma perspectiva da diversidade e outra da diferença. De modo geral, critica-se a perspectiva da diversidade por se limitar a contemplar o existente, naturalizar as diferenças, adotar uma concepção de poder repressivo e não fazer uma crítica sobre o processo cultural de construção das diferenças. Essa perspectiva aborda as diferenças de uma forma simplista, estática e acrítica, como se elas fossem um dado natural em que bastássemos tolerar, respeitar e, quiçá, aceitar, sem desenvolver uma reflexão sobre as diferenças enquanto construções sociais, históricas, culturais, discursivas. Já o paradigma da diferença procura examinar como as diferenças são construídas e nomeadas por meio de processos culturais que envolvem relações de poder, ou seja, existem sujeitos que buscam se fixar como “normais” enquanto nomeiam outras

“anormais”, atribuindo a eles e elas diferenças e criando hierarquias, desigualdades (SILVA, 2000; MISKOLCI, 2013).

Do ponto de vista histórico, a sociedade construiu uma identidade/norma referência, qual seja a do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e, nessa construção social e cultural, produziu também as diferenças, ou seja, o outro, aqueles que estão fora e em desacordo com o padrão, os considerados desviantes, inferiores, essencialmente diferentes (LOURO, 2000). Nesse sentido, a noção de diversidade não abarca as relações de poder e as desigualdades que estão na base dos processos culturais de subjetivação e construção de diferenças. Miskolci (2013) esclarece que não é por acaso que a Teoria Queer e os Estudos Pós-coloniais surgem articulados a uma reação crítica a retórica da diversidade que se fundamenta na tolerância, e propõe uma política da diferença, isto é, o reconhecimento de quem é visto como diferente ou como outro, com a intenção de modificar a cultura. Na perspectiva da diversidade, as relações de poder não são questionadas: mantêm-se intocáveis. Já na perspectiva da diferença, reside a proposta de mudar as relações de poder, alterar a cultura e aprender com as diferenças.

Assim, o que é importante perceber é que do ponto de vista teórico-político, os termos diversidade e diferença demarcam abordagens teóricas, filosóficas e epistemológicas distintas. Apesar disso, muitas vezes, tais conceitos são interpretados como similares. De todo modo, dentro da perspectiva da diferença convém destacar que elas são resultados das relações sociais, culturais e históricas, mas que se naturalizam como se de fato sempre tivessem existido, como se fossem naturais. Adotar esse ponto de vista cultural e histórico sobre as diferenças é fundamental para não cair na armadilha de entendê-las de um ponto de vista naturalista e essencialista, como algo dado, pré-cultural e pré-discursivo, que existe, e que basta apenas reconhecer e respeitar. Ao reconhecer a diferença como construção social, cultural e histórica é possível visibilizar os processos de produção das desigualdades, campo no qual as políticas de educação podem e devem atuar.

Todas esses pontuais estudos servem como estrutura para ampliar as possibilidades de formação docente e as reais e potentes discursividades acerca de toda a temática com pano de fundo da minha pesquisa.

3. OS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO NO BRASIL E AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS

Entre meninas e meninos, o corpo é primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo (Simone de Beauvoir)

Partindo do pressuposto de que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica, as quais orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, além de serem discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, essas mesmas diretrizes recomendam a abordagem das questões de gênero e sexualidade, sugerem que elas sejam inseridas nos PPPs das escolas, nos diversos níveis e modalidades de ensino. Indicam também que essas temáticas sejam abordadas ao longo de toda a trajetória escolar, para a construção de ambiente plural e de respeito às singularidades dos seres humanos, à igualdade de gênero e à orientação sexual.

Caso a professora ou o professor queira construir esse diálogo mesmo diante de uma instabilidade curricular, haverá então um percurso muito melindroso a ser constituído num ambiente escolar.

A modernidade tardia ou pós-modernidade, cujo prelúdio corresponde à segunda metade do século passado, trouxe consigo mudanças consideráveis acerca da compreensão de sujeito e de suas relações sociais. Com isso a definição homogênea e coerente das identidades precisou ser repensada, uma vez que a globalização, com seus efeitos, produziu lógicas pluralizadas e complexas, tanto para as identidades quanto para as relações sociais. Stuart Hall acreditava que havia um caráter de mudança na modernidade. Seu argumento é que as sociedades modernas são, por definição, “sociedades de mudança constante, rápida e permanente”, que por sua vez são caracterizadas pela diferença, isto é, “elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes (...) identidades” (HALL, 2014, p.12).

Essas mudanças das quais as pessoas são obrigadas a conviver na pós-modernidade fazem-lhes jogar o “jogo de identidades”. Isso significa que cada pessoa, em determinadas circunstâncias se posicionará de acordo com a identidade que melhor lhe convier, ou seja, aquela com que ele mais se identificar. Isso implica algumas observações: a) as identidades

são contraditórias; b) as contradições atuam tanto dentro como fora da cabeça de cada individualidade; c) nenhuma identidade é singular; d) a identificação não é automática, porém pode ser ganhada ou perdida (HALL, 2014, p. 16).

Tratar sobre identidade em tempos atuais está relacionada ao caráter de mudança na modernidade tardia; em particular o processo de mudança conhecido como “globalização” e seu impacto sobre a identidade cultural.

Em essência, é que o argumento é que a mudança na modernidade tardia tem um caráter muito específico. Como Marx disse sobre a modernidade:

É o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos...todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar... (MARX e ENGELS, 1973, p. 70).

Anthony Giddens argumenta que:

Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A Tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes (GIDDENS, 1990, p. 37-38).

Nesse contexto, o pós-estruturalismo atribuiu à linguagem o papel central na captação de sentidos existentes nas práticas sociais, das quais fazem parte os atravessamentos identitários sob o fluxo da linguagem. Dessas conexões, as narrativas com seu emblema discursivo, têm funcionado como componente fundamental ao rastreamento de significados linguísticos que constroem identidades no âmbito social.

Este capítulo traz como premissa investigar as relações entre a concepção de linguagem com que professores e alunos operam em sala de aula enfocando perspectivas de identidades vinculadas à transversalidade de gênero e sexualidade nas aulas de leitura e escrita da língua materna e ter como prospecção a possibilidade de letrar estudantes de escola pública, dentro de um contexto curricular, uma vez que essa construção discursiva é parte integrante e determinante do modo como alunos se constituem como sujeitos e a importância de construir, em sala de aula e em outros espaços institucionais, a consciência crítica de quem somos e o que fazemos com os outros no mundo por meio da linguagem (MOITA LOPES, 2006).

O curso de Gênero e diversidade na escola é uma iniciativa federal por meio do Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), articulado com a Secretaria de Educação à Distância (SEED), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em Parceria com a Universidade Federal do Tocantins. No capítulo intitulado “A pós-graduação lato sensu em Gênero e Diversidade na Escola no Tocantins: perfil, narrativas e aprendizados”, Bruna Irineu e outros afirmam:

A propositura do curso de especialização do GDE advém da parceria da DTE com o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sexualidade, corporalidades e Direito no âmbito da UFT, objetivando aprofundar e promover o debate transversal sobre as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais no ambiente escolar, iniciadas pelo Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola, financiado pela SECADI/MEC, reoferta de 2012, finalizado em 2013. (IRINEU e outros, 2018, p. 14).

A proposta de sistematizar a pós-graduação e Gênero e Diversidade na Escola realizada pela UFT entre 2015 e 2016 no âmbito da Rede de Educação do Tocantins, exige analisar o perfil dos/das cursistas, dos/das tutores e dos concluintes gerais.

Ocorreram análises, correlatando as atividades integrantes realizadas durante os módulos do curso, tanto nas aulas presenciais como nas virtuais, como forma de avaliar as abordagens ou a falta delas nas escolas públicas e o impacto disso na identidade escolar.

No quesito distribuição das cursistas quanto à religiosidade, atestou-se predominância nas religiões de matriz católica cristã e protestante evangélica.

Um percentual considerável dos cursistas revelou não haver nenhum tipo de combate institucional à homofobia e à discriminação por orientação sexual, como também nenhuma atuação da escola sobre projetos que envolvam temáticas sobre gênero e sexualidade e/ou diversidade sexual.

Nesta perspectiva, nota-se que no curso é composto majoritariamente por mulheres, heterossexuais, negras, professoras, católicas e não há formação nem inicial, tampouco continuada para atuarem com a diversidade sexual e questões de gênero.

Há um destaque de que o curso foi construído a partir de perspectivas que rompem com o essencialismo das identidades (LOURO, 2010; SZASZ, 2004; WEEKS, 2000). Desse modo, conforme a afirmação de Irineu e outros, havia tanto nas participações das aulas presenciais, quanto na interação do *moodle*, a constância de discursos religiosos e biologicistas/essencializadores.

O discurso religioso era presente tanto para justificar as relações de poder, a imposição identitária e as opressões.

Na dissertação cujo título é “O discurso Midiático da Ideologia de Gênero e Sua Ressonância nos Planos Estadual e Municipais da Educação do Tocantins” o autor do referenciado texto afirma que seu principal objetivo na tessitura do seu trabalho foi:

Buscar compreender os significados da expressão de “ideologia de gênero” a partir dos discursos manifestados em jornais regionais *online* do Tocantins para a supressão das questões de sexualidade e de gênero dos planos municipais e estadual da educação deste estado federativo. Isso significa que esses “utensílios” culturais são capazes de formar opiniões, de construir “verdades”, de mostrar possibilidades e de desconstruí-las. (MAIA, 2017, p.11).

Neste caso, foi importante entender a capacidade de funcionamento dos etnotextos publicados em veículos de comunicação que construíram a narrativa cunhada por “ideologia de gênero” e o impacto disso nos planos de educação. O documento pôde de maneira aproximativa compreender a expressão “ideologia de gênero” que se manifestou em três jornais *online*, quais sejam: Jornal do Tocantins, T1 Notícias e JM notícias. Houve duas manifestações nesses jornais: os dois primeiros tentaram mostrar os dois lados desse complexo fenômeno, enquanto o JM notícias se mostrou como um veículo que defende a denominação dos estudos de gênero de ideológicos porque se fundamentaria somente em ideias e não em ciência e/ou no projeto de uma sociedade teocrática.

Partindo do pressuposto dessa falácia do termo cunhado como ideologia de gênero, quando se reconhece que identidade e diferença se relacionam com representação cultural (SILVA, 2009; WOODWARD, 2009), deve-se ter em mente que isto significa que ao se questionar identidade e diferença, estão sendo questionados os sistemas que lhe dão suporte. Por isso,

Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e das diferenças (SILVA, 2009, p. 92).

Através do aporte de “leituras na Análise Crítica do Discurso e em teorias socioconstrucionistas do discurso e da identidade social, que têm influenciado várias áreas de investigação nas Ciências Sociais e Humanas (Estudos Culturais, Sociologia, Psicologia, Linguística Aplicada etc.), que comecei a estudar o papel constitutivo do discurso na construção da vida social, especificamente, no modo como aprendemos a ser quem somos.” (MOITA LOPES, 2006).

É no entendimento de Moita Lopes, através de sua pesquisa em identidades fragmentadas, que ele direciona a interação em contextos institucionais escolares para a questão da socioconstrução das identidades sociais. E seu resultado de investigação se dá ao fato de como as práticas discursivas situadas na escola é possível nos constituir como seres sociais. E dentro dessa análise, como a construção discursiva inclui temas como gênero e diversidade sexual. As identidades sociais são construídas via discurso nos espaços escolares, no contexto de letramento. (KLEIMAN, 1995).

Sabendo que a criança e o adolescente estão inseridos em um processo de ensino e de aprendizagem que contribui significativamente na e para a sua formação enquanto cidadão crítico, ativo e reflexivo em relação aos valores éticos morais e sociais, que são constantemente veiculados em diversos discursos institucionais em nossa sociedade. “À escola caberia o papel de promover estratégias de ensino que possibilitassem uma formação humanística que levasse o educando a respeitar a diversidade do outro, seja ela étnica, racial ou de gênero.” (ARAÚJO, 2016, p. 105).

Estou ciente do compromisso atual e urgente da linguagem ao se debruçar em problemas de relevância social que envolvam aspectos de identidade e diferença, no sentido de dar tom a essas questões socioculturais que, porventura, possam causar sofrimento humano (ROJO, 2006), com vistas à promoção de vozes a narrar as mais diversas formas de opressão e dor, entre outras verdades contingentes e insurgentes (MOITA LOPES, 2009).

A despeito do ranço colonial-moderno presentes nas práticas escolares e nas atitudes docentes, é preciso continuar a investir em problematizações daquilo que está posto como argumento coerente e único. A leveza de pensamento (ROJO, 2006) é conferida aqui ao enfocar questões transversais envolvendo relações de gênero e sexualidade nas aulas de leitura e escrita, como prospecção e engajamento de letramento em torno dos estudantes de escola pública. Nesse sentido, é inegável não acessar os atravessamentos epistêmicos modernos, tradicionais, conservadores e fundamentalistas presentes na sociedade brasileira, os quais tentam negar e silenciar pessoas cujas identidades destoam do padrão esperado. Com isso, senti a necessidade de romper “com a ilusão de universalidade que exclui” (RIBEIRO, 2018, p. 78). Tudo isso, entretanto, implica numa postura docente engajada e política frente às questões postas.

O fazer linguístico aplicado implica numa ação social de educação linguística. Para nós, essa postura se constrói na dimensão de ensino e aprendizagem de línguas que, além da língua, também se pauta por investimento pedagógico emancipador na (re)significação de práticas discursivas de subjetivação sobre questões que envolvam diversidade com o intuito

de construir relações socioculturais mais éticas, justas, equitativas, em que as diferenças sejam reconhecidas e legitimadas.

No contexto em que se emergem – e a todo momento se transformam – identidades heterogêneas, espera-se uma ação docente problematizadora, porque sempre há um representante hegemônico, que travestido de uma compaixão alheia, deseja o lugar de fala para servir a representação de outrem. Apesar de sempre representar a periferia, o fato é que nunca se fala dessa perspectiva propriamente dita porque o privilegiado (a) em contar serve a interesses exclusivamente particulares (RIBEIRO, 2017). Não se trata de falar no lugar do oprimido(a), significa ouvi-lo (a). Para isso, é preciso promoção de vozes, de sua condição de fala, para que em si mesmo(a), se represente.

A insurgência das narrativas deste estudo corresponde ao fato de docentes e discentes necessitarem ser ouvidas (os), a fim de que se possa criar, conforme salienta Fabrício (2016, p. 52), a “possibilidade de surgimento de novas formas de percepção e de organização da experiência não comprometidas com lógicas e sentidos históricos viciados”. É preciso operar com uma visão de sujeito descentrada, composta de várias identidades que se delineiam na interação (HALL, 2015). Logo, a pós-modernidade constitui-se como um território de incertezas, cuja indefinição de fronteiras disciplinares permite a inovação cotidiana do conhecimento. Se nos constituímos cidadãs e cidadãos complexos/os e heterogêneos/os (PENNYCOOK, 2001), se a(o) linguista aplicada/o preocupa-se com problemas relacionados à linguagem na vida real e se a linguagem está na base de toda atividade humana (CELANI, 2017), nada mais justo do que considerar as “vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (MOITA LOPES, 2016, p. 25).

Para tanto, há nesse capítulo, através da linguagem, uma busca pela compreensão de gênero como efeito performaticamente produzido, em consonância com Butler (1988, 1993, 2017), para quem “o gênero é uma identidade tenuamente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos” (2017, p. 242). Portanto, aquilo que é identificado como masculino ou feminino não advém de nenhum atributo natural/biológico/essencial, faz parte de uma série de atos instituídos e repetidos de maneira cotidiana. Logo, “são nas performances de gênero que as identidades homem e mulher são (re)produzidas e podem ser alteradas” (URZÊDA-FREITAS 2018, p. 40).

Estudos que problematizam desigualdades de gênero em âmbitos distintos são, pois, exemplos de como uma visão discursiva e crítica (PENNYCOOK, 2016) pode colocar em xeque constructos históricos que atuam como mecanismos que regulam e determinam os

papéis desempenhados por homens e mulheres em sociedade. Em face disso, o discurso não se apresenta apenas como uma manifestação ideológica em linguagem, mas, principalmente, como forma de ação social, em que as pessoas são capazes de agir sobre o mundo e especialmente sobre as outras (FAIRCLOUGH, 2016).

Endosso a afirmação de Moita Lopes (2016, p. 22), quando o linguista indica que politizar o ato de pensar alternativas para a vida social é parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer Linguísticas Aplicada (doravante LA). Dessa forma, se considerarmos que é no (e pelo) discurso que as mudanças sociais, de fato, ocorrem (FAIRCLOUGH, 2016), o ensino de línguas faz-se um território profícuo para a (re)significação de práticas discursivas de subjetivação que permeiam o “fazer docente”, visando a construção de uma sociedade mais igualitária em que as diferenças, em vez de apagadas, sejam reconhecidas e legitimadas; afinal de contas, a sala de aula é um lugar onde as identidades interagem, podendo ser (trans)formada.

Para Fabrício (2016, p.48), as “nossas práticas discursivas não são neutras e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas atravessadas por relações de poder que provocam diferentes efeitos no mundo social”. Por isso, é preciso questionar a “matriz do poder colonial”, grosso modo, é preciso provocar o currículo engessado e acrítico do sistema educacional. Afinal, uma das manifestações da colonialidade se dá justamente nas dimensões sexuais e de gênero, haja vista que estas privilegiam, respectivamente, os heterossexuais em relação às/aos homossexuais, as pessoas cisgêneras em contraponto às pessoas transgêneras, bem como os homens em relação às mulheres (PESSOA; HOELZLE, 2017).

Logo, embora haja grandes avanços das discursividades sobre o respeito e a dignidade da pessoa humana, sistematizar gênero e sexualidade no currículo escolar, ainda gera muitas inseguranças e incertezas nas questões conflitantes de como vencer um sistema dominante de poder ainda tão excludente. São reflexões como essas que busco no subtema a seguir.²

3.1 Gênero, sexualidade e currículo no limbo da Educação Escolar

Quando se trata de referência à educação escolar, é importante frisar o quão necessário deve-se ressignificar o conceito de currículo, considerando-o como sendo o núcleo que corporifica *o conjunto de todas as experiências cognitivas e afetivas vividas pelos estudantes no decorrer do processo de educação escolar*, o que significa entendê-lo como sendo um espaço conflituoso e ativo de produção cultural (SILVA, 1995). No currículo, confrontam-se

diferentes culturas ou linguagens, produzidas na escola e, sobretudo, em outras instâncias do social. Nesse sentido, a escola proporciona um espaço narrativo privilegiado para alguns, enquanto produz ou reforça a desigualdade e a subordinação de outros. Diante dos fatos mencionados, urge a necessidade de se investir em implementação pedagógica, em discussões e linguagens que nos permitam exercitar outros olhares sobre as práticas metodológicas e sobre as relações sociais que são desenvolvidas no contexto escolar e - com isso - fornecer os instrumentos para favorecer esse tipo de reflexão acerca da própria prática. A contribuição por parte das teorizações elaboradas por diversos autores, sobretudo no que diz respeito ao conceito de transversalidade, Maria Nieves Álvarez pondera:

[...] a proposta de um currículo de transversalidade [o que não significa] que deva ser considerada como uma nova matéria. Trata-se de apresentar alguns conteúdos, atitudes, procedimentos, fatos e conceitos, alguns critérios de avaliação etc., que os alunos devem conhecer ao longo de sua educação formal. Colocar um currículo em prática é a maneira de assegurar a todas as crianças e adolescentes a igualdade de oportunidades para ter acesso ao conhecimento, em um âmbito tão fundamental para sua vida quanto os abordados pelas matérias transversais (NIEVES, 2002, p. 27)

Como diz Abaurre (2003), devemos refletir o papel da linguagem na constituição da subjetividade, pois é no exercício da linguagem que a pessoa se vê como diferente de um *Outro*, na multiplicidade de eventos enunciativos dos quais interagimos em sociedade, nas mais diversas situações de interlocução oral e escrita, sob a forma dos mais diversos gêneros discursivos.

É com estas provocações que no campo da linguística aplicada não se perde de vista a linguagem como espaço de teorizações e interpretações da vida social. É assim que entendemos o sujeito como constituído na e pela linguagem com uma posição sujeito, no dizer foucaultiano, uma função enunciativa, um atravessamento subjetivo que em si “é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por pessoas diferentes” (FOUCAULT, 2007, p.107). Como discutiu Moita Lopes (2008) em conferência sobre a temática da construção social de gêneros e os desafios que o questionamento sobre quem somos na vida social provoca, não há uma essência, um sentido do que seja ser homem ou mulher, por exemplo. O sentido sobre quem somos são construídos nas relações intersubjetivas, nos projetos e performance de gênero e sexualidade que assumimos nas práticas discursivas em que atuamos.

Para entender o social e o subjetivo hoje, urge questionar os modelos de sujeito e linguagem homogêneos, que pressupõem uma visão de sociedade estática em que as dimensões do social, do cultural e do histórico são renegadas a segundo plano ou

simplesmente apagadas quando o assunto são os modos de subjetivação na contemporaneidade. É preciso dar vazão a pesquisas que problematizem a sócio-história dos sujeitos. É preciso pensar o modo como teorizamos a vida social, pois é preciso que a construção do conhecimento possa causar impacto no cotidiano contemporâneo.

Essa é uma questão que foi (e continua sendo) exaustivamente discutida na interface que se estabelece entre estudos que procuram articular educação, gênero e sexualidade. O conceito de gênero passa ser utilizado no campo dos estudos feministas, por estudiosas anglo-saxãs, a partir da década de setenta. De forma sintética, gênero pode ser definido como construção e organização social das diferenças entre os sexos, que se realiza em múltiplas instâncias, em diferentes práticas e instituições sociais e através de muitas linguagens. O que isso significa?

Até então, o movimento feminista vinha se empenhando em buscar autonomia perante a subordinação das mulheres aos homens, como também trazendo à baila a flagrante desvantagem social e econômica, e como pano de fundo, justificando o fator biológico e a diferença anatômica e fisiológica entre os sexos enquanto poder de dominação.

O conceito de gênero também não se refere mais ao estudo da mulher, ele é um conceito que procura enfatizar a construção relacional e a organização social das diferenças entre sexos, desestabilizando desta forma o determinismo biológico e econômico vigente.

A mulher é apresentada como oposto do homem, só que esta não é uma simples oposição: ela é, como todas as posições binárias que estruturam o pensamento moderno, uma oposição hierarquizada, em que um dos termos da equação é socialmente menos valorizado que o outro. As oposições binárias são também relação de poder (LOURO, 2001; MEYER, 2005).

Gênero não enfatiza a construção relacional do sexo e a organização social desta construção, entendendo que ela é uma construção que é histórica e que precisa ser entendida a partir de sua articulação com outras categorias sociais como classe social, raça\etnia, geração, sexualidade para citar algumas das mais importantes.

O conceito de gênero introduz uma virada importante nos estudos feministas. Ainda que esse campo continue priorizando análise sobre as mulheres, não se está falando mais de mulher no singular, mas entendendo que muitas outras formas de diferença e desigualdade se imbricam com o gênero e que elas precisam ser problematizadas de forma articulada. Uma dessas diferenças que se conecta de forma importante ao gênero é, exatamente, a de sexualidade.

Sexualidade é um conceito que, muito frequentemente, se confunde com gênero e, embora precisemos reconhecer que eles estão estreitamente ligados, cada um deles guarda suas especificidades e inscreve os sujeitos em sistema de diferenciação diversos. Enquanto o assunto que envolve a abordagem genérica sobre gênero aponta para as formas pelas quais sociedades e culturas produzem homens e mulheres e organizam e dividem o mundo em torno de noções de masculinidade e feminilidade, a sexualidade tem a ver com as formas pelas quais os diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivem seus desejos e prazeres corporais, em sentido amplo. Com isso, o que se quer dizer nessa perspectiva é que os nossos desejos corporais e os focos de nossos desejos são produzidos e legitimados pela cultura e não são decorrências naturais da “posse” de um determinado aparelho genital ou do funcionamento de determinados hormônios. No âmbito binário e não binário, as pessoas vivem de muitas formas e com diferentes tipos de parceiros, com os seus desejos e prazeres corporais: com parceiros de sexos diferentes, com parceiros do mesmo sexo, com parceiro de ambos os sexos e, crescentemente com parceiros virtuais “. E descorporificados” sexo é um termo usado para fazer referência àquelas diferenças anatômicas e fenotípicas, inscritas no e sobre o corpo, que cada cultura institui para marcar e diferenciar fisicamente mulheres e homens (LOURO, 1999, WEEKS, 1999).

A educação é fundamental na forma como as pessoas são moldadas em papéis sociais e em sua existência. Para as mulheres, de modo especial, essa educação representa a construção de uma pessoa passiva e que faz parte, sem constrangimentos, dos atores da humanidade. Porém se diz que a educação é uma construção, e pode ser colocada no contexto histórico, sociocultural e, portanto, considerada como adaptável. Dessa forma, pode-se perceber que a opressão, até então associada à biominimização, começa a se manifestar em termos culturais, ou seja, a partir do momento em que se formam seres culturalmente, aprende-se que tal hierarquia entre os sexos é natural. E, como conceito aprendido e não intrínseco, pode ser transformado (ROSA e MACHADO, 2016, p. 247).

Portanto, entender a educação como mutável, e não um meio perpetuador de uma “natureza feminina”, pode transformá-la e tornar possível algo para além da existência do “eterno feminino” na sociedade. Assim, Simone de Beauvoir aponta para essa possibilidade quando, por exemplo, sugere que

Se desde a infância uma menina é educada com as mesmas exigências, com a mesma honra, com a mesma seriedade e com a mesma licença dos irmãos, para se dedicar aos mesmos estudos, aos mesmos jogos, prometendo o mesmo futuro, rodeada de mulheres e de homens, se forem

indiscutivelmente iguais a ela, então o significado de “complexo de castração” e “complexo de Édipo” mudará profundamente. Assumir, como um pai, a responsabilidade pelo bem-estar material e espiritual do casal, [...]; a criança sentirá um mundo andrógino ao seu redor e não macho; embora mais efetivamente atraída por seu pai – isso é improvável – seu amor por ele será tingido com um desejo de emulação, em vez de um sentimento de desamparo: não levará à passividade (BEAUVOIR, 2016, p. 551).

Pensar na emancipação da mulher no livro “O Segundo Sexo” é colocá-la como ser humano que pode ser considerado como sem necessidade da “sombra dos homens”, desde que haja outra educação na qual ela aprenda a independência na escolha de seu próprio destino. Essa liberdade, porém, é de todos os sujeitos, e, na mulher, conquistada pela superação da prisão constituída pelo essencialismo da feminilidade. Não pode ser atribuída simplesmente a uma educação diferente da anterior, pois a educação tem se apresentado como um meio de permanência da eternidade feminina.

Embora a educação seja a eterna possibilidade de transcender a feminilidade, Simone de Beauvoir vê a liberdade como alcançável em um mundo onde todos são livres. Nenhuma mulher é completamente livre a menos que todas sejam. Nenhuma liberdade, exceto todos os súditos: “Simone de Beauvoir não acredita na ‘salvação individual’, e na liberdade individual, pois para ela não existe liberdade sem os outros ao seu redor” (ROSA e MACHADO, 2016, p. 245).

Assim, através dessa pesquisa, pode-se observar, de acordo com a obra de Beauvoir, que os professores facilitam o processo de construção de uma educação livre de gênero nas escolas, a partir do momento em que integraram os preceitos da igualdade e do respeito ao outro em sua prática docente, além de atuarem para formar meninas e meninos feministas.

Compreende-se, assim, a importância do feminismo para o desenvolvimento acadêmico de alunas, pois se opõe ao patriarcado e suas diversas formas de opressão. Os movimentos feministas atuam lançando luz sobre os estigmas ideológicos impostos à sociedade ao longo dos séculos, bem como motivando mulheres de todas as idades a almejar um futuro melhor para si e para suas futuras gerações, obtendo melhores resultados na educação e campos de carreira. A escola tem um papel social muito importante, pois compartilha com a família a responsabilidade de formar pessoas. É onde se aprende a conviver com as diferenças e, se necessário, fazer ajustes para que não haja diferenças a fim de que todos se respeitem.

Em análise dos conceitos presentes, é instigante analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais que nos constroem como sujeitos de gêneros e sexuais. A pergunta

norteadora é: como vimos a nos tornar o que somos? E como funcionam os mecanismos de diferenciação e de hierarquização que, nesse processo de tornar-se, desigualam sujeitos em função de seu gênero e de suas práticas sexuais? Essas são duas perguntas importantes para quem pretende investir em intervenções que permitam modificar, minimamente, as relações de gênero e sexuais que se desenvolvem na sociedade em que vivemos.

Outra questão que precisamos colocar-nos, como educadores e educadoras comprometidos com as mudanças nessas relações, é: como as diferentes linguagens que constituem os currículos escolares que planejamos e implementamos constroem ou ajudam a manter posições sociais de gênero e sexualidade? Uma das primeiras implicações dessa pergunta é considerar que, provavelmente não existem disciplinas formais em que se objetiva ensinar como transformar crianças em meninos e meninas e estes e estas em homens e mulheres, a exemplo do que se faz em matemática quando aprendemos a adicionar, multiplicar ou dividir; ou, ainda, de como se pretende fazer, com relação ao sexo, no contexto de determinadas propostas de educação sexual escolar.

É significativa a criação de sistemas educacionais moldados pelos programas sem afetar os primeiros anos, em que os professores atuam de acordo com a transformação epistemológica trazida pelo movimento feminista proposto no cenário educacional, que nega veementemente o uso de métodos que reproduzem ideologias sexistas.

Assim como os antigos contos de fadas têm uma abordagem ultrapassada da imagem feminina, pois “a literatura infantil é um dos lugares importantes para a educação feminista, para a consciência crítica, justamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas.” (HOOKS, 2018, p. 37)

Tal abordagem deixa claro que, para que as ações educacionais feministas sejam efetivas, é preciso que haja um esforço conjunto e um consenso entre famílias, escolas e sociedade. Essa mudança será gradual, pois está estabelecida uma cultura patriarcal, um padrão em que a imagem masculina lidera e tem poder. Essa estrutura impõe indiretamente os papéis de cada gênero, e quem não segue esses preceitos está sujeito a diversas formas de violência. Portanto, para que haja um progresso constante na educação das mulheres, é necessário que: “Não deixemos que os homens que se orgulham do poder usem os mesmos argumentos de reis e tirânicos, que falsamente afirmam que as mulheres devam se submeter a eles” (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 67).

Essas aprendizagens atravessam os conteúdos dos diversos componentes curriculares que integram a proposta oficial de ensino ou estão imbricadas na literatura que selecionamos, nas revistas que colocamos à disposição dos estudantes para pesquisa, nos filmes indicados no material escolar para consumo, no vestuário que é permitido e naquele que é proibido, nas

normas disciplinares que organizam o espaço e o tempo escolares, nas falas depreciativas e desrespeitosas sem haver nenhuma intervenção por parte da equipe docente ou diretiva, na educação punitiva, na concorrência desenfreada e também nos processos avaliativos.

Nessa perspectiva, o quão necessário e importante devemos repensar um currículo atuante, de modo que essas temáticas sejam, de fato, incluídas nas práticas docentes, com a premissa de desenvolver a sensibilidade para impactar as questões relacionadas a sexismo, desigualdade de gênero e discriminação que a escola, enquanto *locus* educacional, ajuda a manter.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As análises realizadas neste trabalho partiram da premissa de um problema evidente, qual seja a necessidade de sistemáticas articulações teóricas e metodológicas que possibilitem vislumbrar outras formas de tratamento educacional e curricular do conjunto das diferenciações que tonalizam as vidas dos sujeitos envolvidos nas práticas de escolarização, ou em outras ambiências sociais em que a identidade e a diferença são também produzidas e respeitadas, no contexto das unidades públicas escolares.

Na lógica do conceito de ética, cidadania e a efetiva garantia de direitos humanos a todas as pessoas, à guisa de buscar compreender a real dimensão do papel da escola acerca dessa busca do entendimento pelas subjetividades humanas e quais as implicações para demandar as metodologias e as didáticas inter, trans e pluridisciplinares nesse escopo, me questionei e provoqueei os demais profissionais colegas de trabalho sobre o quanto historicamente as escolas públicas fez com que as identidades fossem marcadas como mais e menos importantes; e assim os sujeitos foram marcados pela diferença. Então, através de um currículo engessado na linguagem e na forma de disciplinar os sujeitos, a escola, mormente as escolas em que atuei como professora, foi perpetuando as diferenças e legitimando as desigualdades de forma que estabelecesse um nível hierárquico entre os sujeitos. Esta incoerência entre o conceito de se constituir uma escola ética e cidadã e as práticas excludentes no bojo das questões de gênero e diversidade sexual, usando como justificativa as questões religiosas e biologizantes me incomodou profundamente. Há uma incongruência entre educação formal e suas práticas pedagógicas. Eu, na condição de profissional da educação, senti e ainda sinto muito!

O objetivo o qual me propus investigar tem como principal requisito verificar em que contexto a proposta curricular de uma unidade escolar inclui ou exclui as pautas sobre equidade de gênero e a diversidade sexual, nas escolas públicas, mormente as escolas do estado do Tocantins.

No que diz respeito a esse objetivo, fiz um percurso bibliográfico para levantar um questionamento de quais possibilidades didáticas estão inseridos gênero e sexualidade no currículo e quais embates hegemônicos discursivos as instituições escolares enfrentam ou dialogam com a disputa de poder do ultraconservadorismo.

E é nessa circunstância que o currículo, enquanto espaço construtor de funções sociais, educativas, formais, da vivência cotidiana prática (SACRISTÁN, 2002), é também um espaço

de poder, de disputas, de representações e discursividades cujo efeito maior é a produção das identidades e identificações das/os sujeitos escolares (SILVA, 2007).

Neste cenário, é instituída uma atmosfera de perseguição e cerceamento à atuação docente, de censura ao conhecimento científico e de imposição de pseudoverdades com a distorção dos conteúdos, dos fatos históricos e das circunstâncias escolares, encaminhando para a instauração de uma espécie de mecanismo de controle (FOUCAULT, 2008) a regular a vida escolar, os corpos das/os estudantes e o que pode ser pensado no corpus teórico das instituições de ensino.

Me debrucei nos aportes com o propósito de investigar quais pressupostos teóricos estão inseridos no contexto histórico e os possíveis debates sobre diversidade sexual e igualdade de gênero e verifiquei quais avanços e retrocessos - em seu movimento pendular - que vai do movimento escolanovista, e sua criação efetiva de um sistema com moldes de educação universal, público e laico, perpassando pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. A partir da década de 1960, emergem experiências pontuais de educação sexual em escolas do sudeste do país debatendo o “tabu da virgindade”, os métodos anticoncepcionais e o “amor livre” (SAYÃO, 1997). Conforme o advento do golpe militar em 1964 no Brasil e a atuação do movimento católico integralista – cujo lema era “Deus, Pátria e Família” – as escolas foram impedidas de dar continuidade a esses trabalhos, em detrimento de uma educação higienista. Em meados da década de 1970, a homossexualidade foi tema de matérias publicadas nas principais revistas de circulação nacional, de campanhas publicitárias e de peças teatrais (TREVISAN, 2004). E nesse período, o movimento homossexual organizou-se no Brasil. Durante o ano de 1980, houve grande veiculação de informações sobre a sexualidade em programas de televisão. Em 1988, a promulgação da constituição ratificada, esses compromissos de cuidar das pessoas e de sua dignidade e consequente harmonização das liberdades e igualdade são reafirmados. O primeiro inciso do artigo 5º da Constituição Federal trata do que chamamos de “igualdade de gênero”. Ou seja, prevê que todas as pessoas, independente do seu gênero, são iguais sob a ótica da constituição.

À luz dessas informações, pude constatar quais documentos curriculares e suas principais diretrizes educacionais foram ratificadas e ganhando um melhor direcionamento para as temáticas supracitadas, dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação, a nova Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

E na tentativa de avançar sobre essas pautas emergentes, surge nesse interim uma “luta de forças” entre o conservadorismo e os estudiosos de gênero. Nesse contexto, grupos

religiosos conservadores causaram grande repercussão nacional ao deturpar o conteúdo de gênero e sexualidade nos documentos escolares, alegando que toda essa discussão acerca do tema colocaria em risco o conceito de homem e mulher e destruiria o modelo de família tradicional, com o argumento que esse assunto é dever dos pais e não da escola, e com isso disseminaram um termo depreciativo cunhado por “ideologia de gênero” (ALBUQUERQUE; ALBUQUERQUE; GOMES, 2016). Essa resistência conservadora constitui-se como obstáculo nas tentativas progressistas para se alcançar a equidade de gênero e o livre exercício da sexualidade.

Uma ofensiva legislativa contra pessoas trans está em alta no Brasil e no mundo. Segundo levantamento da folha, ao menos 69 projetos de lei antitrans foram apresentados nas esferas federal, estadual ou municipal somente no ano de 2023. A maior parte dos projetos é apresentada por partidos da extrema direita.

O capítulo três teve como foco buscar algum resultado sobre as perspectivas discursivas sobre gênero e sexualidade, nas escolas públicas e o que essas pautas reverberaram no contexto político do Tocantins.

As relações entre a concepção de linguagem com que professores e alunos operam em sala de aula enfocando perspectivas de identidades vinculadas à transversalidade de gênero e sexualidade trouxeram à baila a necessidade do curso de formação para os professores da rede pública de ensino, a exemplo do curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE), uma iniciativa federal e em parceria com as universidades públicas, dentre elas a Universidade Federal do Tocantins. Os resultados, conforme aferidos ao longo da pesquisa, já trazem, por si só, algum avanço, mesmo constatando que os professores estão de tal modo despreparados para lidar com pautas tal relevantes e urgentes como essas, entretanto, o fato de haver formação continuada para dar espaço a estudos científicos já traz de algum modo uma esperança de progredir na dinâmica da discursividade institucional.

Finalmente, acredito que este trabalho possa de alguma maneira contribuir para que os professores possam cada vez mais ter algum suporte de pesquisa, de estudos mais aprofundados sobre a tríade importante: currículo, diretrizes e discursividade no âmbito escolar, sobre temas ainda tão mal compreendidos, visto que o aparato conceitual está amplamente disponível nos estudos e nas diversas pesquisas conclusivas e/ou inconclusivas. E aqui mais uma vez faço alusão ao verbo esperar, Paulo Freire afirmou com muita esperança: “Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã.” (FREIRE, 2020, p. 15).

REFERÊNCIAS

ABAURRE, B. O que é língua? In: CORTEZ, S. E. XAVIER, A. C. (Orgs.) **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2003.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.

AGUIAR, M. A. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-25.

ALBUQUERQUE, T. D. F. P.; ALBUQUERQUE, L. A. F. P. GOMES, F. V. F. Reflexões sobre a retirada dos planos de educação das expressões de gênero e orientação sexual. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 2016, Campina Grande. **Anais...** 2016.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, R. P. de. **Gênero, Diversidade Sexual e Currículo: Práticas Discursivas e de (não) Subjetivação no Ambiente Escolar**. Rio de Janeiro, 2016.

ARAÚJO, R. P. de. Brincadeiras de Masculinidades, (Re)configurações familiares e relacionamento interrelacional em menino brinca com menina?, de Regina Drumond. **Revista Humanidades e Inovação**. v5.,n.3, Fev.2018. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/588>>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

ARAÚJO, R. P. de; CAMARGO, Flávio Pereira. Gênero e diversidade sexual no currículo. **Entreletras**. Araguaína/TO, v. 3, n. 1, p. 104-123, jan./jul. 2012 (ISSN 2179-3948 – online)

ARAÚJO, R. P. de. Narrando a mim mesmo: “Hoje sou peixe/E sou meu próprio pescador” – percursos de resistências marcados de Trans-Solidão na tecelagem de uma vida!. **Revista Periódicus**, 1(6), 2016, 154–165. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i6.20558>

BARBOSA, Dianise Mello; GUIZZO, Bianca Salazar. Gênero e Sexualidade: interfaces entre as diretrizes curriculares e práticas pedagógicas. **Revista de iniciação científica da ULBRA**, Canoas, n. 12, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ic/article/view/1049>>. Acesso em: 11 março de 2023.

BASTOS, C. L.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BELLINI, M. O desmanche da educação pública nos governos Temer e Bolsonaro: o caso da Base Nacional Comum Curricular e o ensino de ciências. **Koan Revista de Educação e Complexidade**, Cianorte, n. 8, p. 05-30, 2020.

BEARZOTI, P. Sexualidade: um conceito psicanalítico freudiano. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 113-117, mar. 1994. Disponível em: <<http://bit.ly/2zaBMK7>>. Acesso em: 02/Abr. 2021.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2016.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. vol. 1; Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2016.

BONATO, N.M.C. **Educação (sexual) e sexualidade: o velado e o aparente**. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiros e quartos ciclos - apresentação dos temas transversais. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001b.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996** (LDB nº 9394/96). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04/ Mar./ 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 10/Abr./2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em 22/Mar./2021

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**. Disponível em [Diversidade sexual e de gênero na escola | Revista Espaço Acadêmico \(uem.br\)](https://www.uem.br/revista/revista-espaco-academico) acesso em 22 de maio de 2023.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Trad. Rogério Bettoni; 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015

_____. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

_____. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre a fenomenologia e a teoria feminista. **Theatre Journal**, v. 40, n. 4, p. 1-16, 1988.

_____ **Bodies that matter: on the discursive limits of sex.** London: Routledge, 1993.

CELANI, M. A. A. Linguística aplicada e transdisciplinaridade. In: FREIRE, M. M.; BRAUER, K. C. N.; AGUILAR, G. J. (Org.). **Vias para a pesquisa: reflexões e mediações.** São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional, 2017

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Quando a exceção se torna regra totalitária: o cruzamento do movimento escola sem partido com a perseguição aos estudos de gênero e à educação para as sexualidades. **Revista Educação e Linguagens**, Paranaíba, v. 9, n. 17, p. 154-179, 2020.

CARRARA, S. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. **Mana**, 2015, 21(2):323-345. <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p323>

CORRÊA, Sonia. Brasil. In: Políticas antigênero na América Latina: resumos dos estudos de casos nacionais. Editado por Sonia Corrêa; tradução Nana Soares. 1. ed. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinas de Aids - ABIA, 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>

DELEUZE, G. **Conversações.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação:** política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FELIPE, J. **Educação para a Sexualidade:** uma proposta de formação docente. TV Escola. Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero. 2009. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Pró-Posições** v.14, n.3(42) – set./dez. 2003. Unicamp, São Paulo, 2003.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense universitária, 2007.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FERREIRA, P.; MORIZ, R. CNE retira gênero e orientação sexual da Base Curricular. **Jornal O Globo.** 12/12/2017. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cne-retira-genero-orientacao-sexual-da-base-curricular-22179063>. Acesso em 25 de março de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo. 2020.

GABRIEL, C. T.; MOEHLECKE, S. Conexões de saberes: uma outra visão sobre o ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://revistas.ufrj.br/index.php/contempeduc/article/view/1500/1349>

GALLO, S. **Transversalidade e Educação**: Pensando uma Educação Não-Disciplinar. 2011. Disponível em: http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep403/transversalidade_e_educacao.htm

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIROTOO, E. D. Dos PCNS a BNCC: O Ensino de Geografia sob o Domínio Neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017 | doi:10.12957/geouerj.2017.23781

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. et al. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. São Paulo: Vozes, 2009. p. 103-133.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. 64 pp. ISBN 978-85-8316-007-6

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HEILBORN, M. L.; ROHDEN, F. Gênero e diversidade na escola: a ampliação de um debate. In: CARRARA, S. et al. (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**. 1. ed. Rosa dos Tempos, Rio de Janeiro, 2018.

IRINEU, B. A.; MAIA, M. F. G. (Org.) **Gênero e Diversidade na Escola**. Palmas, TO, 2018.

JACOBY, J.L. et al. Orientação Sexual. **Revista A Paixão de Aprender**. (pp. 84-93). Secretaria Municipal de Educação: Porto Alegre-RS, v. 1, n. 11, 1999.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

- KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, n. 14, p. 85-93, 2000.
- LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Três estrelas, 2013.
- LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-estruturalista**. Petrópolis. Vozes. 2001.
- LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 21-33.
- MAUÉS, Josenilda. O currículo sob a cunha da diferença. In: **Reunião Anual Da Anped**, 29. 2006, disponível em <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA/trabalhos/silvaJMM.pdf>
- MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Peguin-Companhia, 2012.
- MADUREIRA, A. F. A; BRANCO, A. M. C. U. A. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: BRANCO, A. M. C. U. A; OLIVEIRA, M. C. S. L (Orgs.). **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-155.
- MAIA, Marcos Felipe Gonçalves. **O discurso midiático da ideologia de gênero e sua ressonância nos planos estadual e municipais de educação do Tocantins**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Educação, 2017.
- MEYER, Dagmar E. E. Corpo, violência e educação. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, realizada em Caxambu/MG, no período de 16 a 19 de outubro de 2005.
- MEYER, Dagmar E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MISKOLCI, R. Machos e brothers: Uma etnografia sobre o armário em relações homoeróticas masculinas criadas on-line. **Revista Estudos Feministas**, 2013, 21(1),301-324. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100016>
- MOITA LOPES, Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade** na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 2002.

MOITA LOPES, Paulo da. Tiranias da identidade do professor de LE: crenças, emoções e ações por meio da linguagem. **Letras Escreve**, v. 6, n. 2, p. 13-38, 2016.

MOITA LOPES, Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016a.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORTATTI, M. R. L. (2004). **Educação e letramento**. Editora UNESP.

MOIZES, J. S; BUENO, S. M. V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 205-212, mar. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2kzXtAk>>. Acesso em: 09/abr. 2021..

NIEVES, Álvares et al. Valores e temas transversais no currículo. **Innovación Educativa**, n.55, p. 55, p. 71-77, outubro de 2002.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1987.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. F. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, Maio-Agosto de 2008.

OLIVEIRA, A. S; KNÖNER, S. F. **A construção do conceito de gênero**: uma reflexão sob o prisma da psicologia. – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2005.

PANIZZI, C. Santos. A retirada da expressão “gênero” dos planos de educação sob a perspectiva da discriminação institucional. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – SEPesq, 11, Centro Universitário Ritter dos Reis. Rio Grande do Sul. **Anais...** 2015.

PEREIRA, Z. M. **Sexualidade e gênero na pesquisa e na prática de ensino em Biociências e Saúde**. 2014. 201f. Tese (Doutorado em Ensino de Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 67-84.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Londres: Routledge, 2001.

PESSOA, R. R; HOELZLE. M. J. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trab. Ling. apl. Campinas**, vol. 56, n. 3, p. 781-800, 2017.

RIBEIRO, P.R.C. e D.O. Souza. Falando com professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade: a presença do discurso biológico. **Enseñanza de las Ciencias**, 21, 67-75, 2003.

RIBEIRO, D. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017. _____. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 224-274

RUTHERFORD, Jonathan. **Identity: Community, Culture, Difference**. Universidade de Michigan: Lawrence & Wishart, 1990.

SACRISTÁN, Jimeno G. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, Jimeno G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, 2013, p. 16-35.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAYÃO, Y. 1997. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: J.G. AQUINO. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, p. 107-117.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

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

SELLARO, L.R. 2009. **Educação e modernidade em Pernambuco: inovações no ensino público (1920/1937)**. Recife, UFPE, 284 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e do lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: Silva, T. T.; Moreira, A F. (org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação** (pp. 190 - 207). Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma Introdução às teorias do currículo. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STEPAN, N.L. A. **Hora da Eugenia**: Raça, Gênero e Nação na América Latina. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2005. 224 p.

SZASZ, Ivone. El discurso de las ciencias sociales sobre las sexualidades. In: CÁCERES, C. F. (eds.). **Cidadania sexual en América Latina**: abriendo el debate. Lima, Universidade Peruana Cayetano Herida, 2004.

TOLEDO, J. R. O conservadorismo vai à faculdade. **Folha de São Paulo**. 11 de abril de 2018. Disponível em: <http://piaui.folha.uol.com.br/grafico-conservadorismo/>. Acesso em: 27 março de 2023.

TREVISAN, J.S. 2004. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Record, 586 p.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente. 2018. 269 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

VEIGA, C.G. 2007. **História da educação**. São Paulo, Ática, 328 p.

VEIGA-NETO, A. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: E. Peres, et al. (Org.) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas (pp. 35-58). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a.

VEIGA-NETO, A. Currículo e Interdisciplinaridade. In: A.F.B. Moreira (Org.), **Currículo: Questões Atuais** (pp. 59-1-2). Campinas, SP: Papirus. 2008b

VIANNA, C.; BORTOLINI, A. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. *Educação e Pesquisa*, v. 46, p. e221756, 2020.

VIANNA, C. P. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012.

VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, 41(3), 2015, 791-806.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na Educação Básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc**, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

YORK, S. Wagner. TIA, você é homem? Trans da/na Educação: Des(a)fiando e ocupando os “cistemas” de Pós-Graduação. 2020, p. 62

WEEKS, J. (1993). **El malestar de la sexualidade**: significados, mitos y sexualidades modernas. Madrid: TALASA.

WOLLSTONECRAFT, M. **Reivindicação dos direitos da mulher**. Trad. de Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.