UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - ICS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

MONICK ANNE DA SILVA PIMENTEL

GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: DEBATES OU SILENCIAMENTO?

MACEIÓ - AL

2024

MONICK ANNE DA SILVA PIMENTEL

GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: DEBATES OU SILENCIAMENTO?

Dissertação de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas, na linha de pesquisa Corpo, Cultura e Conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. Welkson Pires da Silva

MACEIÓ - AL
2024

Catalogação na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

P644g Pimentel, Monick Anne da Silva.
Gênero e sexualidade no currículo do ensino médio : debates ou silenciamento? / Monick Anne da Silva Pimentel. – 2024.
112 f. : il. color.

Orientador: Welkson Pires da Silva.
Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 101-110.
Apêndices: f. 111-112.

1. Currículos. 2. Escola. 3. Gênero e sexualidade. I. Título.

CDU: 371.214:613.885

FOLHA DE APROVAÇÃO

MONICK ANNE DA SILVA PIMENTEL

GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: DEBATES OU SILENCIAMENTO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Sociologia.

Data da aprovação: 22/05/2024

Banca examinadora

gov.br Documento assinado digitalmente
WELKSON PIRES DA SILVA
Data: 30/08/2024 01:04:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Welkson Pires da Silva (UFAL)
Orientador

gov.br Documento assinado digitalmente
AMANDA GOMES PEREIRA
Data: 10/09/2024 12:34:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Amanda Gomes Pereira (UFMA)
Examinadora externa

gov.br Documento assinado digitalmente
CRISTIANO DAS NEVES BODART
Data: 11/09/2024 10:56:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Cristiano das Neves Bodart (UFAL)
Examinador interno

Dedico este trabalho à minha mãe, Maristela, e à minha avó, Janete, pela sabedoria e amor; e a todos que lutam pelos direitos das mulheres e da comunidade LGBTQIA+. Que suas vozes inspirem a construção de um mundo que valoriza a diversidade e a justiça.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus e à minha família por todo apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida pessoal e acadêmica, em especial à minha avó Janjan, tia Célia, minha mãe Maristela, meu irmão Gabriel e ao meu parceiro de noites em claro o Loki. Aos meus amigos, Babi, Caio, Chris, Lilian, Jó, João Lucas e Giovana, pelo amparo durante a jornada pelo mestrado.

À minha turma de 2022, em especial Juliane, Givaldo, Fábio e Paulo, a qual nos tornamos uma família e rede de apoio, encorajando quem precisasse diante aos desafios que surgiram durante a pesquisa. Agradeço ao meu orientador Welkson, que compreendeu as dificuldades, pela sua delicadeza ao falar com os discentes, realizando bem o seu papel como orientador. Agradeço à escola, à coordenação e aos docentes que participaram da pesquisa, sobretudo a Verônica e o Adalberto, ajudando tanto ao conseguir os materiais para análise, como as entrevistas e o compartilhamento de suas experiências em sala de aula.

Por último, agradeço a mim mesma por ser forte e corajosa, que, diante dos percalços que apareceram durante a trajetória pelo mestrado, não desisti, resisti e fiz esta pesquisa acontecer. Fico muito feliz por concluir esta etapa em minha vida. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior − Brasil (CAPES) − Código de Financiamento 001.

RESUMO

Há uma contradição entre os direitos humanos e a realidade da população LGBTQIAPN+ no Brasil, em que se destacam a violência e o preconceito enfrentados por esse grupo. Embora a Constituição Brasileira assegure igualdade de direitos para todos, a população LGBTQIAPN+ ainda sofre discriminação em diversos espaços sociais, incluindo a escola. O crescimento de grupos neoconservadores e o Movimento da Escola Sem Partido, nos últimos anos, lutam para retirar o debate sobre gênero e sexualidade do currículo escolar, tendo inclusive influenciado na retirada dessa temática da Base Nacional Comum Curricular. Esta pesquisa busca contribuir na compreensão de como as relações de poder interferem no discurso sobre gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar, e tem como objetivo analisar como o debate acerca de gênero e sexualidade está ocorrendo na sala de aula. Com a finalidade de averiguar a questão da pesquisa, a coleta de dados está dividida em dois momentos: análise de conteúdo e entrevista semiestruturada, com base na teoria pós-estruturalista, com ênfase nos pensamentos de Judith Butler e Michel Foucault. Como resultado, é perceptível que o conservadorismo ainda afeta o ambiente escolar, interferindo nos conteúdos e debates. Apesar dos esforços pela inclusão da temática sobre diversidade de gênero e sexualidade, esse tema ainda é silenciado, embora resista nas performances e no currículo.

Palavras-chave: Currículo. Escola. Gênero e Sexualidade.

ABSTRACT

There is a contradiction between human rights and the reality of the LGBTQIAPN+ population in Brazil, in which the violence and prejudice faced by this group stand out. Although the Brazilian Constitution ensures equal rights for all, the LGBTQIAPN+ population still suffers discrimination in various social spaces, including school. The growth of neoconservative groups and the Movimento Escola Sem Partido, in recent years, have fought to remove the debate on gender and sexuality from the school curriculum, having even influenced the removal of this topic from the National Common Curricular Base. This research seeks to contribute in the understanding of how power relations interfere in the discourse on gender and sexuality within the school environment, and aims to analyze hoe the debate about gender and sexuality is taking place in the classroom. To investigate the question, data collection is divided in two moments: content analysis and semi-structures interview, based on post-structuralist theory, with an emphasis on the thoughts of Judith Butler and Michel Foucault. As a result, it is noticeable that conservatism still affects the school environment, interfering with content and debates. Despite efforts to include the topic of gender diversity and sexuality, this topic is still silenced, although it persists in performances and in the curriculum.

Keywords: Gender. Sexuality. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de Formação de Identidades Políticas e Culturais.....62

Figura 2 – Planta baixa da escola e setorização dos espaços.....72

Figura 3 – Espaço de convivência no pátio aberto próximo à entrada da escola.....73

Figura 4 – Pátio entre os blocos de aula.....74

Figura 5 – Entrada dos banheiros do bloco de salas de aulas.....75

Figura 6 – Culminância da disciplina Café com Filosofia, sobre preconceito, respeito e diversidade.....79

Figura 7 – Apresentação de dança cigana durante a culminância da disciplina.....80

Figura 8 – A revolução da mulher no volume 4 da coleção Conexões.....84

Figura 9 – Boxe sobre os direitos da mulher do volume 4 da coleção Conexões.....85

Figura 10 – Boxe Entre Saberes: Mulheres na ciência.....86

Figura 11 – Lei Maria da Penha no volume 5 da coleção Conexões.....87

Figura 12 – Conteúdo sobre trabalho doméstico do volume 6 da coleção Conexões.....88

Figura 13 – Família e diversidade de modelos no volume 6 da coleção conexões.....89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

1. GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE 16
1.1 As relações de poder no processo de estruturação curricular 16
1.2 Em busca de visibilidade: gênero, o movimento LGBTQIAPN+ e a Teoria *Queer* 23
1.3 Novas categorias de análise para pensar as diferenças e desigualdades sociais: gênero e sexualidade 26
1.4 As relações de poder na conformação da sexualidade: um olhar foucaultiano 33
1.5 Desenho metodológico da pesquisa 39
1.5.1 Análise de conteúdo 40
1.5.2 Entrevistas 41

2. GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO PRESCRITO 43
2. 1 Antes da redemocratização 43
2.2 Após a redemocratização 47
2.3 A ascensão do neoconservadorismo brasileiro e a luta por um currículo isento da "ideologia de gênero" 56
2.4 O lugar do tema gênero e sexualidade nos documentos curriculares de Alagoas 64

3. DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO REAL 71
3.1 A arquitetura escolar 71
3.2 A estrutura didático-pedagógica 76
3.3 Os conteúdos escolares: uma mirada sobre os livros didáticos 81
3.4 O planejamento de aula: da elaboração à execução 91

CONSIDERAÇÕES FINAIS 98

REFERÊNCIA 103

APÊNDICES 110

INTRODUÇÃO

Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p. 1), “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. Condizente com essa citação, a Constituição Brasileira 1988, no art. 5º, coloca: “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. Dessa forma, os indivíduos podem exercer sua orientação sexual e a sua identidade de gênero sem sofrer sanções ou preconceitos em diversas esferas sociais.

Contudo, a realidade da população LGBTQIAPN+, no Brasil, diverge dos direitos acima declarados. Segundo o Dossiê 2022, elaborado pelo Observatório de Mortes e Violência LGBTQIAPN+ no Brasil, só em 2022, houve 273 mortes desse grupo de forma violenta. Destas, 228 foram homicídios, 30 suicídios e 15 por causas desconhecidas. Mais da metade das vítimas eram mulheres transexuais (58,24%).

A violência sofrida pela população LGBTQIAPN+ está presente em diversos espaços sociais, entre eles a escola. Em Mogi das Cruzes[1], uma aluna transexual foi agredida por dez alunos na escola. A situação teria começado após a aluna pedir respeito para uma outra estudante que estava sofrendo bullying, resultando numa agressão contra ela. Segundo o seu relato, ela era agredida desde o início do ano letivo, vítima de transfobia. Após essa situação, ela não quer mais voltar para a escola, o que compromete seu desenvolvimento escolar.

Segundo uma pesquisa realizada por entidades não-governamentais em seis países da América Latina, incluindo o Brasil, foi constatado que quase 75% dos alunos brasileiros LGBTQIAPN+ foram agredidos verbalmente, 48% sofreram com comentários com o teor LGBTQIA+fobia, 27% foram agredidos fisicamente e 36% acreditam que a escola não age corretamente sobre esse tipo de violência. (Agência Senado, 2016 *apud* Senado Notícias, 2016). De acordo com esses dados, a escola brasileira é um espaço que exclui de alguma forma os sujeitos que não seguem as

[1] O caso foi descrito pelo site G1 Mogi das Cruzes e Suzano. **Aluna trans agredida em Mogi das Cruzes diz que não quer voltar para a escola 'nunca mais'.** Disponível:https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2022/02/10/aluna-trans-agredida-em-mogi-das-cruzes-diz-que-nao-quer-voltar-para-a-escola-nunca-mais.ghtml> Acesso em: 7 de jul. de 2023.

normas heteronormativas, podendo resultar, como no exemplo acima, na evasão escolar.

Debater sobre as demandas do público LGBTQIAPN+, no Brasil, mesmo com algumas conquistas sociais, como o direito ao nome social, ainda é problemático. Para ampliação dessas discussões, a educação se apresenta como um dos espaços essenciais, com a possibilidade de resultar em mais conhecimento sobre os grupos LGBTQIAPN+ e a desmistificação dos preconceitos enraizados socialmente. Entretanto, a fim de conquistar tal objetivo, é necessário observar alguns pontos: a construção do discurso no seio escolar, o contexto político (que pode ter forte influência sobre o ensino) e o material didático.

Para compreender o poder do docente, pode-se partir da definição de José Sacristán (2010), o qual defende que tanto o docente quanto os materiais didáticos são os mediadores entre a cultura mais elaborada e a recepção do saber. A conceituação por parte desse pensador coloca o professor como um dos atores principais no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos, sendo fundamental na orientação para um novo olhar para o mundo e a desconstrução do senso comum. Por esse motivo, olhar como o conhecimento está sendo construído no ambiente escolar torna-se um elemento chave, pois a educação pode tanto destruir como reforçar paradigmas.

Partindo da metodologia foucaultiana de olhar para a extremidade do poder, como se materializa e se corporifica as técnicas de dominação, em vez de observar o poder do neoconservadorismo e da sua luta para retirar o debate sobre gênero e sexualidade da escola, deve-se olhar como esse poder se materializa no ambiente escolar. Portanto, o docente da área de ciências humanas e sociais aplicadas é colocado como interlocutor central desta pesquisa, pois ele é um dos sujeitos que constituem os discursos na escola e possuem o poder entre a relação docente-aluno, e especialmente porque ele leciona a disciplina que problematiza as questões de gênero e sexualidade. O discurso do professor pode ser moldado pelas questões sociais, políticas e do conhecimento do docente sobre o tema e disciplina.

Conforme o trabalho de Raizer, Caregnato e Pereira (2021), uma parte significativa dos professores, que lecionaram no ano de 2020, são docentes com licenciatura em uma área diferente, no caso de Geografia e História, cerca de 25% não possui formação para as disciplinas. Em relação às disciplinas de Filosofia e Sociologia, os dados se aproximam de 50% de docentes sem formação específica.

Esses números apresentam a dificuldade de atingir a Meta 15 do Plano Nacional de Educação, a qual previa que, até o ano de 2024, 100% dos docentes tivessem a formação adequada na sua área de ensino. A falta de formação adequada dos docentes pode interferir na abordagem de alguns conteúdos, sendo tratados superficialmente ou não trabalhados.

Segundo Raizer *et al.* (2021), além das problemáticas na estrutura educacional, como a falta de infraestrutura das escolas e do material escolar de qualidade, a falta da formação necessária para a regência das disciplinas prejudica o desempenho do alunado, assim como aumenta a taxa de abandono e atraso escolar dos alunos, tendo como consequência um sistema educacional defasado.

Essas problemáticas no sistema de ensino brasileiro foram usadas como argumento, em 2017, para a criação da medida provisória do Ensino Médio, modificando a sua estrutura. A ideia seria colocar o aluno como “responsável e autor” de sua formação, dando-lhe um poder de escolha limitado. A medida é seriamente criticada, pois foi instaurada sem debate com a sociedade e traz os princípios ideológicos do neoliberalismo para o seio educacional (Machala, 2019).

Além dessa modificação, foi visível o crescimento de grupos neoconservadores e de suas ações sobre a educação. O neoconservadorismo brasileiro é a junção do conservadorismo, liberalismo e o fundamentalismo religioso (Lima; Hypólito, 2019), e, com ele, o Movimento da Escola Sem Partido (MESP) reacendeu, iniciando a luta para a retirada de gênero e sexualidade do currículo escolar.

A Base Nacional Comum Curricular foi um dos documentos que sofreu com a luta do MESP. Durante seu processo de elaboração, possuía, em seu texto, o debate sobre gênero e sexualidade na educação, porém, na versão final, essa temática foi retirada, sob a premissa de que trabalhar esses assuntos poderia alienar as crianças, orientando para comportamentos fora do binarismo – masculino e feminino (Silva, 2020).

A intenção inicial desta pesquisa era de saber como os novos livros didáticos da área de ciências humanas e sociais aplicadas abordam o tema gênero e sexualidade, porém, em uma pesquisa realizada por meio do software de pesquisa *Publish and Perish*, foi verificada uma dissertação do mestrado profissional, bem similar à proposta. Desse modo, houve a intenção de modificar o projeto de pesquisa.

Observando as mudanças educacionais no Brasil nos últimos anos e o forte contexto moral que envolve o tema gênero e sexualidade, pretende-se investigar

como a temática está sendo abordada no ambiente escolar, e de qual modo as relações de poder interferem na exposição desse conteúdo. Adota-se como recorte empírico o currículo do Ensino Médio de Maceió nas escolas públicas, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que, dentre os grupos disciplinares, é o que tende a debater esses temas na escola.

A hipótese se baseia na possibilidade da marginalização do debate sobre o feminismo e da pluralidade sexual no âmbito escolar, devido à força do neoconservadorismo determinando as práticas no cotidiano escolar.

O objetivo geral busca analisar como o debate acerca de gênero e sexualidade está ocorrendo no ambiente escolar. Para alcançar tal objetivo, voltou-se o olhar para os currículos nacionais e estaduais, a fim de compreender como direcionam o trabalho sobre a temática, além de entrevistar os professores buscando observar a construção dos discursos e das relações de poderes que transpassam o tema, principalmente após a onda neoconservadora no Brasil.

Dentre os objetivos específicos, a pesquisa se propõe a comparar a maneira como os documentos curriculares nacionais e estaduais apresentam gênero e sexualidade, com o intuito de entender as divergências e semelhanças entre eles no decorrer dos anos, bem como a interferência de movimentos como Escola Sem Partidos e discursos contra os debates sobre gênero e sexualidade. Entre os documentos a serem analisados, estão a Base Nacional Comum Curricular, Orientações Nacionais Curriculares, Parâmetro Curricular Nacional de Orientação Sexual e o Referencial Curricular de Alagoas.

O segundo objetivo específico visa investigar nos livros didáticos, adotados pelas escolas o modo como gênero e sexualidade são apresentados e debatidos. Com o estabelecimento do Novo Ensino Médio e as modificações nos livros didáticos, a temática pode ter sofrido interferências e silenciamentos motivados pelos discursos neoconservadores, resultando na limitação da ampliação dos debates.

O último objetivo específico tem a intenção de investigar como o debate acerca de gênero e sexualidade está ocorrendo na escola e sala de aula. Esse ponto abrange tanto as experiências do cotidiano dos professores como os materiais didáticos usados em sala de aula, entre eles o plano de aula, que é um documento que esquematiza o passo a passo da aula, de modo que ajuda o professor a organizar a aplicação do conteúdo. O propósito é compreender como os discursos sobre o tema pesquisado estão sendo construídos e reproduzidos dentro das paredes da escola.

A teoria pós-estruturalista foi a base para nortear a construção e análise dos dados desta pesquisa, com ênfase nos pensamentos de Michel Foucault e Judith Butler. De acordo com Aguilar e Gonçalves (2017), o pós-estruturalismo questiona outras formas de dominação, além das classes sociais. Ela abrange as questões étnico-raciais, gênero e sexualidade, observando sua exclusão e discriminação por parte dos grupos dominantes. O pós-estruturalismo rompe com a ideia de um ser humano universal, observando a pluralidade de sujeitos no seio social.

> As relações de dominação ultrapassam as barreiras da economia capitalista, vão além de explorador e explorado, ricos e pobres, patrão e empregados, visto que incluem outras diferentes formas de dominação, como dos homens contra as mulheres, dos brancos contra os negros, dos heterossexuais contra os homossexuais, entre outros. É justamente essas outras formas de dominação que a perspectiva pós-estruturalista vem questionar, com o objetivo de desconstruir esses conhecimentos que foram produzidos culturalmente, resultando na exclusão das minorias (Aguilar; Gonçalves, 2017. p. 38).

Enquanto os estruturalistas veem que os problemas das desigualdades sociais seriam resolvidos modificando a estrutura econômica, para os pós-estruturalistas essa solução não seria o suficiente para acabar com os outros tipos de dominação. Conforme Michel Foucault (1979), a dominação sobre o sujeito é construída por meio do poder disciplinador, que controla seus corpos e comportamentos. Um dos exemplos é o dispositivo da sexualidade, que por meio dos discursos das instituições médicas, religiosas e no corpo familiar, consegue controlar os corpos e comportamentos sexuais dos sujeitos.

Já Judith Butler (2010), observa a dominação por meio das regras heteronormativas que regulamentam o gênero dos sujeitos, seus comportamentos e desejos, limitando em feminino ou masculino, não permitindo a pluralidade de gênero. Ultrapassar as fronteiras das normas heterossexuais resulta na exclusão e na marginalização social.

Com a finalidade de averiguar a questão da pesquisa, a metodologia tem caráter dedutivo, pois sai do todo (os currículos nacionais e estaduais) para chegar na materialização no contexto das escolas de modo particular. Além disso, possui características da pesquisa qualitativa, sendo a coleta de dados dividida em dois momentos: análise documental e entrevista semi-estruturada.

Para a realização da análise documental dos currículos nacionais e estaduais, a princípio, todos os documentos curriculares foram buscados na internet e separados

para a análise. Foi separado um conjunto de palavras-chave (gênero, sexualidade, orientação sexual, mulher e LGBTQIA+) para auxiliar na localização onde a temática está sendo explorada no documento estudado.

Após a localização, o contexto (parágrafos e tópicos dentro dos capítulos) onde essas palavras-chave foram encontradas foi analisado, tanto pelo conteúdo, se ele favorece a abordagem temática na escola, quanto a ocorrência do silenciamento, levando em consideração as condições de produção textual e o seu período de elaboração. De modo semelhante ocorre nos materiais didáticos, mantendo o mesmo grupo de palavras-chaves.

A segunda etapa da coleta de dados é a entrevista semi-estruturada. Conforme Duarte (2002), ela consiste em uma conversa entre o pesquisador e o entrevistado, sendo orientada a um objetivo. Desta maneira, foi realizada uma entrevista semi-estruturada, que foi gravada, com perguntas pré-elaboradas que orientaram a entrevista, com os professores de ciências humanas da Educação Básica, tendo a intenção de analisar o conteúdo de gênero e sexualidade trabalhado na sala de aula. Após a realização das entrevistas, foram elaboradas notas sobre as entrevistas, como o contexto, os acontecimentos em volta e as possíveis interferências. As gravações foram transcritas, para auxiliar na análise dos dados.

O primeiro capítulo expõe os conceitos teóricos que nortearam a pesquisa, a priori tratando das teorias curriculares, sob as ideias de Thomas Tadeu e José Sacristán. Além de abordar os pensamentos de Judith Butler, Michel Foucault sobre gênero e sexualidade, também faz referência a um diálogo com Eve Sedgwick, Joan Scott, Leticia Nascimento e Guacira Lopes Louro, uma das pensadoras da teoria *queer* no Brasil, sobre o domínio dos corpos na escola.

O segundo capítulo busca analisar os documentos curriculares nacionais e estaduais (OCN, PCN, DNC, BNCC e RECAL) e contextualizar as tensões no campo político sobre gênero, sexualidade e seus reflexos na educação, apresentando a ascensão do neoconservadorismo, assim como do Movimento Escola Sem Partido, que teve como objetivo acabar com a “ideologia de gênero” nas escolas brasileiras.

O terceiro capítulo apresenta os dados e as análises obtidos da pesquisa, apresentando o perfil da instituição escolar nas quais os docentes entrevistados trabalham; assim como as entrevistas com os professores do Ensino Médio sobre as práticas docentes, currículo e a forma como gênero e sexualidade são abordados no contexto escolar.

1. GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Este capítulo apresenta uma conceitualização dos currículos escolares, sob a perspectiva de José Sacristán (2000; 2010) e Thomas Tadeu Silva (2000). Além disso, traz um aprofundamento histórico dos movimentos que lutam por políticas identitárias e os conceitos teóricos que ajudaram na análise desta pesquisa, a saber: os pensamentos de Judith Butler (2010; 2013), Eve Sedgwick (2007), Michel Foucault (1979; 2013) e Letícia Nascimento e Sherry Ortner (1979).

1.1 As relações de poder no processo de estruturação curricular

Conforme a percepção do senso comum, o currículo é definido como aquilo que vemos e é dado, dentro do sistema escolar, como os documentos que organizam o sistema educacional, as disciplinas e os conteúdos aplicados dentro da sala de aula. Entretanto, para Sacristán (2013), partindo das análises sobre a origem do currículo, é possível observar as interferências, agentes e aspectos que condicionam o currículo e o poder que ele possui sobre a sociedade. Sendo assim, o currículo é mais do que vemos e o que é dado, ele se apresenta com um espaço que envolve as relações de poderes.

Segundo Sacristán (2013), o termo currículo é derivado da palavra latina *curriculum,* que na Roma Antiga ganhou o sentido associado à carreira profissional e os sucessos alcançados nessa área. Porém, atualmente o conceito possui dois significados, tanto para descrever o percurso profissional como para a carreira do estudante, definindo o que deve ser aprendido.

> Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o *plano de estudos* proposto e imposto pela escola aos professores (para que ensinem) e aos estudantes (para que aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o **currículo a ensinar** é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (Sacristán, 2013. p. 17, grifos do autor).

Desse modo, o currículo determina o que será ensinado e a ordem que deve fazer, ao mesmo tempo que limita e modela a autonomia docente ao impor o plano de

estudos. Além disso, ele favorece a ordem entre as unidades de tempo escolar e o ano letivo que cada aluno deve cursar, ao delimitar o tempo e o conteúdo resulta na criação de normas sobre a escolarização.

O currículo consegue organizar e mobilizar conteúdos isolados, que sem ele não teriam sentido. Contudo, sua função é paradoxal, pois ele simultaneamente une e constrói fronteiras, como a segregação por disciplinas a serem cursadas. Além disso, ele adquiriu novas características reguladoras ao criar distinção entre os alunos, agrupando-os por classes.

O agrupamento possibilita a organização de conteúdos em sequência e conforme a sua complexidade, evitando a mudança brusca entre os assuntos e favorecendo o desenvolvimento vertical do aluno. Desse modo, os estudantes do 1º ano aprendem noções de matemática durante sua trajetória escolar que irão contribuir para sua aprendizagem de conteúdos com a equação do 2º grau ao alcançarem o 9º ano escolar. Todavia, Sacristán (2013) salienta que “[...] ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador de pessoas”. Dessa forma, é possível observar o poder do currículo, que, ao criar relações entre as categorias, interfere nos sujeitos e no modo que olham para o mundo social.

A ordenação do currículo resulta na regulação do conteúdo, o que deve estar ou não fora, assim como a delimitação da área de cada disciplina. Esses elementos irão auxiliar na padronização para julgar se o que foi estabelecido é satisfatório. As classes, os métodos e os graus auxiliaram no estabelecimento da estrutura escolar moderna. Além dessa estruturação curricular, deve ser considerada a existência do currículo oculto, que, de acordo com Silva:

> [...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista (Silva, 1999. p. 78-79).

Consoante com as definições apresentadas do currículo, pode-se definir que o currículo vai além do que está determinado a ser trabalho em sala de aula, ele aparece em outros espaços da escola, nas relações sociais entres os sujeitos que agregam a instituição, na organização do espaço escolar, no controle do tempo, normas, rituais e regulamentos. Desse modo, os alunos aprendem mais que os conteúdos, aprendem os valores e atitudes da sociedade.

De acordo com Sacristán (2013), o conceito de currículo mostrou sua presença quando a escolaridade se tornou um fenômeno em massa, a ideia da educação igual para todos. Entretanto, a ideia de um currículo igualitário levanta uma questão importante dentro do sistema educacional brasileiro: até que ponto o currículo possibilita a igualdade dentro da educação brasileira? Foi com base no pensamento de currículo comum para diminuir a evasão escolar que a Base Nacional Comum Curricular foi elaborada, porém fatores como a abertura para disciplinas e sua ampla pluralidade cultural dentro do território brasileiro, o ensino neoliberal e o tempo escolar semelhante a de um trabalhador, auxiliaram no aumento das desigualdades no sistema educacional brasileiro.

> Desde de suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. [...] Esse poder regulador ocorre - é exercido - sobre uma série de aspectos *estruturantes*, os quais, junto com os efeitos que são provocados por outros elementos e agentes, impõem suas determinações sobre os elementos *estruturados*: elementos ou aspectos que são afetados (Sacristán, 2013. p. 20).

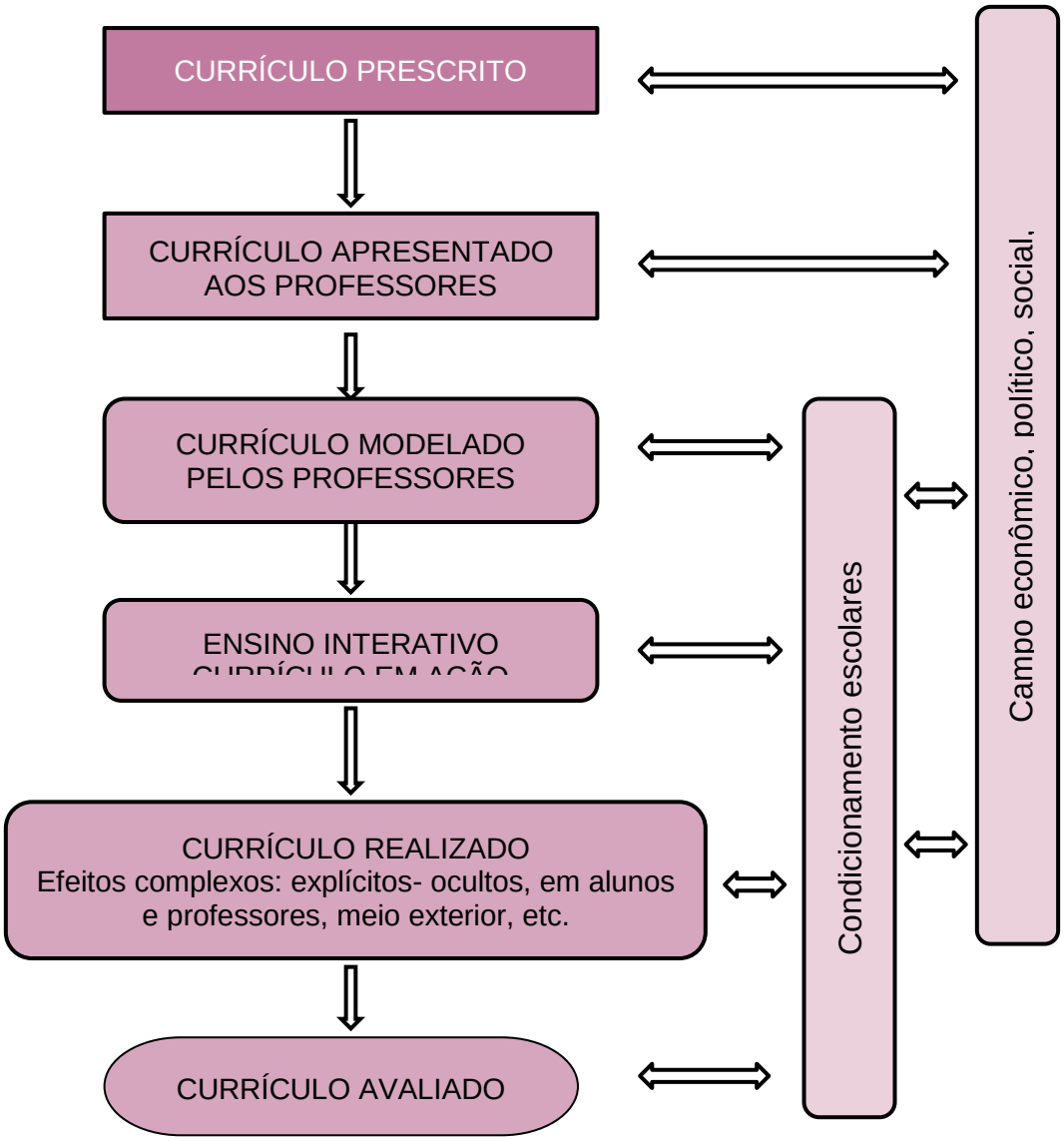
Ou seja, o currículo não é um instrumento neutro, ele é resultado de forças dominantes que buscam, por meio da educação, reproduzir e manter os interesses particulares de quem detém o poder. Paulo Freire, em seu livro Pedagogia do Oprimido (1987), reflete sobre a relação de oprimido e opressor e seu vínculo com o currículo, sobre como o oprimido irá se libertar da dominação se a escola reproduz os interesses do opressor, estabelecendo sua versão como a verdade. Para romper com a tal relação, o sistema educacional deve ser feito de oprimido para oprimido, apresentando e refletindo sobre a realidade a qual está inserido.

Além dos poderes dominantes na educação, outro ponto que deve ser analisado é a cultura dentro da escola. Para tal objetivo, ela é moldada e convertida em conhecimento escolar. As ideias acadêmicas são transformadas para a linguagem do aluno de modo que ele possa compreender o básico do conteúdo. O conhecimento escolar tem ligação com o saber-fazer pedagógico, uma elaboração da transmissão do conteúdo de modo a ser facilmente assimilada, por meio da didática, que busca metodologias para ensinar o conteúdo de forma eficaz e atraente.

Sacristán (2013) salienta que, durante a transmissão do conhecimento dos especialistas para os estudantes, existem mediadores culturais (os professores, livros

didáticos e os materiais didáticos) e que a interação entre eles resulta no conhecimento escolar que chega ao aluno. Esses mediadores, ainda que enquadrados por documentos curriculares, conseguem transformar o currículo oficial no currículo real, que é “[...] constituído pela proposição de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano)” (Sacristán, 2010, p. 26).

Esquema 1: **A objetivação do currículo no processo do seu desenvolvimento**



Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

No esquema elaborado por Sacristán (2000), é possível ver a inter-relação entre os estágios do currículo, desde a sua elaboração até a sua execução. Este tem

forte interferência do contexto cultural no corpo social, que se transforma em conhecimento escolar e é corporificado no currículo. É crucial perceber que o contexto social e político é diferente entre os países, resultando assim em diferenças curriculares entre as sociedades.

O currículo prescrito é formado por um conjunto de normas que direcionam, regulam e controlam o sistema educacional, mais precisamente os documentos norteadores elaborados pelo Estado. Exemplo disso é a Base Nacional Comum Curricular, que é o ponto de partida para a elaboração dos atuais materiais didáticos e da definição dos conteúdos que serão abordados em sala de aula.

O currículo apresentado aos professores é o efeito de um conjunto de meios e instrumentos que buscam deixar o currículo prescrito menos genérico e o torna mais compreensível para o docente, contribuindo para a sua prática. *"*O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito" (Sacristán, 2000, p. 105).

Já o currículo moldado pelos professores e o currículo em ação definem a fase de reinterpretação do currículo prescrito. O docente é um sujeito ativo dentro do sistema escolar, e, como mediador, ele molda o currículo prescrito conforme a sua cultura profissional, buscando transpô-lo para a prática, por meio de metodologias. É importante salientar que além do professor, o livro didático passa por um processo semelhante, apresentando em suas páginas sua compreensão dos documentos norteadores da educação. O currículo em ação é a prática real do professor em sala de aula, na apresentação dos conteúdos definidos.

Tanto o currículo realizado como o avaliado buscam observar os resultados da prática. O currículo realizado corresponde aos efeitos subjetivos dos alunos em diversos tipos: social, emocional, cognitivo etc. Entretanto, são mais complexos de serem observados, pois seus frutos são de médio ou longo prazo, e assim ficam ocultos para o sistema educacional. Todavia, o currículo avaliado é a parte visível, refletindo o êxito ou fracasso escolar, pois as avaliações buscam mensurar a aprendizagem dos conteúdos exigidos.

Por meio do esquema, o currículo se apresenta como uma construção com diversos caminhos possíveis, não é neutro e nem imutável. É um território conflituoso sobre as decisões a serem tomadas, que definem os modelos de sociedade. Os pareceres sobre quais conteúdos serão abordados na escola, geralmente, são definidos de forma vertical, a retirada de temas que são importantes para a sociedade

pode implicar na falta de informação e autonomia do sujeito, tornando cíclicas as estruturas de poder, como é o caso do debate acerca de gênero e sexualidade na escola.

De acordo com Silva (1999), o crescimento do movimento feminista fez com que as teorias que analisavam o currículo olhassem para as questões de gênero na educação. Isso porque as teorias do currículo até aquele momento consideravam apenas as desigualdades ligadas às classes sociais, e o feminismo apresentou que os poderes na sociedade têm outras raízes estruturantes além do capitalismo, a exemplo do patriarcado e dimensão étnico-racial.

A análise sobre gênero no currículo, a priori, olhou para as questões de acesso, devido à diferença no ingresso na escola entre meninos e meninas em alguns países, além das disciplinas separadas pelo gênero que chegam ao campo universitário, pela existência de cursos culturalmente vistos como masculinos e femininos, como é o caso dos cursos de pedagogia e enfermagem, que são estigmatizados como graduações para mulheres, enquanto os cursos das engenharias são associados à competência masculina.

Outro ponto que foi analisado foram os materiais curriculares, entre eles os livros didáticos, pois tendiam a reproduzir e reforçar os estereótipos que, da mesma forma, eram reforçados pelos docentes: “[...] os estereótipos e os preconceitos de gênero eram internalizados pelos próprios professores e professoras que inconscientemente esperavam coisas diferentes de meninos e meninas (Silva,1999, p. 92).”

Na segunda fase da análise de gênero no currículo, ocorre uma transição da questão do acesso para o quê do acesso, em refletir os interesses e experiências das mulheres. As análises feministas observaram que o mundo social é construído com base nos conhecimentos e interesses masculinos, sendo assim o currículo é o reflexo da dominação do patriarcado.

Entretanto, a dominação se ramifica para a identidade sexual que é definida socialmente pela narrativa da determinação biológica, em que a heterossexualidade é vista como uma norma a ser seguida e a homossexualidade um desvio que deve ser combatido, perspectiva que a teoria *queer* busca desconstruir para romper as fronteiras da identidade sexual, apresentando-a como uma construção cultural e social.

Porém, dentro do debate curricular a abordagem sobre a sexualidade sofre forte resistência dos conservadores, pois acreditam que as identidades sexuais que não se enquadrem na heterossexualidade quebram a natureza da sexualidade humana. Trabalhar essa temática na escola colocaria em risco o crescimento da sociedade, influenciando os alunos por meio da "ideologia de gênero"[2]. Todavia, essas concepções colocam em xeque o conhecimento sobre a história da luta do movimento LGBTQIAPN+, autoconhecimento e a possibilidade de desconstrução do binarismo que reforça a exclusão.

Para contrapor esses pensamentos, a teoria *queer* convida a questionar as formas naturalizadas de identidade, pensar no que é socialmente proibido. Silva (1999) aponta para a pedagogia *queer*, que não se limita a questões da sexualidade, mas estimula que sejam tratadas no currículo. Outro ponto citado pelo autor é que as características da teoria *queer* podem contribuir para a elaboração de um currículo que inspire o aluno a romper com a dominação e explorar o desconhecido.

> Um currículo inspirado na teoria *queer* é um currículo que força os limites das epistemes dominantes. Um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído. A teoria *queer* - esta coisa "estranha" - é a diferença que pode fazer diferença no currículo (Silva, 2000, p. 109).

Para concluir esse tópico, pode-se estabelecer que o currículo não é definido na sua parte prescritiva, mas passa por processos e mediadores que o interpretam conforme suas experiências e vivências escolares. O poder elabora o currículo prescrito, decide quais conteúdos devem permanecer conforme o que favorece seus interesses, o que resulta na exclusão de alguns temas, como gênero e, especialmente, sexualidade.

Antes de aprofundar sobre as disputas de gênero e sexualidade dentro do currículo, observaremos como essas disputas aconteceram e acontecem na vida social, que emerge de novos hábitos e mudanças comportamentais, como ocorreu após a Segunda Guerra Mundial.

[2] Conforme Vasconcelos (2023), o termo surgiu em meados dos anos 1990 pela igreja católica como crítica aos debates sobre gênero e sexualidade na Organização das Nações Unidas.

1.2 Em busca de visibilidade: gênero, o movimento LGBTQIAPN+ e a Teoria *Queer*

Após a Segunda Guerra Mundial, ocorreram modificações sociais, resultando em novos comportamentos, principalmente entre os jovens. O aumento da busca pela diversão e elementos que criassem suas próprias identidades fez com que a indústria capitalista investisse em produtos específicos para a juventude, contribuindo para novos hábitos (Abramo, 1994).

Nos anos de 1960, ocorreu um aumento de movimentos sociais nas sociedades ocidentais. Conforme Abramo (1994), os novos hábitos da juventude resultaram em uma geração menos disposta à servidão e mais crítica à disciplina. Questionando a ordem pública, cultural e moral, o conflito saiu do seio familiar e tornou-se o motor para uma transformação social. Os anos de 1960 deixaram grandes marcas sociais, como o desenvolvimento da consciência crítica sobre o meio ambiente, relações de gênero, novos conceitos sobre família, movimentos negros, feministas e homossexuais, movimentos que tiveram como base a busca de políticas identitárias.

É na década 60 que a segunda onda feminista, após a conquista do direito ao voto conquistado na primeira onda do feminismo, inicia a sua luta contra o patriarcado, tece críticas à dominação masculina e inicia a reflexão sobre as questões de classe e raça dentro do movimento, além de gênero, sexo, orientação sexual, abrindo margem para a desconstrução dos papéis determinados socialmente para homens e mulheres (Bittencourt, 2015).

Um dos grandes marcos para o movimento LGBTQIAPN+ foi a revolta do bar *Stonewall*, em 28 de junho de 1969, na cidade de Nova York. Nesse período, os homossexuais, travestis e transexuais eram vistos como doentes mentais, que deveriam ser tratados e um mal a ser combatido. De acordo com Gorisch (2014), em 1968, houve uma série de assassinatos em Nova York, sendo boa parte ligada à homofobia, diante de uma “limpeza *gay*”.

Os homossexuais eram proibidos de consumirem bebidas alcoólicas, derivando no surgimento de bares clandestinos, onde poderiam assumir sua identidade. Entretanto, esses lugares eram constantemente alvo de batidas policiais, ocasionando prisões, tanto de funcionários quanto dos clientes. Mas uma dessas investidas teve rumos inesperados: os frequentadores do bar *Stonewall* reagiram à ação policial, iniciando uma revolta que durou alguns dias e teve apoio de outros movimentos negros e feministas. A revolta de *Stonewall* contribuiu para o aumento da visibilidade

e luta por direitos da população LGBTQIAPN+ não só nos Estados Unidos, mas também em outros países.

No Brasil, o GRUPO SOMOS é a primeira organização do movimento LGBTQIAPN+ sendo duradoura (Ribeiro, 2011). De acordo com Ribeiro (2011), alguns grupos homossexuais participaram da militância em prol da esquerda durante a ditadura militar instaurada nos anos 60. Todavia, perceberam que estavam sendo usados como massa de manobra da esquerda, pois a esquerda argumentava que, com o fim da ditadura, iriam trabalhar em prol do movimento LGBTQIAPN+. Argumento este que foi declinado sob o pensamento de que abordar questões específicas dos grupos iria dividir e enfraquecer o movimento de esquerda.

Nos Estados Unidos, durante os anos 70, a homossexualidade sai do manual de doenças mentais após a luta dos ativistas LGBTQIAPN+. Tal feito só ocorreu no Brasil na década de 80, porém a questão da transexualidade continuou a ser abordada dentro do diagnóstico psiquiátrico até 2018, sendo alvo de debates acadêmicos que buscaram desmistificar a transexualidade como patologia (Terto; Souza, 2015).

> No Brasil, o movimento social, liderado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), iniciou a campanha pela retirada da homossexualidade do código de classificação de doenças do INAMPS, órgão nacional de previdência social, em 1981, proposta aceita pelo Conselho Federal de Medicina em 1985 (Simões, 2010, p. 24). Por mais de cinquenta anos a homossexualidade foi considerada uma doença pela Organização Mundial de Saúde que, em 17 de maio de 1990 retirou-a do seu código de classificação de doenças. (Terto; Souza, 2015, p. 124).

Mesmo com a saída dos manuais de doença, a homossexualidade continuou a ser estigmatizada com o surgimento do vírus HIV nos anos 80, a doença foi associada pela sociedade como originada e propagada pelas pessoas dos grupos LGBTQIAPN+. Segundo Miskolci (2014), a história da homossexualidade sempre foi associada à enfermidade, e nos anos 80, no auge da pandemia da AIDS, ela deixou de ser ligada à loucura, à insanidade mental, para ser associada a vetor da doença pandêmica. Ou seja, esse pensamento reflete que os sujeitos que não se comportam conforme as normas heterossexuais são considerados *outsiders* pela sociedade.

Em meados dos anos 80 e 90, começa a terceira onda do feminismo, ou como chamado o “pós-feminismo”, que reafirma as lutas do movimento que consideram a pluralidade de realidades das mulheres, das mulheres negras, das mulheres pobres, das mulheres gordas, etc. É o momento em que o conceito de gênero ganha nova perspectiva (desconstruindo a ideia de gênero como imutável e limitado às

características biológicas), com a crítica contra a heteronormatividade, construção dos corpos, transfeminismo e a sexualidade (Bittencourt, 2015).

Concomitantemente, o debate sobre as desigualdades de gênero ganha notoriedade a nível internacional, estando presente entre acadêmicos, militantes e na Organização das Nações Unidas (ONU) (Ribeiro, 2011; Vasconcelos, 2023). O debate questionou a rigidez das categorias sociais de gênero e sexualidade, e a sua naturalização fez com que a teoria *queer* crescesse como corrente teórica e envolvesse diversas áreas do conhecimento e se tornasse oposição à heteronormatividade compulsória.

> Essa corrente teórica enquanto proposta política engloba a produção de um grupo de intelectuais, ao redor dos anos 90 de diferentes áreas: Filosofia, Estudos Culturais, Literatura, Sociologia, Educação e Artes. Embora possamos nos defrontar com diferenças significativas nas leituras dos que se identificam como compondo o grupo do que chamamos de teóricos queer, um dos objetivos consensuais é uma oposição a heteronormatividade compulsória da sociedade ocidental na modernidade (Ribeiro, 2011, p. 130).

O termo *queer* era originalmente traduzido como “estranho”, um modo pejorativo para definir os homossexuais e pessoas trans. Mas, em meio aos movimentos LGBTQIAPN+, ganhou um novo significado: a luta contra a heteronormatividade. A heteronormatividade é um modelo normativo que regula os comportamentos conforme seu gênero masculino e feminino, que, pelo senso comum, estão interligados ao sexo biológico (Miskolci, 2014).

Conforme Guacira Louro (2022), os sujeitos que se autodenominam *queer* apresentam para a sociedade a “[...] sua disposição de viver ou viver na diferença. Foram e são homens e mulheres que recusam a normalização e integração condescendente” (Louro, 2022, p. 83). O *queer* é um movimento, uma teoria que mostra um modo transgressivo de estar e viver em sociedade, aponta que existem possibilidades de vivências além das que são determinadas socialmente e representa a luta das minorias que vivem às margens das estruturas sociais por uma política de identidade.

> [...] *queer* se vincula a vertentes do pensamento contemporâneo que problematizam noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência. Ao longo do século XX, teóricos de distintos campos ajudaram a descentrar ou a perturbar o sujeito racional, coerente e unificado; o sujeito senhor de si, aparentemente livre capaz de traçar, com suas próprias mãos, o seu destino (Louro, 2022, p. 85).

Os estudos *queer* buscaram desconstruir o ideal social da identidade do sujeito que é determinada biologicamente (Ribeiro, 2011). Questionando as noções clássicas de sujeito, identidade e agência, revirando as “verdades” e dando voz a quem foi silenciado (Louro, 2022). Dentro desses estudos, os pensamentos de Eve Sedgwick (2007), Judith Butler (2010), Letícia Nascimento, Michel Foucault (1979) e Sherry Ortner (1979), são de grande contribuição.

1.3 Novas categorias de análise para pensar as diferenças e desigualdades sociais: gênero e sexualidade

> A mulher luta muito por direitos iguais, legal, tudo bem. Mas eu tenho pena do empresário no Brasil, porque é uma desgraça você ser patrão no nosso país, com tantos direitos trabalhistas. Entre um homem e uma mulher jovem, o que o empresário pensa? "Poxa, essa mulher tá com aliança no dedo, daqui a pouco engravida, seis meses de licença-maternidade..." Bonito pra c..., pra c...! Quem que vai pagar a conta? O empregador. No final, ele abate no INSS, mas quebrou o ritmo de trabalho. Quando ela voltar, vai ter mais um mês de férias, ou seja, ela trabalhou cinco meses em um ano (Bolsonaro, 2014).

Este pequeno trecho faz parte de uma entrevista no Jornal Zero Hora, pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, cujo foco é justificar a desigualdade salarial e trabalhista entre homens e mulheres. Esse discurso reforça a ideia de desvalorização da mulher pela sua aproximação com a natureza (gerar uma vida), sem levar em consideração a mulher como sujeita cultural e sua relevância para a sociedade além da reprodução da espécie.

Partindo deste ponto, Sherry Ortner (1979) problematiza e faz uma reflexão sobre o papel secundário que é dado às mulheres, uma característica universal que é culturalmente atribuída em todas as sociedades, apesar de as ideologias e as simbolizações variarem de cultura para cultura. Para explicar a desvalorização universal das mulheres, a pensadora rompe a bolha do determinismo biológico, analisando, assim, a relação entre cultura e natureza.

Baseando-se no olhar do senso comum, Orther (1979) busca compreender os motivos de a mulher estar próxima à natureza. Conforme seus estudos, o primeiro ponto é o corpo feminino e sua capacidade de procriação, entretanto, essa característica pode trazer ônus à mulher ao gerar desconforto e perigo para sua vida, como as cólicas menstruais, as mamas que podem ser retiradas em qualquer etapa da vida, ou desenvolver um câncer, e o momento do parto que, por ser um acontecimento delicado, coloca em risco a vida da mãe e do bebê. Todavia, o homem,

mesmo sem ter o poder gerador da mulher, pode produzir elementos mais duráveis, como a tecnologia e símbolos, do que os novos seres humanos que são perecíveis, resultando em maior valorização de suas criações no meio social.

O segundo ponto destaca os papéis sociais femininos, que são vistos como inferiores em relação aos papéis masculinos, pois as funções fisiológicas limitam as mulheres em determinados contextos sociais que são determinados como próximos à natureza, mais precisamente ao espaço familiar. O espaço doméstico é dominado pelo espaço público, pois o doméstico tem relação com o cuidado e a socialização das crianças, enquanto o público é ligado à dominação, relações e alianças, fatores associados ao papel masculino.

A ligação criada entre as mulheres e as crianças, durante a gestação e a lactação, reforça a construção da mulher próxima à natureza, ao recair sobre ela os cuidados e o processo de socialização dos novos seres humanos, pois as crianças ainda não possuem o desenvolvimento adequado para serem sujeitos ativos na sociedade e necessitam de cuidados por não terem o controle da fala, do andar, do esfíncter e dos comportamentos considerados adequados para a sociedade.

> Encontra-se um reconhecimento implícito e uma ligação entre as crianças e a natureza em muitas práticas culturais. [...] Portanto, é apropriado categorizar as crianças com a natureza, e a ligação íntima das mulheres com as crianças pode configurar-lhes a possibilidade de serem elas próprias consideradas mais próximas da natureza (Ortner, 1979, p.107).

Contudo, a função socializadora que é destinada às mulheres possibilita analisar que elas não pertencem unicamente à natureza, mas possuem uma participação especial no processo cultural, ensinando os comportamentos, moral e elementos importantes para a sociedade. A culinária é outro indício das mulheres pertencentes à cultura, ao transformarem o cru em cozido, dentro do ambiente doméstico, que é, geralmente, considerado um trabalho feminino. Porém, ao sair das paredes das casas e ir para os restaurantes, a culinária acaba sendo um espaço masculino.

O filme Julie e Julia (2009)[3] apresenta a relação com cozinha entre duas mulheres que vivem em períodos diferentes na história, entretanto, uma delas (em 1948) ingressa em um curso de gastronomia, sendo a única mulher da classe e sofrendo preconceito e discriminação por causa de seu gênero. Porém, a dúvida da

[3] JULIE e Julia. Direção: Nora Ephron. Interpretes: Meryl Streep, Amy Adams, Stanley Tucci, *et al.* Roteiro: Nora Ephron. Columbia Pictures. 2009. 123 min.

capacidade das mulheres em áreas sociais não se limita só à culinária, mas perpassa outras habilidades que executam dentro da esfera doméstica, como, por exemplo, a administração dos recursos do lar. Ao adentrar na administração de empresas, acabam recebendo menos por serem vistas como inadequadas ao cargo em comparação com um homem, assim: “[...] as mulheres desempenham conversões de baixo nível da natureza para a cultura, porém quando a cultura promove um nível mais alto das mesmas funções, este fica restrito aos homens” (Ortner,1979, p.110).

O terceiro ponto que motiva o ideal social de que a mulher está próxima à cultura é a estrutura psíquica feminina, que é vista como diferente dos sujeitos masculinos. Porém, isso acaba sendo resultado da socialização feminina. A mãe é o primeiro contato socializador dos filhos, enquanto os filhos ao crescerem tendem a se identificar com o papel masculino do pai, a identificação feminina das meninas tende a persistir no processo, sendo preparadas para assumirem a função maternal.

Deste modo, a perspectiva de aproximação da mulher à natureza está equivocada, pois renega o seu papel dentro da cultura e determina sua posição dentro da sociedade pelas características biológicas. Ao reconhecer que as delimitações por volta das práticas sociais da mulher são uma construção social, é necessário refletir sobre o que é ser mulher e quem pertence a essa categoria.

Ao contrário do que é pensado, os primeiros movimentos da luta feminista emergem no século XVIII, após a revolução francesa, e ganham mais evidência com a primeira onda feminista, em que as mulheres reivindicaram serem vistas como cidadãs com igualdade de direitos em relação aos homens, “[...] as principais lutas concretas referem-se, portanto, a formação profissional e a representação política, reivindicando o acesso à educação formal, ao trabalho remunerado e ao voto” (Bittencourt, 2015, p.199-200).

Mesmo um marco histórico importante para a humanidade, a “mulher original” colocou suas demandas como universais, sem levar em consideração as experiências plurais entre as mulheres. O ser mulher era restrito: “[...] cis, hetereossexual, branca, de classe média, magra, sem deficiência - que ocupa uma posição superior e de privilégio social, sendo o ideal performativo a ser alcançado” (Nascimento, 2021, p. 26).

Contudo, na segunda onda do feminismo surge o olhar para a interseccionalidade, que é notório na terceira onda. Este leva em consideração a existência de opressão em diversas ramificações sociais, já que a experiência da

mulher negra, pobre e lésbica é divergente da mulher branca, rica e heterossexual. Mesmo com esses atenuantes em sua realidade, ambas enfrentam o machismo, sexismo e o patriarcado (Bittencourt, 2015; Nascimento, 2021).

O conceito de gênero semelhante ao que é trabalhado dentro dos movimentos feministas e LGBTQIAPN+ surgiu com o biólogo John Money em 1955, “[...] no intuito de desvincular os papéis sociais de homens e mulheres de uma relação natural com o sexo biológico” (Nascimento, 2021, p. 31). Aos poucos, o sexo é um termo que fica reservado ao determinismo biológico, enquanto gênero é sua oposição, e se refere à construção social na identificação do sujeito dentro do binarismo sexual.

Conforme Nascimento (2021), as pensadoras feministas da segunda onda fizeram o deslocamento de gênero para a perspectiva cultural, o que ajudou na desconstrução da universalização da mulher, sendo perceptível que as opressões são oriundas de inúmeros marcadores sociais, assim, elas agem sobre as mulheres de modos diversificados. Além disso, as pesquisadoras observaram que a opressão não é baseada no determinismo biológico, mas na questão cultural.

Apesar dos avanços da segunda onda em relação às questões de gênero e pluralidade do ser mulher, as pesquisadoras feministas não romperam as fronteiras de que o corpo é anterior ao gênero, uma questão que é mantida no senso comum da sociedade e desconstruída pelas feministas posteriores, como Judith Butler.

Na perspectiva da sociedade, acredita-se, geralmente, que o sexo é determinado biologicamente pela existência de um pênis ou vagina, resultando em uma definição do gênero e do desejo sexual dos sujeitos pelo sexo oposto, criando um ordenamento a ser seguido culturalmente e afirmando a matriz heterossexual.

Judith Butler (2013) apresenta uma desconstrução e uma nova percepção sobre esses conceitos. No seu texto “Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”, ela cita:

> A diferença sexual, entretanto, não é, nunca, simplesmente uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma simultaneamente marcada e formada por práticas discursivas […]. A categoria do “sexo” é, desde o início, normativa: é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório” (Butler, 2013, p.153).

Ou seja, para Butler (2013), o sexo não é um determinismo biológico, que define os sujeitos pelas suas características genitais, mas vai além: o sexo esculpe o modo como as diferenças entre o homem e mulher são criadas por meio do discurso e como o discurso ganha vida nas ações sociais. O sexo normaliza as diferenças, tornando-

as como naturais, resultando na criação dos corpos, pelo olhar heterossexual, impedindo ou negando outras identificações.

Antes de se aprofundar na distinção entre sexo e gênero, a autora salienta a relação entre natureza e cultura, pois, para alguns pensamentos sobre gênero, a cultura é um agente social que age sobre a natureza, sendo uma superfície passiva, mas necessária, que será moldada pela cultura, como uma página em branco (Butler, 2013).

Para outras pensadoras, o conceito de natureza deve ser revisto, pois a natureza não é passiva, ela tem uma história, um conjunto de inter-relações. “Esse repensar também coloca em questão o modelo de construção pelo qual o social atua unilateralmente sobre o natural e o investe com seus parâmetros e seus significados” (Butler, 2013, p. 157).

O conceito de “sexo” foi elaborado por meio de debates para definir os critérios de distinção entre os dois sexos, porém, a sua história fica escondida pelo local que lhe é denominado. Assim, a natureza perde seu valor, mas recupera o valor quando recebe a influência da cultura. “De acordo com essa visão, pois, a construção social do natural pressupõe o cancelamento do natural pelo social” (Butler, 2013, p. 157 - 158).

Partindo desse pressuposto, na distinção entre sexo e gênero, o sexo é a natureza, e o gênero é o seu significado social dentro de uma determinada cultura. Assumindo todas as características do sexo, como esse não ganha novos significados que auxilie na distinção de seu conceito social, o “sexo” é absorvido pelo gênero.

> Se o gênero consiste dos significados sociais que sexo assume, então o sexo não adquire significados sociais como propriedade aditivas, mas, em vez disso, é *substituído pelos* significados sociais que adota; o sexo é abandonado no curso dessa assunção e o gênero emerge não como um termo em uma permanente relação de oposição ao sexo, mas como um termo que absorve e desloca o “sexo”, a marca de sua substanciação plena no gênero ou aquilo que, do ponto de vista materialista, pode constituir uma plena dessubstanciação (Butler, 2013, p.158).

Mas o que é gênero? Para Butler (2010), não é exclusivamente a distinção sexual entre homem e mulher, mas é a naturalização da cultura que cria distinção por meio do olhar da heterossexualidade (visto como natural), assim a distinção ocorre pela base cultural:

> [...] a ideia de gênero é construída sugere um certo determinismo de significados de gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados,

> sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjuntos de leis, tem-se a impressão de que gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é destino (Butler, 2010, p. 26).

Judith Butler (2018) define gênero como a corporificação de significados culturais. Isso ocorre por meio da performance no meio social, que busca manter o gênero dentro do binarismo, tornando explícitas por meio do corpo as leis sociais. Entretanto, a sociedade idealiza que o gênero vem antes dos atos e comportamento, assim sendo interligado e equivalente ao sexo biológico, esperando que os comportamentos e ações sejam condizentes com suas genitálias.

O discurso possui poder na construção do gênero, que existe antes da existência do sujeito vivo, limitando sua expressão e escolha. Por exemplo, um feto possui gênero neutro, até ser revelado se é menino ou menina, a partir dessa nomeação, ainda mesmo na barriga da mãe, suas experiências no seio social já foram pré-moldadas e serão reforçadas no decorrer da sua vivência social. Se for revelado que o feto é menina, espera-se que seja doce, amável, organizada e que goste de rosa. Se for um menino, que seja enérgico, que goste de carrinhos e seja mais racional e menos sentimental.

> Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal (Butler, 2010. p. 28).

Portanto, nossas ações, atos e escolhas são limitados e baseados nas estruturas binárias, e ultrapassar as fronteiras heteronormativas pode resultar em exclusão, em tratamento abjeto ou simplesmente no questionamento da sua "humanidade", com o silenciamento em diversas vertentes. Por esse motivo, Butler (2013) cita a necessidade da subversão do gênero, que irá auxiliar na desconstrução do binarismo. Assim, o outro terá seu espaço e será respeitado como sujeito no corpo social.

Contudo, com os crescentes debates acerca da sexualidade e do gênero, as definições para quem pode ser mulher ainda são limitadas pelo determinismo biológico, segundo o qual quem é mulher tem seio, vagina e pode gerar um filho. Esse significado tem ganhado mais evidência devido à discussão sobre quem pode usar o

banheiro feminino, a qual vem sendo utilizada para barrar as mulheres transexuais e travestis. Esse é um dos pontos que apresentam a importância de desessencializar gênero, romper a concepção de sexo como ordenamento natural e permitir o acolhimento dos sujeitos trans:

> Desessencializar o gênero é tão importante para nós porque na medida em que a desnaturalização acontece que podemos perceber que outras sujeitas dentro das relações de poder fortemente marcadas pelo machismo, sexismo e patriarcado na sociedade vigente podem fazer parte do feminismo, como sujeitas legítimas de luta, experiências e produção conceitual. Nesse sentido, os processos de entrada de mulheres trans, travestis, transexuais e transgêneras no feminismo são uma das questões centrais do transfeminismo (Nascimento, 2021, p. 43).

Sedgwick (2007), pensadora feminista, critica, juntamente com Butler, a imposição da heterossexualidade e o estigma dos homossexuais, resultando no segredo da sexualidade. A sua obra “Epistemologia do Armário” (1990[2007]) apresenta que, mesmo com o aumento dos debates sobre outras identidades de gênero e orientação sexual, alguns espaços requerem a permanência dos sujeitos “dentro do armário”.

A imagem do armário na cultura contemporânea é o modo que a opressão expressa e diverge das outras categorias de discriminação que são visíveis. Sedgwick (2007) faz o paralelo com a questão das pessoas negras, na qual sua cor e suas raízes genealógicas são marcas visíveis. Ou seja, estar dentro do armário e manter sua orientação sexual no privado é um modo de se resguardar.

A autora apresenta estruturas características da epistemologia do armário, dos riscos os quais os indivíduos podem passar ao sair do armário, como ter sua sexualidade questionada e vista como uma fase que irá passar; ou o armário coletivo, pois no momento que sai do armário para a família em uma sociedade homofóbica, os parentes pedem para que o indivíduo adentre no armário e leva a família a guardar o segredo; ou a falta de um parente homossexual que possa apoiá-lo e auxiliá-lo a lidar com a homofobia, o que faz com que os indivíduos criem por si só uma herança de resistência perante a sociedade.

O pensamento de Sedgwick (2007) ajuda na compreensão dos dados coletados pela primeira vez pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sobre a orientação sexual dos brasileiros. Conforme a pesquisa do IBGE (2019 [2022]), entre os brasileiros acima de 18 anos, 94,8 % se declararam heterossexuais, 1,2%

homossexuais, 0,7% bissexuais, 1,1% não sabiam sua orientação sexual, 2,3% não quiseram responder e 0,1% declararam outra orientação sexual (Barros, 2022).

O baixo percentual fora da autodeclaração da homossexualidade pode ser a soma de diversos fatores sociais e culturais: tanto a falta de conhecimento sobre as diferenças entre identidade de gênero e orientação sexual, quanto o medo de represálias de diversas formas, como estigmas ou violência física. Por isso, para alguns indivíduos, a invisibilidade de permanecer no armário é sinônimo de segurança. O baixo índice de pessoas do grupo LGBTQIAPN+ apresenta a interferência do público e privado na vida do indivíduo. “Sair do armário” implica consequências que podem envolver impactos no âmbito econômico, discriminação e até mesmo violência física.

1.4 As relações de poder na conformação da sexualidade: um olhar foucaultiano

Segundo Louro (2022), Michel Foucault não é um teórico *queer*, como Butler e Sedgwick, mas seus escritos foram base para a teoria, buscando desconstruir as “verdades” consolidadas socialmente e o controle sobre os sujeitos, penalizando-os de algum modo por não se encaixar nos comportamentos esperados. Sobre a sexualidade, para ele, o controle não ocorre por meio da repreensão, mas por meio do discurso.

> Foucault foi um desses teóricos. Ele formulou questões novas, revirou verdades. A respeito da sexualidade, duvidou do suposto silêncio e repressão que a teriam cercado e afirmou que, em vez disso, essa era uma questão sobre a qual muito se falava e há muito tempo. Assumindo sua ótica, passamos a afirmar que a sexualidade era construída discursivamente (Louro, 2022, p. 85).

Foucault foi um pensador que transitou entre vários conceitos: poder, disciplina, sexualidade e loucura. Todavia, nesta pesquisa, iremos nos aprofundar nos pontos que envolvem as relações de poder e disciplina que dominam a sociedade.

Mas o que seria o poder? Ao refletir sobre esse termo, idealiza-se no seu contexto macro: o poder do Estado, dos juristas e das leis estabelecidas em cada sociedade. Porém, Foucault (1979) nos convida a modificar o nosso olhar e observar as relações do poder na sua microfísica, no cotidiano dos sujeitos. Para ele, estamos envolvidos em pequenas redes de poder, que disciplinam e docializam os corpos. A

igreja, a família, a escola, o hospital, a cadeia, o quartel são instituições disciplinares, onde os líderes de cada local exercem poder sobre as pessoas subjugadas a ele. Na relação professor-aluno, por exemplo, o professor detém o poder de aprovar ou reprovar o discente, deixar ou não assistir à aula, esse poder sutil do professor vai moldando o comportamento do estudante.

No livro “A Microfísica do poder”, ao ser questionado pela possibilidade de estar negligenciando o aparelho do Estado por enfatizar para a materialidade do poder entre as relações sociais, Foucault (1979) fala que as revoluções buscam desconstruir o aparelho do Estado, mas não funcionam, pois o aparelho é ocupado pelo movimento revolucionário que realiza modificações eventuais. Portanto,

> [...] o poder não está localizado no aparelho do Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos do Estado a um nível mais elementar, quotidiano, não forem modificados (Foucault, 1979, p. 149).

Assim, pode-se observar que o poder não está centralizado em um lugar específico, mas em todos os lugares, em todas as relações. Porém, para modificar a estrutura de poder, deve-se compreender como ela funciona e reestruturá-la no cotidiano.

Outro ponto que o pensador busca desconstruir é a noção da repreensão. O poder não é exercido por meio do silenciamento e reprimindo os sujeitos – ele não seria facilmente aceito. Porém, é por meio da produção dos discursos, da fala e confissão de seus pensamentos, desejos e vontades que os sujeitos são moldados segundo a “verdade” da sociedade.

> Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer você não acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (Foucault, 1979, p. 8).

O poder e a verdade são interdependentes, um só existe por causa do outro. Cada sociedade cria a sua verdade, que é formulada pelas diversas formas de coerção e regulamentadas pelo poder, e mecanismos criados pelo corpo social fazem a distinção do que é verdadeiro ou falso por intermédio do discurso e técnicas que valorizam a verdade.

Ao criar a verdade, produzimos poder e suas múltiplas relações que caracterizam a sociedade. Por isso, somos constantemente interrogados,

questionados e obrigados a confessar a verdade. Assim, é esculpida a forma como os sujeitos desse corpo social vão viver, morrer, trabalhar e realizar outras tarefas sociais, “[...] em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (Foucault, 1979, p. 180).

No livro “A história da sexualidade”, Foucault (2013) desconstrói a ideia de repreensão, apresentando as múltiplas formas que tanto o poder quanto o discurso interferem na sexualidade da sociedade. Na primeira parte de seus escritos, “A vontade de saber”, o autor enfatiza a mutabilidade do sexo, destacando que, inicialmente, não se tinha o pudor ou a vigilância com as palavras e atos libidinoso. Entretanto, aos poucos, passou a ser alocada para dentro dos quartos dos casais com a finalidade de reprodução. Qualquer outro motivo ou meio fora dessas características era considerado impuro. Portanto, a sexualidade é direcionada para lugares específicos, podendo ser trocada por dinheiro, como nos bordéis.

A ideia de repreensão se mantém viva por dois aspectos: primeiro por ser uma ideia ligada ao desenvolvimento do capitalismo e a exploração do trabalho, colocando o sexo apenas como reprodução. O outro motivo é que se o sexo é reprimido, proibido, traz benefícios ao locutor de transgressão deliberada, colocando-se fora do alcance do poder.

Contudo, para Foucault (2013), a sexualidade não foi reprimida, pelo contrário, ela gozou da liberdade do discurso, o poder é mais tolerante que repreensivo. Somos estimulados a discutir sobre a nossa sexualidade em diversas esferas sociais, para o médico, psicólogo, o padre, o sexólogo. Por meio do discurso, será analisado o que está ou não dentro do aceitável e, se não estiver, o sujeito passará por um momento disciplinar. Quando uma pessoa, por exemplo, durante a confissão ao padre relata suas transgressões sexuais, o clérigo modela o discurso de modo que o domínio da sexualidade é a melhor forma de garantir a salvação eterna do sujeito.

O poder do discurso sobre a sexualidade não é centrado na criação de verdades ou mentiras sobre o sexo, mas na vontade de saber que desperta no sujeito, que serve como suporte e instrumento. A intenção de Foucault (2013) não é dizer que a interdição é uma ilusão, mas que todos os elementos da repressão têm função no discurso e atuam como técnica de poder.

Para dominar o sexo, no século XVII, fez-se necessário primeiramente reduzi-lo no campo da linguagem, bani-lo das conversas e das palavras ditas, aumentando o policiamento da palavra. Porém, no campo do discurso, ocorreu o contrário: a fala

sobre o sexo não cessou, sendo incentivado no campo e no exercício do poder. A contrarreforma muda o ritmo da confissão anual, pedindo que os sujeitos examinem a si mesmos e que todas as insinuações da carne, do pensamento, até seu mais íntimo desejo, tudo deveria ser dito, mesmo que fosse necessário neutralizar as palavras. A pastoral cristã tinha a intenção de produzir efeitos específicos sobre o desejo, domínio e desinteresse sobre o sexo, assim como a reconexão espiritual, usando o discurso como forma de dominação.

> Cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (Foucault, 2013, p. 30-31).

No século XVIII, inicia-se uma instigação política, econômica e técnica ao falar sobre o sexo; sai do discurso, unicamente da moral, adentrando no discurso da racionalidade. Ao mesmo tempo que o sexo é regulado de acordo com os padrões estabelecidos pela época, tornando-se uma questão de "polícia", "[...] não como repressão da desordem e sim como majoração ordenada das forças coletivas e individuais" (Foucault, 2013, p.31), sendo regulado por meio dos discursos públicos.

Entre as novas técnicas de poder emergente está a ideia de população como um problema econômico e político. O Estado percebe que não tem um povo, mas um conjunto de populações que possuem especificidades e variantes próprias, como natalidade, fecundidade e formas de alimentação. A população aumenta em razão da disponibilidade de fontes de subsistência, indústria e produção de recursos. A partir desse momento, o sexo torna-se um objeto de intervenção e analítico para o Estado, que estuda suas variáveis, como o efeito do celibato, as taxas de natalidade.

Nesse período, surgiram três códigos que regiam as práticas sexuais: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. Estavam focadas nas relações matrimoniais, o que acontecia dentro do relacionamento deveria ser contado, havia uma forte vigilância sobre o matrimônio, junto com a existência de regras e recomendações.

Romper com esses códigos ou procurar prazeres estranhos condenavam o sujeito. Os homossexuais ou os hermafroditas eram vistos como criminosos, pois seus desejos e anatomia colocavam em xeque as leis:

> Quanto aos tribunais, podiam condenar tanto a homossexualidade quanto a infidelidade, o casamento sem consentimento dos pais ou a bestialidade. Na ordem civil como na ordem religiosa o que se levava em conta era o ilegalismo global. [...] As proibições relativas ao sexo eram, fundamentalmente, de natureza jurídica. A "natureza", em que às vezes se apoiavam, era ainda uma

> espécie de direito. Durante muito tempo os hermafroditas foram considerados criminosos, ou filhos do crime, já que sua disposição anatômica, seu próprio ser, embaraçava a lei que distinguia os sexos e prescrevia sua conjunção (Foucault, 2013, p. 45).

No sistema centrado em alianças legítimas, a explosão discursiva provocou algumas modificações, entre elas a relação monogâmica heterossexual, apontada como uma regra. A categoria de devassidão é desfeita na ordem civil e dela surgem infrações à legislação do casamento e da família, que podem causar danos ao funcionamento natural.

Diante da criação desses discursos, a ideia da homossexualidade emerge como uma nova espécie, um hermafroditismo da alma que diverge da conduta "natural". O poder atribui uma realidade analítica, rotula nos corpos dos sujeitos e as suas condutas formam classificação, buscando ordenar a desordem.

> O homossexual do século XIX torna-se um personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscritas sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que lhe trai sempre (Foucault, 2013, p. 50).

A dominação sobre os corpos perpassa também os corpos dos infantes. Segundo os pedagogos e médicos, a masturbação e o gozo infantil foram tratados como uma doença que deveria ser combatida. Por esse motivo, deveria ser constantemente vigiada, principalmente por seus genitores e educadores, que poderiam ser considerados culpados por tais atos se não desconfiasse e vigiasse o suficiente. Assim foram criados e instalados dispositivos de vigilância para forçar as confissões e os discursos eram voltados para a correção de tais atos.

Desse modo, a escola torna-se um espaço que, além de erudito, dociliza os corpos. Diante da sexualidade, o ambiente escolar reforça a diferenciação e a busca da identidade masculina e feminina por meio do silenciamento e da segregação dos sujeitos. Qualquer expressão de afeto dentro de seus muros pode gerar uma coerção, principalmente se for de pessoas do mesmo sexo por romperem as fronteiras dos comportamentos heterossexuais. "Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade 'normal' e, de outro, simultaneamente, contê-la" (Louro, 2013, p. 25).

Outro ponto trabalhado por Foucault (2013) é a relação entre o poder e a arquitetura. Nos colégios do século XVIII, pode-se ter a impressão de que não há discurso sobre o sexo, entretanto, a disciplina, a arquitetura e organização apresentam tanto o poder quanto continua abordando a sexualidade. A alta vigilância pelos inspetores, o fato de os alunos não ficarem desacompanhados, a separação das camas dos alunos – tudo isso remete a esse poder. Mas as escolas do século XXI não divergem tanto, a vigilância dos inspetores continua com o auxílio de câmeras, a separação dos banheiros pelo sexo biológico, a disposição das cadeiras dentro da sala de aula voltadas para o professor, como a arquitetura da escola, são elementos que apresentam tanto o poder sobre os indivíduos como o controle sobre a sexualidade. Pode-se ir um pouco mais além: a estrutura da escola remete fortemente a um contexto disciplinar muito forte e arraigado, assemelhando-se a um presídio, pela sensação de limitação que é passada.

Durante as disciplinas de Estágio Supervisionado, que cursei durante minha graduação em Licenciatura em Ciências Sociais[4], vivenciei o contexto escolar em escolas diferentes, entretanto, duas delas chamaram atenção por terem estrutura arquitetônica semelhante. A escola que fica no bairro do Tabuleiro tem um bom espaço, mas mal aproveitado. É dividida em quatro blocos: o primeiro é onde fica a parte administrativa e a biblioteca, o segundo bloco é onde fica os banheiros dos alunos, a cantina, cozinha, refeitório e o pátio coberto, o terceiro e o quarto são destinados às salas de aulas.

Separado por blocos e com muitas grades, as salas não têm ventilador, os quadros estavam em péssimo estado (eles foram trocados), paredes riscadas e azulejos soltos, os banheiros dos alunos também em péssimo estado – esse cenário é facilmente relacionado ao cárcere.

> É a ideia anunciada por Bentham, em fins do século XVIII em seu livro O Panóptico, no qual ele descrevia uma forma de arquitetura que permitiria a vigilância e o controle contínuo dos indivíduos. Bentham propôs uma espécie de modelo arquitetural de instituição que deveria valer para escolas, hospitais, prisões, hospícios, fábricas, etc. De acordo com Foucault, o panóptico seria a expressão máxima do poder disciplinar, concentrando em si todos os procedimentos disciplinares (Batista *et al*., 2015, p. 10).

[4] Os estágios supervisionados ocorreram entre os anos de 2016 e 2017, em duas escolas públicas de Maceió.

A arquitetura das instituições favorece o poder disciplinar citado por Foucault (1979): ela visa tornar os corpos dóceis, como uma forma de dominação. A escola se apresenta como um espaço que prepara para o mercado do trabalho, por isso acaba tendo características industriais, como horários fixos, padronização do fardamento e a busca de controle comportamental dos corpos.

Butler (2010; 2013; 2018), Sedgwick (2007) e Foucault (1979; 2013) apresentam a sexualidade com uma construção social que segrega, o que é visto como “natural” e anormal, legitimando identidades e práticas sexuais, enquanto marginaliza os outros. Assim, fortalecendo a relação de poder entre os sujeitos, a escola como instituição social disciplinadora exerce duas funções: ao mesmo tempo que transmite os conhecimentos científicos, reforça o controle dos corpos e das sexualidades, a ponto de reverberar nas coerções, seja ela discursiva ou física.

1.5 Desenho metodológico da pesquisa

Ao analisar o tabu que envolve gênero e sexualidade e o campo de disputas curriculares que envolvem essa temática nos últimos anos, é necessário compreender como o conteúdo está sendo abordado no ambiente escolar e de que modo as relações de poder interferem na exposição desse conteúdo.

A hipótese que norteia a pesquisa é a distinção na abordagem entre gênero e sexualidade, tanto nos documentos curriculares quanto na abordagem escolar, assim como a marginalização da temática, motivada pelo neoconservadorismo. Para responder à pergunta da pesquisa, foi necessário analisar os documentos curriculares ao nível federal, estadual e escolar, o material didático e entrevistar os docentes.

Além da análise documental, a pesquisa envolve a ida ao campo para analisar a materialização do currículo no ambiente escolar. Diante dessa necessidade, a escola foi escolhida com base em um conjunto de critérios que envolvem sua localização, o nível de ensino, sua história e por ser uma das mais conhecidas pela população maceioense. Sua localização no Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas - CEPA, um espaço de referência na educação alagoana, e sua existência com mais de 90 anos a tornaram popular, assim como é voltada exclusivamente para o Ensino Médio.

Outro recorte realizado para a pesquisa foi sobre os sujeitos entrevistados, limitando-se aos docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Geografia, Filosofia, História e Sociologia), por duas razões: a quantidade considerável de docentes na escola e porque a área de Ciências Humanas contém disciplinas que tendem a problematizar questões que envolvem gênero e sexualidade.

Para a coleta de dados e à luz da base teórica, a metodologia foi dividida em duas partes: a primeira, análise documental com base na análise de conteúdo, para averiguar os documentos nacionais, estaduais, da escola e o livro didático. Esses documentos foram escolhidos tanto por serem parte do currículo prescrito quanto por sua interferência na materialização do currículo prescrito em currículo real (no caso do livro), possibilitando assim a verificação de como gênero e sexualidade se apresentam nos documentos. A segunda parte consiste em entrevistas com os docentes, por meio de entrevistas semi-estruturadas.

A fim de auxiliar na análise, foram utilizadas as seguintes categorias: gênero (definido para além das características biológicas, considerando a construção social em torno do masculino e do feminino), feminismo (o empoderamento do gênero feminino, incluindo suas interseções com raça, etnia e classe social), heteronormatividade (elementos onde a heterossexualidade é esperada), sexualidade/orientação sexual (elementos que rompem com o binarismo sexual), performance (ações dos sujeitos que reafirmam sua identidade de gênero) e poder (as relações que moldam os sujeitos e o conhecimento sobre o tema).

1.5.1 Análise de conteúdo

Foram analisados documentos nacionais: Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular; o documento estadual Referencial Curricular de Alagoas, os documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, e a coleção didática Conexões. O estudo seguiu o esquema elaborado por Bardin (1977), a saber:

1. **Pré-análise:** é a fase de organização do material. Nesse momento foram definidas as categorias e palavras-chave, que foram pesquisadas nos documentos (gênero, orientação sexual, sexualidade, mulher, LGBTQIAPN+ e

diversidade), auxiliando na localização dos debates sobre gênero e sexualidade. Outra etapa foi a busca pela versão digital dos documentos curriculares nacionais, estaduais e a coleção didática.

2. **Exploração do material:** a qual é aplicação do que foi definido na pré-análise. A priori, foi realizada uma verificação sobre a presença das palavras-chave nos documentos curriculares por meio do *software Adobe Reader*. Após a vistoria, foi feita a localização das palavras registradas, observando em quais contextos surgiam, em quais tópicos estavam frequentes, a frequência e o contexto em que foram inseridas.
3. **Tratamento dos resultados obtidos e interpretação:** após a localização da discussão acerca das palavras-chave, foi analisado o contexto no qual estavam circunscritas, sendo avaliado se o debate era aprofundado ou superficial, se estavam ou não presentes nos documentos e em quais documentos estavam ausentes. Considerou-se também o período do documento curricular e as tendências ideológicas do período.

Na coleção didática, além dos passos descritos acima, outros pontos de estudo foram inseridos, buscando averiguar:

- Se o conteúdo está presente nos livros didáticos e como se apresentam, transversalmente ou possuindo um capítulo próprio;
- Quais os conceitos, teorias e abordagens do conteúdo em outros temas.

1.5.2 Entrevistas

As entrevistas seguiram o caráter semi-estruturado realizada com sete professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da escola, sendo duas mulheres e cinco homens, heterossexuais. As questões foram baseadas em conceitos abordados na teoria pós-estruturalista com ênfase no pensamento dos teóricos Michel Foucault (1979; 2013) e Judith Butler (2010; 2013), como gênero, performance, heteronormatividade, poder e discurso, resultando em vinte e uma questões (presentes no Apêndice I).

Durante a execução, as entrevistas ocorreram de dois modos, tanto presencial quanto online (por meio do *Google Meet*), conforme a escolha dos interlocutores.

Cada entrevista teve duração média de uma hora a uma hora e trinta minutos. Em todas as interlocuções, o áudio foi gravado em dois dispositivos eletrônicos (*notebook* e *smartphone*), para minimizar possíveis contratempos.

Após as entrevistas, os áudios foram transcritos pelo aplicativo de inteligência artificial *Notta*, com as respostas digitalizadas, cada uma foi organizada e separada conforme a pergunta correspondente, facilitando a observação e análise dos dados à luz da teoria pós-estruturalista.

2. GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO PRESCRITO

Para compreender a execução do conteúdo escolar, considerando suas experiências e a bagagem de conhecimento que o aluno possui, é necessário olhar primeiramente para o currículo prescrito (Sacristán, 2000; 2010) e para como ele delineia a perspectiva sobre gênero e sexualidade. Assim, este capítulo estabelece uma linha histórica de sobre o debate de gênero e sexualidade na educação brasileira, como também analisa como os documentos norteadores da educação brasileira trabalham a temática: Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e, como documento curricular estadual, o Referencial Curricular de Alagoas. Busca-se, também, compreender as disputas sobre a temática dentro do campo curricular brasileiro.

Após o olhar sobre o currículo prescrito, serão abordadas as relações de poderes que giram em torno da educação, sobre principalmente os movimentos que lutaram para a retirada de determinados conteúdos, como gênero e sexualidade, a ascensão do neoconservadorismo e seus efeitos na educação brasileira.

2. 1 Antes da redemocratização

De acordo com Silva (2002), a história da sexualidade é antiga e fundamentada em valores sociais. Nos últimos três séculos, o sexo é um segredo, um tabu e um problema, que necessita ser controlado e vigiado, e a escola – mesmo que não fale diretamente sobre o sexo – possui dispositivos de poder e disciplina sobre o corpo. “Se a família não dá conta de trabalhar, o tema é dever da escola” (Silva, 2002, p. 3).

Assim, como a sexualidade precisa ser disciplinada, as questões de gênero não divergem muito: em uma sociedade com raízes patriarcais, os papéis de gênero são bem definidos e devem ser respeitados. Essa perspectiva repercutiu na educação das mulheres, que foram segregadas dos homens. Exemplo disso é que na década de 1940, as disciplinas voltadas para os cuidados do lar, exclusivamente para meninas, fizeram parte do currículo escolar brasileiro.

Conforme Krause e Krause (2016), o primeiro ato conhecido em prol da educação feminina foi durante a educação jesuítica, que era destinada a poucos e

sem abertura para as mulheres. Entretanto, na cultura indígena havia igualdade entre os sexos, o que motivou os pedidos de padres para a participação das mulheres nas aulas. Contudo, a rainha negou a solicitação, pois em Portugal as mulheres não tinham acesso às escolas, sendo um espaço estritamente para homens.

Outro ponto citado pelos autores é que as meninas das famílias abastadas eram alfabetizadas no espaço doméstico para acompanhar as missas. O local onde o ensino ocorria era nos conventos, tendo uma educação voltada para a vida religiosa. Nos conventos, as mulheres eram ensinadas a ler e a escrever, tinham aulas de música e trabalhos domésticos:

> Em função da não existência de um sistema de educação formal para mulheres à época, esta acontecia nos conventos, esses surgiram apenas na segunda metade do século XVII. Geralmente, eram ensinadas a leitura e escrita, música canto chão, órgão e trabalhos domésticos, e como não deveria deixar de ser, a feitura de doces e flores artificiais (Krause; Krause, 2016, p. 7).

Com a reforma pombalina, as meninas puderam adentrar no espaço escolar, apesar da segregação dos meninos e a exigência de as aulas serem ministradas por mulheres, favorecendo a criação de escolas régias para mulheres:

> A situação de exclusão feminina vai se modificando com a permissão para a frequência de meninas à sala de aula, com as reformas pombalinas, a abertura e instalação de escolas régias para o público feminino, embora o ensino fosse feito separadamente por sexo, ou seja, somente professoras mulheres podiam dar aulas às meninas e professores homens aos meninos [...]. Essa situação decorre dos esforços das Reformas, e lei provinciais que tenderam a iniciar o processo de estatizar a educação. Com Pombal, pelo menos oficialmente, as meninas adentram a escola, abrindo-se um mercado de trabalho para as mulheres: o magistério público (Krause; Krause, 2016, p. 9).

Após a proclamação da república, na reforma Benjamim Constant, as escolas eram distintas pelo sexo dos discentes, quanto ao currículo disciplinas como desenho, caligrafia e leitura eram igualitários, divergindo nos trabalhos manuais voltados para os meninos e os trabalhos com agulha para as meninas, aprofundamento no corte, costura e modelagem.

Nos anos 40, como a reforma Capanema, a estrutura currículo é semelhante a anterior, com a segregação das turmas pelo sexo biológico dos estudantes, contudo, a reforma tem um artigo específico para o ensino secundário feminino, com disciplinas que auxiliem as mulheres na sua formação para dona de casa:

> Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:
> 1. E' recomendavel que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
> 2. Nos estabelecimentos de ensino seeundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
> 3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
> 4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (Brasil, 1942).

Assim, até os anos 40, o currículo reproduz o ideal de que a mulher é próxima à natureza, e as disciplinas são preparatórias para a vida doméstica ou tarefas vistas como femininas, em que a mulher deve cuidar da casa, dos filhos e do marido, ou se preparar para o mercado de trabalho que condiz com o gênero, como a disciplina sobre corte e costura.

Ao mesmo tempo que há a transmissão dos estereótipos sobre as questões de gênero, tem, por outro lado, a luta por romper o tabu que envolve a sexualidade. O debate sobre a sexualidade no Brasil inicia-se com a chegada da medicina social ao Brasil, juntamente com a família real, para higienizar as cidades das doenças sexualmente transmissíveis. A pedagogia-médico higienista apresentou a necessidade da atuação da escola sobre esse tema, a educação sexual no Brasil inicia-se no século XX, para combater doenças, masturbação e preparar a mulher para o seu papel de esposa (Silva, 2002).

Durante as décadas de 20 e 30, iniciaram-se os primeiros trabalhos acerca do tema, assim como manifestações que defendiam a criação de programas de educação sexual. Tanto professores como médicos lutavam pela sua inserção no currículo, motivados pela ideia de propiciar às mulheres o conhecimento sobre seu corpo e saúde, entretanto, nessa época não havia a intenção de reestruturar os papéis sexuais (Figueiró, 1998).

De acordo com Figueiró (1998), a primeira iniciativa da Educação Sexual na sala de aula é datada na década de 30 no Colégio Batista do Rio de Janeiro, porém, em 1954, o professor responsável foi processado e demitido. Nos anos seguintes, precisamente na década de 60, houve um aumento de experiências da implementação de programas de Educação Sexual nas escolas, sendo um período favorável para o seu debate.

Contudo, com a ditadura militar, ocorreu um rompimento da ascensão da Educação Sexual, sendo um dos empecilhos para o desenvolvimento da política de planejamento pró-natalista e rejeição do projeto de lei elaborado pela deputada Júlia Steinbruch (PMDB-RJ), que tinha como proposta a inclusão da educação sexual como disciplina obrigatória para os níveis primários e secundários (Figueiró, 1998).

A justificativa do projeto de lei envolve a preparação de meninos e meninas para a responsabilidade sobre a maternidade e paternidade, ao ser um elemento inovador: “Infelizmente, como consequência de um êrro trâgico que ensina ao menino, ao adolescente e reitera ao homem que sexo é algo totalmente desvinculado do amor [...]” (Steinbruch, 1968, p. 03). Também envolve seguir a tendência de outros países acerca da igualdade de gênero:

> E a tarefa não se deve cingir apenas à educar e informar sôbre a sexualidade mas, atentando-se para a crescente idade dos sexos no mundo moderno, chegamos à inevitável conclusão de que ambos os sexos devem ser colocados diante do problema sexual de igual maneira, a fim de que possam enfrentar as mesmas questões com igual chance de êxito (Steinbruch, 1968, p. 2).

Apesar da perspectiva de igualdade, o projeto tem o viés conservador, pois a principal necessidade de ensinar os jovens sobre a educação sexual era justificada com o fato de que o tabu e o falso puritanismo contribuiriam para a rebeldia juvenil, e de que os transviados que não respeitam a moral da sociedade, além da falta do debate sobre a sexualidade, também favoreciam a “homossexualidade”:

> Sendo o sexo uma função biológica como qualquer outra - a mais importante pelas suas implicações sociais - precisa ser conhecida e controlada. Se não fôr tratado com naturalidade - essa é a palavra abalisada de todos os psicanalistas - estaremos impedindo o contrôle dos impulsos, favorecendo a homossexualidade e provocando traumas irreparâveis (Steinbruch, 1968, p. 2).

Nos anos 80, ocorre maior incidência e fortalecimento dos movimentos feministas, que modificam as condutas sexuais, resultando na visualização do sexo aliado à liberdade. No mesmo período há a preocupação com a gravidez na adolescência e a AIDS, que contribuíram para que a sociedade tivesse maior interesse sobre a educação sexual (Figueiró, 1998).

Entre os anos 80 e 90, o Brasil passa por grandes modificações políticas, a redemocratização trouxe novas mudanças políticas e sociais, e o tratamento igualitário para os cidadãos independente do sexo, gênero, raça e classe. O cenário

mundial também passava por grandes mudanças sobre questões sociais e econômicas. Em 1990, aconteceu, na Tailândia, a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, onde a educação foi apontada como instrumento para auxiliar na resolução de conflitos sociais. Assim, tanto os debates internacionais como a própria redemocratização do Brasil influenciaram nos documentos norteadores da educação.

Apesar das tentativas desde os anos 20, a educação sexual só entra oficialmente no currículo escolar após a redemocratização, mais precisamente por meio dos Parâmetros Nacionais Curriculares. É importante ressaltar que a educação sexual durante esse período, que se prolonga na redemocratização, é a abordagem biológico-higienista, que foca no corpo e naturaliza as desigualdades sexuais. Nessa abordagem, a maior preocupação é com a procriação e com as doenças sexualmente transmissíveis, perspectiva presente nos PCNs. Isso limita a ampliação para outros pontos, como as questões de gênero e identidade.

2.2 Após a redemocratização

Conforme o texto de Anjos (2018), o currículo e as políticas curriculares são elaborações e representações da conjuntura histórica e política da sociedade. Nessa conjuntura, é admissível a participação de órgãos privados na elaboração desses currículos, como a Fundação Roberto Marinho.

Como são documentos de orientação, mesmo que passem pelo processo de recontextualização oficial – que é a via pela qual o documento passa por diferentes espaços e ganha novos significados, passando por disputas, semelhante ao esquema apresentado por Sacristán no capítulo anterior, em que o currículo sofre modificações até o momento de sua avaliação –, eles não possuem poder normativo, mas direcionam e dão autonomia aos Estados para elaborarem seus próprios documentos.

Com o fim da ditadura militar nos anos 80, o país passou por uma reestruturação política e legislativa, e inclusa na nova lei está a Lei de Diretrizes e Bases, mais conhecida como LDB, aprovada em 1996 sob o governo de Fernando Henrique Cardoso. A LDB é o marco inicial para a educação brasileira, após a redemocratização, mesmo que diretamente não fale sobre gênero e sexualidade, em seu texto descreve as bases sob as quais a educação deve ser construída e reforça a ideia de respeito, igualdade e tolerância, buscando desfazer os preconceitos em

diversas vertentes de raça, gênero, orientação sexual e classe, assim possibilitando uma escola plural e a formação da cidadania mais adequada:

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; (Brasil, 2020, p. 8-9)

Partindo dos princípios da LDB, temos um dos primeiros documentos educacionais norteadores do país, como as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborado em meados dos anos 90. As Diretrizes, tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, trouxeram em seus textos características similares à constituição e à redemocratização, que buscam a igualdade entre os homens e mulheres:

> IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:
> a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:
> 1. a saúde
> 2. a sexualidade
> 3. a vida familiar e social [...] (Brasil, 1998, p. 1).

Conforme Galian (2014), a versão preliminar do documento foi elaborada por professores e especialistas em 1995, e no ano seguinte foram realizadas reuniões regionais com os professores para debater o documento, que veio a ser efetivado no final dos anos 90. Segundo a pesquisadora, o PCN era a expressão do Estado para construir um currículo mínimo e comum para todo o país, buscando uma uniformização dos conteúdos.

Entretanto, o documento sofreu fortes críticas, a primeira delas relacionada ao seu vínculo com as questões econômicas e políticas, dando-lhe o teor neoliberal – uma pedagogia das competências e habilidades que os alunos deveriam desenvolver para se tornarem funcionários flexíveis e que exercem várias funções (Anjos, 2018; Galian, 2014).

Outra crítica é em relação aos temas transversais, em que a escola está fora das causas extracurriculares, sem considerar amplamente a pluralidade cultural, mantendo-se nos aspectos conservadores (Galian, 2014). Essa questão é perceptível

nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual, que mesmo falando da importância de trabalhar a pluralidade para desconstruir os preconceitos e a discriminação que envolve a sexualidade, foca nas questões biológicas e reforça binarismo sexual.

O PCN de orientação sexual é voltado para o Ensino Fundamental e dividido em duas partes. Na primeira o enfoque é sobre a importância do tema dentro da escola, que amplia os conhecimentos dos alunos, auxilia na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência, além de orientar o docente a respeito de como deve proceder com a abordagem temática. A segunda parte é voltada para os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula. Segundo Chagas e Nunes (2016), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem orientações para o currículo escolar, assim como o PCN de Orientação Sexual, que apresenta os enfoques a serem trabalhados: padrões desiguais de gênero, o sexo e a reprodução, além de nortear os professores o modo de trabalhar o tema na sala de aula de acordo com sua área de atuação.

> Os PCNs de Orientação Sexual (1998) demonstram o cuidado de expor tudo o que cerca essa temática, como os padrões das relações desiguais de gênero, o sexo e a reprodução sob a ótica das relações sociais comum a todos os indivíduos. Na segunda parte do documento é apresentado o bloco de conteúdos que podem ser desenvolvidos em sala de aula sobre essa temática, juntamente com orientações para docentes de cada área do conhecimento, considerando-se os ciclos de ensino. Foram divididos em três eixos de abordagem: corpo: matriz da sexualidade; relações de gênero e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (Chagas; Nunes, 2016, p. 122-123).

Entretanto, apesar de relatar a importância de explorar a sexualidade além dos campos das ciências naturais, ele se limita a trabalhar as questões sobre gênero, mas não engloba o desejo sexual, além da heterossexualidade (poucos são os momentos que citam a palavra), apresentando em seu texto maior enfoque em questões biológicas, como reprodução e saúde:

> A Orientação Sexual na escola é um dos fatores que contribui para o conhecimento e valorização dos direitos sexuais e reprodutivos. Estes dizem respeito à possibilidade de que homens e mulheres tomem decisões sobre sua fertilidade, saúde reprodutiva e criação de filhos, tendo acesso às informações e aos recursos necessários para implementar suas decisões.
> Esse exercício depende da vigência de políticas públicas que atendam a estes direitos. O trabalho de Orientação Sexual também contribui para a prevenção de problemas graves, como o abuso sexual e a gravidez indesejada. Com relação à gravidez indesejada, o debate sobre a contracepção, o conhecimento sobre os métodos anticoncepcionais, sua disponibilidade e a reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a percepção

> sobre os cuidados necessários quando se quer evitá-la. Para a prevenção do abuso sexual com crianças e jovens, trata-se de favorecer a apropriação do corpo, promovendo a consciência de que seu corpo lhes pertence e só deve ser tocado por outro com seu consentimento ou por razões de saúde e higiene. Isso contribui para o fortalecimento da auto-estima, com a conseqüente inibição do submetimento ao outro. Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o "ficar" e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura (Brasil, 1999, p. 293).

Ao definir a diferença entre sexo e sexualidade, o PCN apresenta esses conceitos divergindo entre as questões biológicas e culturais:

> Se, por um lado, o sexo é a expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é entendida de forma bem mais ampla, é uma expressão cultural. Cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas (Brasil, 1999, p. 295).

Apesar de ser elaborado durante o debate e aprofundamento da terceira onda do feminismo, o documento não fala sobre a construção de gênero e não se aproxima da desconstrução do pensamento de que o corpo não define o seu gênero, conforme proposto por Butler. Contudo, ao enfatizar a interferência da cultura na sexualidade e no comportamento dos sujeitos, ele permite uma ampliação no debate, mesmo que sem aprofundamento.

A segunda parte do PCN se aprofunda nos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, dividindo-se em três tópicos: "Corpo: Matriz da Sexualidade", "Relações de gênero" e "Prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis/ AIDS". E aqui que ocorrem pequenos avanços envolvendo a homossexualidade, pois, consoante o PCN (1999), as demandas trazidas pelas mídias sobre assuntos que envolvem a sexualidade contribuem para a curiosidade dos alunos e demandando conhecimento e debate no contexto escolar. Contudo, o uso dos termos hermafroditismo e transexualismo denota a doença devido ao sufixo, logo, "Esses mecanismos ainda mantêm a heterossexualidade como compulsória tratando, por exemplo, de 'transexualismo' e 'hermafroditismo' com sufixos que denotam doença, em documentos federais" (Palma, *et al.* 2015, p. 734).

No tópico sobre as relações de gênero, o PCN aborda a opressão vivenciada pelas mulheres, tanto por meio da violência, quanto a desconstrução de estereótipos de mulheres na esfera doméstica e homens na esfera pública, buscando a equidade

entre os sexos. Assim, propicia grande desenvolvimento para o debate sobre as relações entre o masculino e feminino.

Contudo, mesmo com a pluralidade de encaminhamentos acerca do tema e seu desenvolvimento nas questões de gênero, é possível visualizar que o tratamento acerca da homossexualidade, do desejo e da existência de gêneros que rompam a barreira do binarismo são restritos a alguns parágrafos, tendo o seu maior desenvolvimento em relação aos estereótipos e comportamentos, sem abarcar a pluralidade do desejo sexual:

> Tome-se como exemplo a discussão do tema da homossexualidade. Muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher. Ela escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de “bicha” ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitudes essas discriminatórias. Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas. Cada um tem o seu jeito próprio de viver e expressar sua sexualidade. Isso precisa ser entendido e respeitado pelos jovens (Brasil, 1999, p. 325).

No mesmo período, o debate sobre gênero ascendeu mundialmente, motivados pelos eventos internacionais da Organização das Nações Unidas. Conforme Corrêa (2018), o início do embate acerca das questões de gênero foi na ECO 92, uma das pautas era sobre a igualdade entre homens e mulheres, e o planejamento familiar, ponto que os ambientalistas defendiam, pois o controle demográfico iria auxiliar na proteção do meio ambiente, todavia a pauta foi atacada pela Santa Sé. Durante o evento, as pautas feministas acerca da autonomia reprodutiva foram suprimidas, e para evitar que isso ocorresse novamente, as redes feministas organizaram-se para ter espaço na conferência que iria acontecer em 1994, no Cairo (Corrêa, 2018).

Assim, com o reconhecimento do aborto como problema de saúde e os debates acerca os direitos reprodutivos, na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento - CIPD em 1994, promovido pela ONU, o termo gênero é inserido pela primeira vez em um documento internacional (Vasconcelos, 2023; Corrêa, 2018):

> [...] origem da complexa dinâmica de embates que transcorreu ao longo dos dois anos de preparação para o Cairo, da qual resultaram definições e recomendações de política que são hoje alvos principais das multifacetadas cruzadas contra gênero. Nesse trajeto, por primeira vez, o termo gênero foi gravado num documento intergovernamental, legitimou-se conceito de direitos reprodutivos; o aborto foi reconhecido como grave problema de saúde pública; recomendaram-se políticas universais de educação em sexualidade e afirmaram-se as muitas formas de família (Corrêa, 2018, p. 7).

Durante o comitê preparatório, em 1993, para a Conferência de 1994, as ativistas lésbicas acrescentaram ao debate a não discriminação por orientação sexual, a sexualidade dos adolescentes e dos direitos sexuais. Porém, não foram incluídos no texto da CIPD, o que motivou as mulheres lésbicas a investirem nessas pautas para que não fossem excluídas mais uma vez.

De acordo com Vasconcelos (2023), ocorreu uma mudança na IV Conferência Mundial da Mulher em 1995, quando a ONU trocou a categoria “mulher” por “gênero”, que consegue conceituar melhor os poderes que dominam o corpo e as relações sociais:

> No entanto, em 1995, quando ocorre a mudança de paradigma estabelecida pela ONU na IV Conferência Mundial da Mulher ao substituir a categoria mulher pelo conceito de gênero nas diretrizes internacionais, se estabelece um marco do avanço dos direitos relacionados à questão de gênero e sexualidade. Pois passa-se a ter o entendimento a nível internacional, que o conceito de gênero explica melhor as relações sociais e de poder que organizam, normatizam e dão significados aos corpos e as relações humanas. Esse entendimento por um lado, constituiu-se como um avanço na luta por direitos de segmentos populacionais historicamente marginalizados na sociedade, e por outro, estabeleceu um questionamento das “[…] visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais [e] religiosos […]”30 (JUNQUEIRA, 2018, p. 451). E é esse um dos pontos principais que mobiliza esses setores conservadores e por vezes reacionários, a intensificar a ofensiva antigênero (Vasconcelos, 2023, p. 29 - 30).

A problemática não era a questão de gênero em si, mas a abertura para o debate sobre a pluralidade da sexualidade. Para a igreja, gênero deveria ser considerado pela identidade biológica dos sujeitos, o Vaticano fez o possível para que leis que envolviam o aborto, educação sexual e linguagem sobre orientação não fossem aprovadas, conseguindo o êxito apenas na exclusão do termo orientação sexual (Corrêa, 2018, p. 10).

O pensamento sobre “ideologia de gênero” é elaborado nesse período com a intenção de impedir os debates acerca das questões de gênero:

> A “ideologia de gênero” surgiu então como um instrumento ideológico das classes dominantes conservadoras ligadas aos setores religiosos, para frear ou até mesmo retroceder os debates relacionados às questões de gênero, sexualidade e de conquista de direitos relacionados a essas temáticas (Vasconcelos, 2023, p. 30).

O embasamento teológico, iniciado pela igreja católica, contou com apoio de alguns países islâmicos, ganhando mobilização internacional para contestar os dados científicos sobre o tema. Com o tempo, outras religiões e os evangélicos aderiram a

esse movimento de embasamento teológico e repúdio aos dados científicos. Mas para legitimar a luta contra as questões de gênero e a “ideologia”, essa mobilização contou com estudiosos de universidades e instituições, dentre os quais se destacava a jornalista estadunidense Dale O’Leary. Ela foi uma das pioneiras no debate antigênero, representando a moralidade cristã e a família tradicional, dando respostas pontuais nos eventos da ONU. Escreveu textos que foram pontos de partida para o debate heteronormativo mundialmente, como a Agenda de gênero: redefinindo a igualdade (1997) (Vasconcelos, 2023, p. 31).

No Brasil, durante os anos 90 e 2000, o movimento foi o inverso, com a criação de projeto de leis que visavam a igualdade entre os gêneros. O primeiro projeto de lei (PL 7/2003) acerca dessa temática foi elaborado em 2003, pela deputada Iara Bernardi do PT/SP, que tinha como proposta a criação de um programa de orientação sexual, de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e do uso de drogas, nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica. Conforme Vasconcelos (2023), foi possível observar ações antigênero no Brasil, quando o deputado Elimar Máximo Damasceno (PRONAR/SP) teve uma objeção contra o projeto de lei de Bernardi, apesar de apenas pontualmente, até iniciar com mais evidência em 2013.

Em 2004, o Ministério da Saúde, com Conselho Nacional de combate à discriminação, lançou o “Brasil sem homofobia: programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual”, que tem como um dos princípios a promoção dos direitos humanos de homossexuais, em diversas vertentes da sociedade, como segurança, saúde, trabalho e educação (Brasil, 2004).

No tópico “V Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual”, visa a elaboração de diretrizes que orientem as escolas a construir ações que promovam o respeito e a igualdade. Como ferramentas para superar a homofobia, o documento sugere formação inicial e continuada dos professores na área da sexualidade e equipe multidisciplinar para avaliar os livros didáticos em prol de retirar conteúdos que reforcem a discriminação sexual (Brasil, 2004).

No ano seguinte, o Ministério da Educação publicou a portaria nº 4032 de 24/11/2005, instituindo um grupo de trabalho que acompanhasse a implementação do programa “Brasil sem homofobia” no Ministério da Educação. Uma das finalidades do grupo era contribuir com o desenvolvimento de programas e projetos em direitos

humanos, juntamente com o ministério e as diferentes esferas do sistema educacional brasileiro, promovendo o respeito à diversidade de gênero e à sexualidade nas escolas. Projeto esse que no futuro foi atacado por parlamentares e acabou não sendo implementado nas escolas brasileiras.

Outro marco legislativo que envolve gênero e educação é a Lei 11.340/2006, mais conhecida como a lei Maria da Penha, que no artigo 8º estabelece medidas de prevenção à violência, entre eles programas educativos em que os currículos escolares trabalhem com conteúdos sobre a equidade de gênero e problematizem a violência doméstica:

> V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;
> VI - a celebração de convênios, protocolos, ajustes, termos ou outros instrumentos de promoção de parceria entre órgãos governamentais ou entre estes e entidades não-governamentais, tendo por objetivo a implementação de programas de erradicação da violência doméstica e familiar contra a mulher;
> VII - a capacitação permanente das Polícias Civil e Militar, da Guarda Municipal, do Corpo de Bombeiros e dos profissionais pertencentes aos órgãos e às áreas enunciados no inciso I quanto às questões de gênero e de raça ou etnia;
> VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;
> IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à eqüidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (Brasil, 2006).

Apesar de ser uma lei que defende as mulheres das violências dentro o seio familiar, ela reconhece a importância de trabalhar a questão da violência e da equidade de gênero no seio da escola, como modo de romper os padrões de agressões e discriminação.

No mesmo período, em 2006, ocorreu a publicação das Orientações Nacionais Curriculares, que tinha a intenção de orientar a prática docente e aprofundar os pontos trazidos pelos Parâmetros Nacionais Curriculares. De acordo com Cassiavillani e Albrecht (2023), o volume I da OCN, voltado para Linguagens, Códigos e suas tecnologias, propõe reflexões sociais e ampliação do olhar do aluno para a sociedade. Entre as questões sociais estão os padrões heteronormativos para homens e mulheres e o respeito pelas diferenças (Cassiavillani; Albrecht, 2023):

> Ainda, dentre os temas propostos, uma enorme gama se relaciona com a prática da Educação Sexual, dentre os quais “Identidade juvenil”, “Gênero e sexualidade”, “Performance corporal e identidades juvenis”, “Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual”, “O corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura”, “Práticas corporais e espaços públicos”, “Práticas corporais e eventos públicos”, “O corpo no mundo da produção estética”, “Práticas corporais e organização comunitária” e “Construção cultural das idéias de beleza e saúde” (Cassiavillani; Albrecht, 2023, p. 13).

Entretanto, o volume III, voltado para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, faz algumas pontuações sobre a temática, mas ressaltando a importância do respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero e religiosa. Compreendendo a diversidade histórica e cultural, a disciplina de história, faz um paralelo entre gênero e o trabalho:

> Dentre elas podem-se destacar as de gênero (a participação das mulheres e dos homens nas relações entre trabalho formal, informal e doméstico); de parentesco ou de comunidade (posição dos membros na hierarquia da família e da comunidade relacionados a sua ocupação profissional) (Brasil, 2006, p. 76).

A OCN de Sociologia não dá ênfase a conteúdos específicos e como trabalhá-los, como o PCN de Orientação Sexual realiza. Mas apresenta os temas que podem ser trabalhados em sala de aula, como “[...] a questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa, etc.” (Brasil, 2006, p. 121). Segundo Cassiavillani e Albrecht (2023), o tema gênero e sexualidade, dentro desse documento, aparece transversalmente, sendo abordado em diversas disciplinas, entretanto, sem grandes aprofundamentos.

Entre os anos de 2007 e 2011, novos projetos de leis voltaram com a proposta de criação de programas que envolviam a questão da orientação sexual. Os PL 584/2007 de Alice Portugal (PC do B/BA) e 601/2007 de Carlos Abicalil (PT/MT) trouxeram como proposta a criação do programa de Orientação Sexual, prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis e sobre o uso de drogas, espelhados no PL de Iara Bardini que havia sido arquivado.

Em 2009 foi publicada a lei 11.988/2009, que estabelece a criação da Semana da Vida nas escolas de Educação Básica em todo território brasileiro. Essa lei visa uma semana didática que aborda assuntos como meio ambiente, educação no trânsito, sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis, direito do consumidor e Estatuto da Criança e Adolescente, sendo ministradas fora do tradicionalismo educacional e buscando o meio lúdico e atrativo para os alunos. Mesmo com a

simplicidade da lei, ela traz consigo o ensino de temas importantes que não constam no currículo convencional (Cassivallini; Albrecht, 2023; Brasil, 2009).

Em 2011, mais um projeto de lei é proposto pelos deputados Marcelo Aguiar (PSC/SP), Acelino Popó (PRB/BA) e Lauriete (PSC/ES), que visava a criação do programa “Viver de bem - sem estigma e preconceito no Brasil”, para dar visibilidade aos sujeitos marginalizados perante a sociedade.

> Art. 1º O Poder Público poderá criar o Programa “Viver de bem” – Sem Estigma e Preconceito no Brasil, para dar visibilidade aos direitos humanos dos grupos populacionais marginalizados pela discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero.

Assim como os outros projetos de lei apresentados anteriormente, esse também foi arquivado. Entretanto, foi no ano de 2011 que os primeiros indícios do neoconservadorismo brasileiro apresentaram sua existência.

2.3 A ascensão do neoconservadorismo brasileiro e a luta por um currículo isento da "ideologia de gênero”

No geral, o governo Lula (2003 - 2010) teve saldo positivo em relação a políticas sobre gênero e o grupo LGBTQIAPN+, como o programa “Brasil sem Homofobia”, apesar de não terem ocorrido avanços em seu governo (Romancini, 2018). Contudo, a partir de 2010, iniciou-se um movimento reativo contra essa temática no currículo escolar e a propagação de desconhecimento e ódio se espalhou por todo o país.

Em 2009, o projeto Escola sem Homofobia ganhou forma em parceria do Ministério da Educação com ONGs que representavam o movimento LGBTQIAPN+, que tinha como objetivo a garantia do respeito à diversidade sexual brasileira, contribuindo com a ruptura da bolha heteronormativa (Oliveira, 2016). Em meados de 2010, ocorreu o Seminário da Escola sem Partido, em que foram apresentados os resultados das pesquisas sobre a homofobia nas escolas e o protótipo do material didático anti-homofobia.

> Eles consistiam em: 1) um caderno de orientação ao educador (“Caderno Escola Sem Homofobia”); 2) seis boletins voltados aos estudantes; 3) cartaz de divulgação do projeto; 4) cartas de apresentação/orientação da iniciativa aos gestores e educadores; e 5) três vídeos educativos com guias de

> discussão. Também estava prevista uma etapa de formação aos educadores que utilizariam o material (Romancini, 2018, p. 96).

Contudo, a declaração feita pelo ex-secretário do Ministério da Educação André Lázaro "[...] Só para contar uma história à dificuldade num dos materiais didáticos, dos filmes, tinha um beijo na boca, e a gente ficou..., um beijo lésbico na boca..., e a gente ficou três meses discutindo até onde ia, até onde entrava a língua né [risos] [...]" (Lázaro *apud* Oliveira, 2016. p. 325-326), foi o estopim para que os políticos iniciassem uma ostensiva antigênero dentro e fora do ambiente escolar.

No dia 30 de novembro de 2010, o então deputado Jair Messias Bolsonaro (Partido Progressista do Rio de Janeiro) discursou na câmara dos deputados, colocando-se contra a proposta do programa "Escola sem Homofobia" e propagando as ideias errôneas. Por exemplo, a relação da homossexualidade com promiscuidade, e uma "cura" ao redirecionar a sexualidade por meio de palmadas.

> Atenção, pais de alunos de 7, 8, 9 e 10 anos, da rede pública: no ano que vem, seus filhos vão receber na escola um *kit* intitulado *Combate à Homofobia*. Na verdade, é um estímulo ao homossexualismo, à promiscuidade. Esse *kit* contém DVDs com duas historinhas. Seus filhos de 7 anos vão vê-las no ano que vem, caso não tomemos uma providência agora. [...] Atenção, pais, no ano que vem, sua filha de 7, 8, 9 ou 10 anos vai assistir a esse filmete, que já está sendo licitado. A grande discussão da nossa Comissão de Direitos Humanos e Minorias é a profundidade em que a língua de uma menina tinha que entrar na boca da outra menina. Dá para continuar discutindo esse assunto? Dá nojo! Esses *gays* e lésbicas querem que nós entubemos, como exemplo de comportamento, a sua promiscuidade. Isso é uma coisa extremamente séria. [...] Essa história de homofobia é uma história de cobertura para aliciar a garotada, especialmente os garotos que eles acham que têm tendências homossexuais. Está na pesquisa, publicada aqui, o número de garotos *gays* ou de meninas lésbicas, repito, de 7, 8, 9 e 10 anos. [...] Ontem eu participei da gravação do programa da Luciana Gimenez. É um tema que... Não me agrada falar em homossexual. Eu realmente assumo o que disse na *TV Câmara*: se um garoto tem desvio de conduta logo jovem, ele deve ser redirecionado para o caminho certo, nem que seja com umas palmadas. Acusam-me de ser violento, mas não sou promíscuo, não sou canalha com as famílias brasileiras! (Câmara dos Deputados, 2010).

Conforme Romancini (2018), o discurso do Bolsonaro levou seus apoiadores a nomear o material didático como "kit gay". No ano seguinte, Bolsonaro elaborou um material para divulgar chamado de "informativo do Kit gay", no qual reproduziu preconceito e o discurso heteronormativo, utilizando palavras pejorativas como "república gay" e "MST gay".

Além do discurso bolsonarista heterossexista se espalhar, outros pontos favoreceram o crescimento do conservadorismo: em cinco de maio de 2011, o

Supremo Tribunal Federal reconheceu a União Estável entre os homossexuais, sendo vista como uma derrota para os políticos conservadores. Além disso, projeto de lei complementar 122/2006, que previa punição para a discriminação sobre orientação sexual e identidade de gênero, foi alvo de críticas, já que os políticos religiosos argumentaram que tal projeto impediria a defesa das posições bíblicas, e acabou arquivado em 2014 (Romancini, 2018).

Porém, o outro ponto foi a barganha que a bancada religiosa fez com a presidente Dilma Rousseff. O ex-inistro da Casa Civil, Antonio Palocci, estava envolvido em denúncias de enriquecimento ilícito, e a base conservadora e religiosa aproveitou o momento para realizar o acordo de não chamar o ministro para depor em troca de não distribuir o Kit de combate à homofobia. Havia também uma “dívida” entre Rousseff e os evangélicos, pois, durante sua candidatura em 2010, ela declarou ser favorável ao aborto, mas foi defendida por um dos maiores líderes evangélico, Edir Macedo (Romancini, 2018).

Com a ascensão do conservadorismo, no segundo mandato, a então presidenta Dilma sofreu com piadas acerca da sua sexualidade: “A violência se escancara em adesivos estampados em carros que mostram uma montagem de seu rosto junto ao corpo de uma mulher de pernas abertas, colados no local de introdução da mangueira de abastecimento” (Cassiavillani; Albrecht, 2018, p. 14-15). Tal comportamento acaba sendo exemplo da violência sofrida pelas mulheres brasileiras. A primeira presidente do Brasil teve sua capacidade de governo colocada em dúvidas por ser mulher, apresentando que, apesar do lugar conquistado pelas mulheres, a desigualdade de gênero continua latente no país.

O governo Dilma sofreu pressões sociais em meio à desaceleração econômica, aumentando a rejeição da presidente (Cassiavillani; Albrecht, 2018). Em 2013, ocorreram as “jornadas de junho”, vistas como o marco inicial da instabilidade política e o aumento da influência da bancada conservadora. Inicialmente, as manifestações ocorreram devido ao aumento das tarifas do transporte público em São Paulo, no entanto, acabaram agregando outras reivindicações da sociedade civil. Partindo da instabilidade política, os grupos conservadores ganharam visibilidade ao defender pautas anticorrupção e gradualmente se formou uma perseguição à educação e aos professores.

> Tais grupos, além da pauta vazia de luta contra a corrupção, como se ela fosse algo isolado e recente, que pudesse ser superado com uma simples

> troca de governo, passaram também, a mirar a Educação e seus profissionais. Se inicia o pseudomovimento “Escola sem Partido”, que fez barulho por algum tempo com as pautas de combate às falácias da ideologia de gênero e da doutrinação marxista nas escolas (Cassiavillani; Albrecht, 2018. p. 15).

O Movimento Escola sem Partido (MESP) foi fundado em 2004 pelo advogado e procurador geral Miguel Nagib, motivado pelo relato de sua filha, em que o professor de história comparou o revolucionário Che Guevara com o santo católico Francisco de Assis (Miguel, 2016). Teve início, então, a luta contra a “doutrinação marxista” em prol da educação “neutra” nas escolas, para que os professores não lecionem assuntos que contrariem os valores dos pais.

Após passar quase dez anos no esquecimento, o MESP adicionou à sua agenda o combate à “ideologia de gênero”, sob a premissa de que a função da escola é ensinar os conteúdos e não educar (Lima; Hypolito, 2019). O novo discurso adotado pelo MESP deu mais força à disseminação de suas ideias e novos aliados: “A confluência foi facilitada graças ao trabalho de propagandistas da extrema-direita, em particular os alinhados a Olavo de Carvalho, para quem a dissolução da moral sexual convencional é um passo da estratégia comunista” (Miguel, 2016, p. 601). Mas o MESP encerrou suas atividades em 2019.

O MESP visou estabelecer a hierarquia da família sobre a escola, dando-lhe poder sobre o que seria permitido ou não em sala de aula, e incentivando maior vigilância sobre a fala dos professores por parte dos alunos, seja ela relatando aos pais sobre o que se passa em sala de aula, seja filmando (Miguel, 2016).

O movimento neoconservador, além de unir evangélicos e católicos, conseguiu banir do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) a temática de gênero (Miguel, 2016). As investidas na política educacional continuaram, desde Projetos de Leis que solicitaram a retirada do termo “gênero” e “orientação sexual” do vocabulário escolar, e a inclusão da “Escola sem Partido” nas diretrizes e bases da educação, sobre a premissa de “neutralidade” educacional (Miguel, 2016).

Os Projetos de Leis não ficaram restritos ao período de modificação política e crescimento do neoconservadorismo. Eles ainda são elaborados e colocados para avaliação, como no PL 4844/2023, do deputado Rodolfo Nogueira (PL/MS), que propõe a proibição do ensino da Educação Sexual na Educação Básica, seja ela no âmbito social, biológico ou psicológico. Em sua justificativa, alega que é dever da

família ensinar os sujeitos conforme seus valores, e a escola que educa sobre o tema fere os valores familiares e morais:

> Acreditamos que a família é o principal responsável pela educação sexual dos filhos. Os pais ou responsáveis legais estão em melhor posição para abordar esse assunto de forma adequada, respeitando os valores e crenças da família. A educação sexual ministrada nas escolas pode ser inadequada para algumas famílias, pois pode conflitar com seus valores e crenças. Nesses casos, a escola não deve ministrar esse conteúdo, mesmo com o consentimento dos pais ou responsáveis legais (Nogueira, 2023. p. 2)

Outro projeto de lei em trâmite é o PL 467/2023, da deputada Dani Cunha (União - RJ), que visa estabelecer o uso da norma culta no ensino da disciplina de Língua Portuguesa, banindo assim o uso da linguagem neutra do currículo e materiais didáticos, de escolas públicas e privadas. Tudo isso sob o argumento de que a linguagem neutra é fruto da "ideologia de gênero", o que seria uma visão desregulada da realidade.

> Entendemos que há uma visão deturpada da sexualidade humana, pois a linguagem neutra busca destituir da linguagem os termos característicos dos sexos masculino e feminino - como "menino" e "menina" - ou "todos", substituindo-os por uma variação que não pertence à língua portuguesa, como "meninex" ou "todes". A linguagem neutra é a distorção do uso da língua escrita, a fim de atender aos interesses de grupos minoritários e a desconstrução dos valores da família tradicional. Seus adeptos defendem o uso de expressões como "todes", "amigues" ou "todxs" e "amigxs", em vez de "todos" e "amigos", alegando que essa mudança seria mais "inclusiva" (Cunha, 2023, p. 3).

Apesar da estrutura reacionária e preconceituosa que interferiu na educação e em seus documentos normativos, em 2013, as "Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica" trouxe em um só documento todas as diretrizes educacionais sancionadas no decorrer dos anos, entre elas as diretrizes da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos e "[...] que estabelecem que a base nacional comum responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras" (Cassiavillani; Albrecht, 2018, p. 15).

O documento enfatiza o ensino equitativo e a promoção do respeito entre a sociedade, alunos e docentes, independente da sua diversidade. Na resolução nº 4, 13 de julho de 2012, "Diretrizes gerais para Educação Básica", por exemplo, são visíveis as orientações para a construção de um currículo baseado na diversidade brasileira, seja ela na cultura, etnia, gênero ou sexualidade, tendo o currículo baseado nos direitos humanos para promover o respeito.

> Art. 5o O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: [...] VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; [...]
> Art. 13. As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente: [...] IV – os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana [...] (Brasil, 2013. p. 194-197).

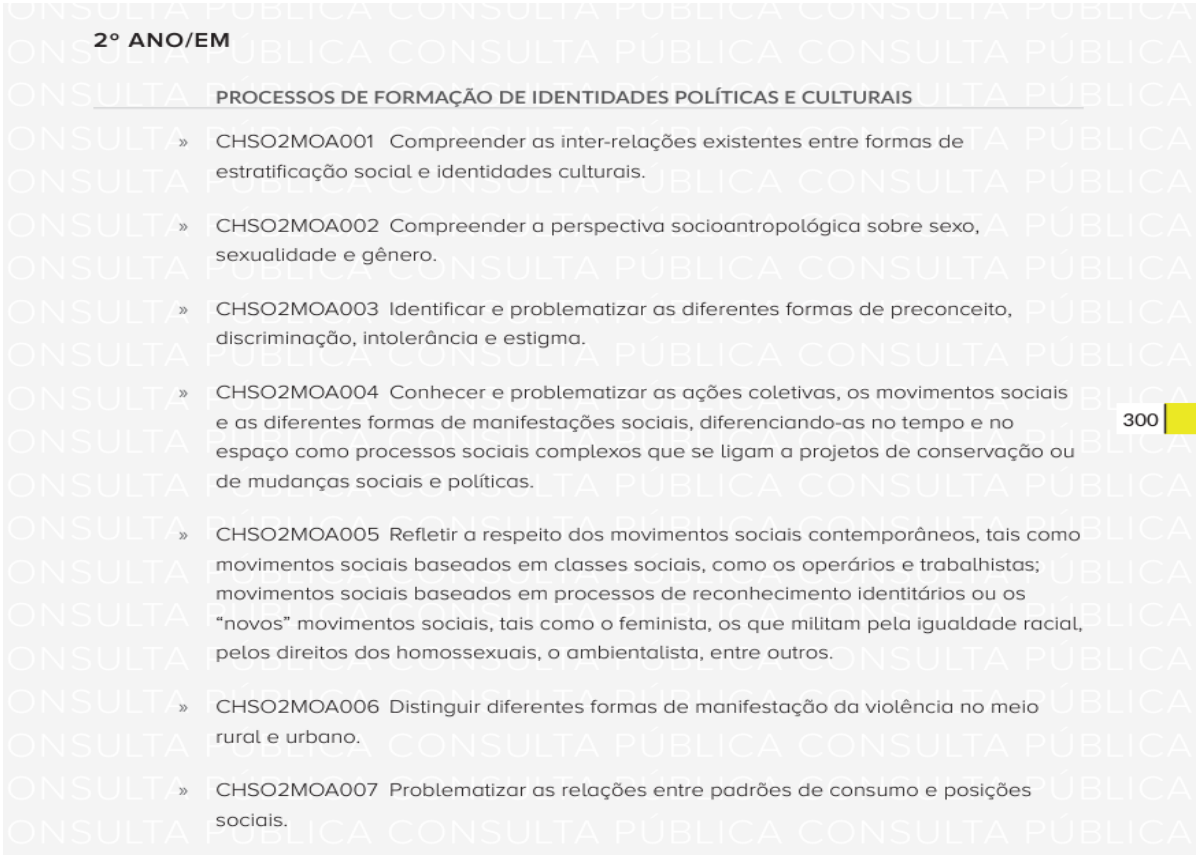
Conforme o art. 26 da LDB, o currículo do Ensino Infantil, Fundamental e Médio deveria ter uma base nacional comum, que considerasse as características regionais, econômicas e culturais dos educandos (Brasil, 1996). Tornou-se o documento peso para dirigir os currículos nacionais, padronizando e buscando diminuir a distância entre os conteúdos nas regiões brasileiras.

A BNCC teve três versões até ser finalizada, mas toda a sua construção foi realizada com a participação de professores, instituições, especialistas em educação e universidades. A primeira versão tinha a sigla BNC e ficou disponível em 16 de setembro de 2015, com 302 páginas, para consulta pública online, em que os interessados poderiam apontar as mudanças necessárias no documento.

Conforme Silva (2020), a primeira versão da BNCC trazia claramente os debates sobre gênero e orientação sexual, para todas as esferas da Educação Básica, para romper com o senso comum e as discriminações, como, por exemplo, a homofobia e o machismo. A pesquisadora salienta que orientação sexual aparece em uma única parte, no estudo de biologia. E as questões de gênero se ramificaram para as análises socioantropológicas, auxiliando na análise da cultura.

É o primeiro documento que estabelece os conteúdos que devem ser aplicados, por exemplo, no caso de Sociologia, no primeiro ano a relação entre o eu e nós, no segundo ano a formação de identidades políticas e culturais e no terceiro ano compreensão da formação política e do trabalho. Deste modo, é no segundo ano que os alunos teriam contato com a temática de gênero e sexualidade pelo aspecto socioantropológico.

Figura 1 – Processo de Formação de Identidades Políticas e Culturais



2º ANO/EM

PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE IDENTIDADES POLÍTICAS E CULTURAIS

» CHSO2MOA001 Compreender as inter-relações existentes entre formas de estratificação social e identidades culturais.

» CHSO2MOA002 Compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero.

» CHSO2MOA003 Identificar e problematizar as diferentes formas de preconceito, discriminação, intolerância e estigma.

» CHSO2MOA004 Conhecer e problematizar as ações coletivas, os movimentos sociais e as diferentes formas de manifestações sociais, diferenciando-as no tempo e no espaço como processos sociais complexos que se ligam a projetos de conservação ou de mudanças sociais e políticas.

300

» CHSO2MOA005 Refletir a respeito dos movimentos sociais contemporâneos, tais como movimentos sociais baseados em classes sociais, como os operários e trabalhistas; movimentos sociais baseados em processos de reconhecimento identitários ou os "novos" movimentos sociais, tais como o feminista, os que militam pela igualdade racial, pelos direitos dos homossexuais, o ambientalista, entre outros.

» CHSO2MOA006 Distinguir diferentes formas de manifestação da violência no meio rural e urbano.

» CHSO2MOA007 Problematizar as relações entre padrões de consumo e posições sociais.

Fonte: Brasil, 2015.

A segunda versão, um pouco mais elaborada, possuía 652 páginas, ficando disponível apenas em 2016 para a consulta, contudo, a dinâmica diferiu: foram realizados seminários estaduais para discutir a nova versão. A segunda versão da BNCC continua a contemplar os debates de gênero e sexualidade, abrangendo o corpo, tanto físico como no aspecto social.

> O corpo expressa e carrega consigo não somente características e físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade (Brasil, 2016, p. 70).

Após o golpe político, ocorrido em 2016, o presidente Michel Temer e o ministro da educação Mendonça Filho propuseram uma medida provisória para reformular o Ensino Médio. Segundo Machala (2019), o argumento apresentado pelo ministro era que, conforme as pesquisas, havia um número elevado de evasão escolar, currículo sem sentido, decadência na qualidade do ensino e disciplinas obrigatórias que não estavam alinhadas ao mundo do trabalho.

O novo modelo educacional foi inspirado em estruturas adotadas em outros países como a Coreia, Inglaterra e Austrália. Porém, a importação de modelos educacionais não é garantia de sucesso. O Novo Ensino Médio trouxe a possibilidade de escolha das áreas de conhecimento conforme a vocação dos alunos ou formação técnica. Em contrapartida, a falta de condições em algumas escolas pode aumentar as desigualdades educacionais (Machala, 2019). É sobre a reforma do Ensino Médio que a terceira versão da BNCC é elaborada, documento no qual as disciplinas são substituídas por áreas do conhecimento.

A terceira versão homologada foi aprovada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 2018 a versão para o Ensino Médio foi finalizada. Ela diverge das versões anteriores, pois os temas “gênero” e “sexualidade” são suprimidos da BNCC. Consoante com Junqueira *et al.* (2020), a palavra “gênero” faz referência ao gênero textual, literário ou musical. Em relação à sexualidade, ela está restrita à dimensão biológica, reprodução, corpo e doenças sexualmente transmissíveis, tendo características higienistas (Junqueira *et al.* 2020; Monteiro, Ribeiro, 2020).

> 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, 2018, p. 327).

Deste modo, materializa-se o banimento da ideia de gênero e sexualidade como construção social. Conforme Monteiro e Ribeiro (2020), a omissão do tema foi o resultado do crescimento do neoconservadorismo no Congresso brasileiro e a mobilização neoconservadora entre a segunda versão e a versão final para implementar a moral e os valores tradicionais no documento.

> Congresso Brasileiro (talvez em maior intensidade a Câmera dos deputados) conservador, com grande número de representantes que não ousam debater sobre Educação Sexual, Sexualidade e Gênero, considerando que são temas para serem discutidos no âmbito familiar. No caso do Gênero, há uma dificuldade em se aceitar as mulheres tenham os mesmos direitos dos homens. Com a ascensão da extrema direita, empoderada e muito representada a partir do governo Temer, valores conservadores são disseminados objetivando suprimir a liberdade de expressão, afetando o texto da BNCC (Monteiro; Ribeiro, 2020, p. 17).

Tudo isso ocorre sob o argumento de que falar sobre gênero e sexualidade em sala de aula orienta os alunos a “experimentar a sexualidade”, além de que, nessa

categoria de assunto, cabe aos pais escolher como será exposto aos seus filhos (Lima; Hypólito, 2019).

2.4 O lugar do tema gênero e sexualidade nos documentos curriculares de Alagoas

Conforme Oliveira *et al.* (2014), é com a LDB em 1996 que os Estados têm autonomia sobre os sistemas de ensino, contudo, apenas em 2010 que é elaborado o Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas - RECEB. “O Referencial Curricular publicado no ano de 2010 traz em seu corpus questões mais gerais acerca da definição e divisão da educação básica, bem como a discussão acerca dos métodos/prática docente” (Oliveira *et al.*, 2014. p. 23).

No decorrer das suas 93 páginas, o documento reforça a ideia do currículo para a diversidade:

> É necessário que a discussão das diferenças faça parte do contexto escolar, compreendida a partir de seus determinantes históricos e sociais e das relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos de uma sociedade. As múltiplas relações sociais no Brasil diferenciam homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, negros, índios e brancos, restringindo os direitos e as oportunidades entre os sujeitos em função da discriminação e do preconceito (Alagoas, 2010, p. 30).

Um dos princípios norteadores da Educação Básica é a promoção de inclusão social que possua estratégias que contribuam para a permanência dos alunos, independentemente de classe, gênero, etnia e orientação religiosa e/ou política (Alagoas, 2010).

O documento possui um tópico reservado para diversidade e diferença, em que aborda as questões de gênero e orientação sexual, étnico-racial e religião. Ao se referir às questões de gênero e sexualidade, relata que a sociedade se baseia nas relações de gênero por meio do determinismo biológico, resultante na hierarquização do poder entre os gêneros. Tudo isso, além dos discursos homofóbicos presentes na sociedade, que considera a homossexualidade como desvio ou patologia, torna necessário romper a lógica binária e questionar a heteronormatividade no meio social. Para alcançar essas mudanças nas relações sociais, é fundamental uma pedagogia que proporcione questionamentos e problematizações (Alagoas, 2010).

> A cultura da discriminação e do preconceito é introjetada nos sujeitos pelas interações sociais que são estabelecidas numa sociedade num determinado tempo. Historicamente buscou-se entender as relações sociais de gênero com base nas diferenças entre os sexos, com ênfase na especificidade biológica de mulheres e homens, caracterizada pela dominação de um sexo sobre o outro, estabelecendo uma relação hierarquizada de poder, na qual a masculinidade hegemônica seria a ideal e, portanto, superior (Veloso, 2000). Segundo Louro (2001), a sociedade vive mergulhada em múltiplos discursos sobre a sexualidade, um discurso homofóbico e reverso em que a homossexualidade é entendida como desvio e patologia. Desconstruir esse discurso implica em perturbar e subverter os termos que afirmam as oposições binárias de cada um dos pólos (homem/mulher, heterossexual/homossexual). É necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e construa uma abordagem que permita "compreender a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e integrantes de um mesmo quadro de referência" (Louro, 2001, p. 549), questionando o processo pelo qual uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma. A problematização das fronteiras tradicionais de gênero põe em xeque as dicotomias homem/mulher, heterossexualidade/homossexualidade, questionando as próprias categorias e sua fixidez. Esse processo de mudança nas relações sociais nos lança para uma pedagogia que sugere o questionamento, a problematização, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência e suas diferentes formas de expressão (Alagoas, 2010, p. 30).

O Referencial não determina os conteúdos que devem ser trabalhados, mas as aprendizagens esperadas pelas disciplinas no final de cada ano escolar. As aprendizagens sobre gênero e sexualidade aparecem a partir do 5º ano, na disciplina de Educação física: "Interagir com os colegas em situações de aprendizagens sem discriminar por razões físicas, sociais, culturais, étnico-raciais ou de gênero, valorizando as normas e a ética da prática esportiva" (Alagoas, 2010, p. 74).

No Ensino Médio, são as disciplinas de Geografia, Sociologia e Educação física que terão como objetivo auxiliar na reflexão, valorização e respeito das diferenças, como na disciplina de Sociologia, por exemplo, que deve ensinar a "[...] respeitar e valorizar as diferenças culturais, étnico-raciais e de gênero nos vários níveis da convivência humana" (Alagoas, 2010, p. 84).

Todavia, a amplitude do respeito à orientação sexual aparece nas aprendizagens do final do 9º ano nas disciplinas de Ciências e Geografia, respectivamente: "Reconhecer e respeitar a diversidade da sexualidade humana, combatendo mitos e preconceitos. Reconhecer a importância da afetividade nas relações humanas, valorizando o exercício de sua sexualidade responsável e prazerosa" (Alagoas, 2010, p. 78); "Compreender e valorizar a igualdade entre todos os povos, sexos, etnias ou orientação sexual, repudiando qualquer tipo de racismo preconceito ou discriminação étnica ou sexual" (Alagoas, 2010, p. 79).

Em 2014, Alagoas ganhou a reformulação do referencial, agora separado por áreas do conhecimento, e foi a primeira versão a apresentar os conteúdos de cada disciplina para o ano escolar. O referencial curricular de Ciências Humanas possui 191 páginas, e gênero e sexualidade estão presentes em todo documento, principalmente no tópico “Educação para as relações de gênero e sexual”, em que enfatiza que a educação alagoana deve se basear na realidade e a escola deve ser um espaço de aceitação, respeito, criticidade, que dê voz à população que é discriminada.

> A Rede Estadual de Ensino de Alagoas necessita responder às demandas que a educação para relações de gênero e diversidade sexual coloca. Já não podemos mais ignorar o grito das pessoas que são discriminadas por conta de preconceito e discriminação traduzidos no nosso cotidiano nos altos índices de assassinato, por possuírem uma orientação sexual diferente do grupo. O modelo imposto pela sociedade de ser feminina ou masculino têm como referência o biológico. No entanto, as expressões humanas, assim como toda natureza, têm múltiplas individualidades que se expressam, apresentando assim novas configurações de gênero. Com relação às identidades de gênero, outro fator importante é a diversidade sexual, isto é, como nos relacionamos afetivamente, como amamos, se amamos pessoas do mesmo sexo, ou do sexo oposto, devem ser considerados nos trabalhos pedagógicos para oportunizar uma visibilidade real e positiva para todas as expressões efetivas. A educação não pode dar continuidade a esse extermínio de pessoas, simplesmente por terem formas de expressar o feminino e o masculino de modo particular e diferente. Essas pessoas desde pequenas são violentadas; sequer junto as suas famílias têm acolhimento e proteção e em muitos relatos, dizem ser o espaço mais violento. [...] A educação pública no Estado e Alagoas pode e tem obrigação de ser um lugar de respeito às diversidades, isto é, um espaço em que as identidades são sempre relacionais, onde possamos ousar produções curriculares para ouvir denúncias e anseios. Necessita-se, para isso, criar espaços de estudos onde a liberdade, a criticidade e o respeito ao diferente possam fazer parte do cotidiano da escola. Ou melhor, a escola deve ser um espaço onde sentimentos e pensamentos possam ser socializados e ouvidos (Alagoas, 2014, p. 45-46).

Olhando para os componentes curriculares, a disciplina de Sociologia tem como um dos objetivos gerais “[...] respeitar as diversidades, religiosa, cultural, política, de identidade sexual, de gênero e de perspectivas” (Alagoas, 2014, p. 117). Não obstante, isso não aparece entre os conteúdos conceituais, de forma explícita, em nenhuma das disciplinas de Humanas do Ensino Médio. Apenas na disciplina de História do 9º do Ensino Fundamental aparece em seus conteúdos os movimentos feministas e LGBT.

Entre os anos de 2015 e 2016, iniciou-se a elaboração de estratégias estaduais para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024). O modelo inicial do plano estadual de educação, em 2015, trazia estratégias para as questões

de gênero e orientação sexual, como, por exemplo, garantir políticas públicas que combatessem a violência na sociedade.

Entretanto, em 2016, o governador de Alagoas, Renan Filho, sancionou a lei nº 7.795, referente ao Plano Estadual de Educação, que tinha como uma de suas diretrizes “[...] superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Alagoas, 2016, p. 1).

Porém, a versão aprovada pelo governador, em 2016, diverge do modelo de 2015, com novas estratégias e substituição dos termos “gênero” e “sexualidade” por “diversidades”, como é possível ver abaixo (o primeiro número é referente à meta do PNE, e outro é referente a estratégia estabelecida):

> 3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação de gênero, raça e religião, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão; (Alagoas, 2015, p. 6).
>
> 7.38) garantir políticas de combate a violência física e psicológica na escola contra a mulher, o negro, o índio e a população LGBT, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de professores/as para a detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a cultura de paz e um ambiente livre do preconceito e da discriminação; (Alagoas, 2015, p. 14).
>
> 3.13) Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão, que garantam, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, a diminuição das taxas de abandono e evasão escolar em 80%, até o final da vigência deste plano, nos termos da Lei Estadual nº 7.085, de 2009; (Alagoas, 2016, p. 14).
>
> 7.38) Promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores/as, bibliotecários/as e agentes da comunidade para atuar como mediadores/as da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem (Alagoas, 2016, p. 28-29).

Em 2016, o deputado alagoano Ricardo Nezinho (PMDB) apresentou o projeto de lei “Escola Livre” para o sistema educacional do Estado, que pretendia aulas neutras e sem ideologias por parte dos professores, semelhante às solicitações do MESP:

> Art. 1º Fica criado, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa “Escola Livre”, atendendo os seguintes princípios:
> I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II - pluralismo de ideias no âmbito acadêmico; III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência; IV -

> liberdade de crença; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica;
> Art. 2º É vedada a prática de doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam induzir aos alunos a um único pensamento religioso, político ou ideológico (ALE, 2016).

Esse projeto ficou conhecido no Estado com a Lei da Mordaça, pois era uma forma de silenciar o debate de temas como política, elementos socioculturais e religião. Como justificativa, afirmou que tanto os professores quanto os livros didáticos estavam usando as aulas para fazer com que os alunos adotassem padrões de julgamento e conduta moral (principalmente sexual) divergente do que foi ensinado pelos pais e responsáveis. O projeto foi aprovado pelo parlamento alagoano, porém vetado pelo governador do Estado sob a justificativa de ser inconstitucional. Apesar das tentativas de manobras da assembleia, como derrubar o veto do Executivo, a proposta de lei não foi implementada, sendo considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal em 2020.

Em 2021, foi publicado o novo Referencial Curricular de Alagoas do Ensino Médio, baseado na Base Nacional Comum Curricular. Conforme o documento, durante a sua reelaboração teve a participação “[...] da equipe da Diversidade da Secretaria Estadual da Educação de Alagoas representando os movimentos sociais e da terra, os quilombolas, os indígenas, os deficientes físicos e representantes de LGBTQI+” (Alagoas, 2021, p. 191).

Diferente das edições anteriores, o tópico “Parte diversificada, contextualização, desdobramentos didáticos-pedagógicos e temas integradores e contemporâneos” não aborda as questões de gênero, sexualidade e étnico-racial por meio de pensadores e as problematizações acerca dos temas. Todavia, enfatiza a inclusão da abordagem de temas como gênero, religião e étnico-raciais:

> [...] o currículo escolar deve incluir na abordagem dos conteúdos escolares as discussões sobre questões de gênero, étnico-raciais e religiosas, multiculturalismo, entre outras. As múltiplas relações sociais no Brasil, especialmente em Alagoas, diferenciam homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, negros, índios e brancos, restringindo os direitos e as oportunidades entre os sujeitos em função da discriminação e do preconceito. Dito isto, é necessário que a discussão das diferenças faça parte do contexto escolar, compreendida a partir de suas dimensões históricas e sociais e das relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos de uma sociedade (Alagoas, 2021, p. 25).

Apesar do silenciamento da BNCC quanto ao tema gênero e sexualidade, este está presente no novo referencial curricular, de modo que apresenta as competências da BNCC e meios de realizá-las em sala de aula. Como conteúdo, o tema está presente na área de Linguagens e suas tecnologias, que possui como uma das habilidades esperadas “[...] empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de Língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das Línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito Linguístico” (Alagoas, 2021, p. 129).

> Assistir vídeos relacionados à diversidade de gênero. Utilizar o vídeo−minuto para os estudantes produzirem outros argumentos − sobre a identidade sexual e identidade de gênero, preconceitos e discriminações que a população LGBTQI+ vivencia nas escolas e nas aulas de Educação Física (Alagoas, 2021, p. 129).

O tema se ramifica para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, voltado para o combate à violência e para a reflexão sobre a divisão sexual do trabalho:

> IDENTIFICAÇÃO E COMBATE A
> FORMAS DE VIOLÊNCIA
> 16- Cenários históricos de violência física, simbólica e psicológica: Escravidão, Racismo, Holocausto, Segregacionismo, Colonialismo, Imperialismo e etc; 17- Violência urbana e violência no campo; 18- Aspectos conceituais da violência: causas sociais, psicológicas, culturais, violência estrutural e seus significados; 19- Violência contra os LGBTQIA+ e a homofobia; 20- Violência contra a mulher e o feminicídio; 21- Violência e genocídio contra o povo preto [...] (Alagoas, 2021, p. 361).

Em 2023, durante o governo de Paulo Dantas, Alagoas recebe mais uma versão do “Referencial Currículo de Alagoas: Etapa Ensino Médio”, tendo ao todo 430 páginas. Ainda assim, o documento é similar ao documento de 2021, havendo uma centralidade da abordagem sobre gênero e sexualidade estar na área de Linguagens e suas Tecnologias:

> Orientar a busca em blogs pessoais acerca da diversidade de gênero (LGBTQI+). Em seguida, solicitar para que, em dupla, os estudantes destaquem diferentes posicionamentos dos autores dos textos e os argumentos utilizados para defesa do ponto de vista sobre um mesmo assunto. Para isso, elaborar uma tabela com duas colunas uma para tese e outra para os argumentos para defendê−la. Por fim, as duplas irão inserir as informações coletadas numa tabela do programa Planilhas Google para que seja sistematizado coletivamente o resultado das análises. Destacar, ainda, a necessidade da produção de cabeçalhos nos arquivos e a forma de apresentação dos discursos citados (Alagoas, 2023, p. 121).

Como foi visto neste capítulo, o tema de gênero e sexualidade passou entre idas e vindas no currículo escolar brasileiro. Porém, com o crescimento das pautas moralistas e de movimentos da Escola Sem Partido, nos últimos anos, visou-se retirar o tema gênero e sexualidade do currículo escolar.

Os currículos nacionais (PCN e BNCC) possuem um viés predominantemente biológico ao abordar gênero e sexualidade, apesar de uma abertura limitada. Isso resulta na exclusão da perspectiva socioantropológica, que rompe com essa barreira estabelecida. Assim, o estudo sobre gênero e sexualidade em sua amplitude, incluindo movimentos sociais, teorias e debates sociais, é silenciado em sala de aula, reproduzindo um ciclo conservador, patriarcal e excludente.

Por outro lado, o documento estadual segue o movimento oposto. Desde sua primeira versão, a abordagem socioantropológica sobre gênero e sexualidade é apresentada e considerada importante para o debate escolar devido à pluralidade e às questões sociais. Apesar disso, na última versão, o texto teve seu foco minimizado, com maior ênfase na BNCC.

A falta da perspectiva socioantropológica sobre o tema nos currículos pode influenciar as escolhas dos professores e suas abordagens em sala de aula. A ausência desse debate resulta na falta de conhecimento e respeito em relação a si mesmo e ao outro, frequentemente rotulado como estranho e a desconstrução das relações de poder embasadas no patriarcalismo.

Agora, é importante observar como esses temas estão sendo materializados dentro do ambiente escolar, apesar do silenciamento curricular. Partindo da premissa da luta pelo reconhecimento da importância do tema para educação, analisa-se, no próximo capítulo, como está a abordagem de gênero e sexualidade, após a onda neoconservadora e as pautas da escola sem partido, na escola.

3. DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO REAL

Após compreender o desenvolvimento do currículo prescrito acerca de gênero e sexualidade, neste capítulo observa-se o currículo real, que “[...] é constituído de um plano ou texto que é público e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano).” (Sacristán, 2010, p. 26). Ou seja, verifica-se como o currículo se materializa no dia a dia escolar, partindo da perspectiva do professor, dos livros didáticos e do planejamento de aula.

Ao total, sete docentes participaram da pesquisa, todos da área de Ciências Humanas da escola, sendo três de Sociologia (entre os docentes, um possui formação em psicologia), dois docentes em filosofia, um em geografia e um que leciona sociologia e história, conforme a necessidade e a grade curricular. Sendo dois docentes do gênero feminino e cinco do gênero masculino, todos heterossexuais.

3.1 A arquitetura escolar

A escola onde foi realizada a pesquisa, uma das tradicionais da cidade de Maceió, foi fundada em novembro de 1937 e ao longo dos anos recebeu diversas denominações. Assim como suas denominações, seu endereço foi modificado: inicialmente, funcionava no centro da cidade, mas atualmente está localizada no Centro de Educacional de Pesquisas Aplicadas, popularmente conhecido como CEPA, localizada na Avenida Fernandes Lima, uma das mais movimentadas da cidade.

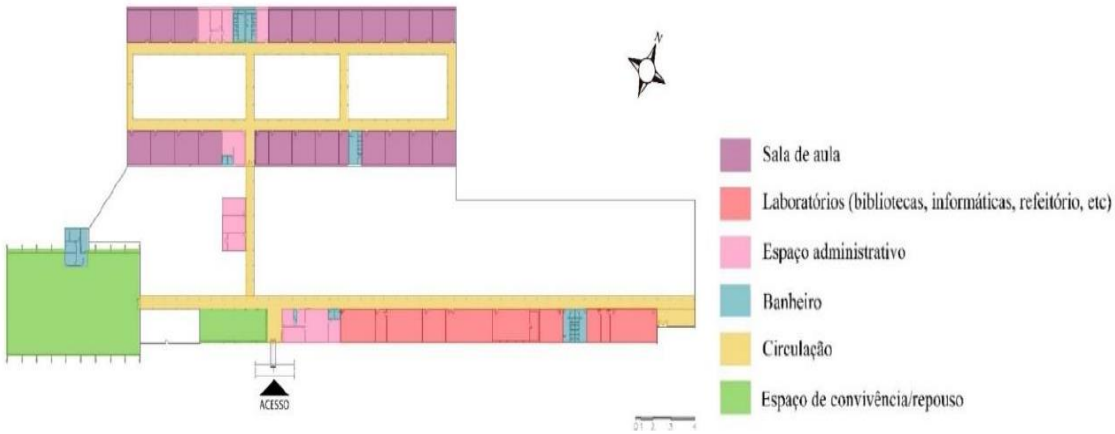
O CEPA é um complexo educacional, um dos maiores da América Latina, que abriga mais de 10 escolas públicas dos níveis Fundamental e Médio, que possui um ginásio poliesportivo, complexo aquático, observatório astronômico e a sede da Secretaria de Educação de Alagoas. Contudo, atualmente o CEPA faz parte da tragédia da Braskem, da qual a extração de sal-gema resultou no afundamento de alguns bairros de Maceió. Assim, o complexo está sendo monitorado e algumas escolas tiveram que ser realocadas para garantir a segurança dos alunos e dos funcionários.

O desenho estrutural da escola é formado por três blocos longos e paralelos, conectados por um corredor coberto; o bloco da entrada tem a secretaria, direção, biblioteca, refeitório e se conecta ao ginásio. No segundo bloco, tem a cantina e um pátio grande e aberto, com algumas mesas de cimento ornadas com mosaico de cerâmica e grandes árvores. Porém, para ter acesso ao pátio que une os outros dois blocos, é necessário mais uma vez passar pelo porteiro.

Os outros dois blocos são destinados às salas de aula, coordenação e sala dos professores. A sala dos professores inclui duas salas: uma com uma mesa grande e computadores tanto para socialização, quanto para trabalho, e a outra é uma copa onde os professores podem se alimentar e fazer o café fresquinho. É nesse ambiente que se tem acesso ao banheiro dos professores. São dois banheiros para uso individual, contudo, um se destina ao gênero feminino e o outro ao masculino.

A arquitetura dos prédios retangulares e pátios são abertos, favorecendo a vigilância e a observação de toda a área escolar. Como agentes de vigilância, além da coordenação, professores e gestão, há os porteiros e inspetores, que auxiliam no controle dos alunos e na organização da escola, ao fechar e abrir as portas das salas. Tal configuração remete aos escritos de Michel Foucault (1979; 2013), sobre a dominação e a docilização dos corpos por meio das instituições.

Figura 2 - Planta baixa da escola e setorização dos espaços



Fonte: Adaptado de FNDE.

Fonte: Sarmento e Canuto (2020, p. 20).

Figura 3 - Espaço de convivência no pátio aberto próximo à entrada da escola

Fonte: @ee.moreiraesilva (2024).

Figura 4 - Pátio entre os blocos de aula

Fonte: @ee.moreiraesilva (2022).

Após as modificações ocorridas em 2017, as salas de aula passaram a ter ar condicionado, contribuindo para o conforto dos alunos. Todavia, com a implantação do novo Ensino Médio, a escola passou por modificações. Atualmente, a infraestrutura da escola é composta por 27 ateliês pedagógicos (divididas para as áreas de conhecimento, tecnologia, espaço ação e cidadania, cultura corporal e saúde, audiovisual, expressão corporal e música, e anatomia animal), uma biblioteca, laboratório, auditório, secretaria, diretoria, pátio externo e coberto, ginásio de esportes, sala dos professores, sala para funcionários, depósito de livros didáticos, sala do grêmio, cantina, arquivo passivo e geral, almoxarifado, sala de multimeios para atendimento educacional, dois refeitórios composto por cozinha e depósito, duas salas da coordenação, dois pátios abertos com árvores e quatorze banheiros.

Ao questionar os docentes sobre a arquitetura escolar e sua influência na sexualidade, o banheiro foi a estrutura citada, apesar de alguns docentes não saberem identificar e nem estarem cientes de algumas problemáticas. Os banheiros do bloco de aulas são os que mais chamam atenção pelos halls de entrada, que são bem coloridos e por estarem em frente ao portão do bloco para as salas de aula. O

banheiro feminino possui os azulejos pintados de verde, as portas em azul escuro, e no hall de entrada possui um espelho grande. O banheiro masculino é semelhante, com espelho no hall e seus azulejos e as portas dos boxes foram pintados pelo método de pinceladas onde foram utilizadas diversas cores, tendo a predominância do amarelo, azul e vermelho. De acordo com o docente 5F[5], os banheiros são resultados de uma ação orientada pelo docente de artes, para evitar pichações nas portas e paredes do banheiro, minimizando os xingamentos. Ao adentrar no banheiro feminino, foi observado que a incidência de pixação é mínima, porém, é possível observar um pouco dessa arte nos boxes.

Figura 5 - Entrada dos banheiros do bloco de aulas

Fonte: arquivo pessoal (2024)

[5] Para a identificação dos docentes é utilizado números e as letras indicam as disciplinas lecionadas. F (Filosofia), S (Sociologia), G (Geografia) e S/H (Sociologia e História).

A escola tem seu público diverso e os alunos estão livres para se apresentar conforme sua identidade, como alunos em processo de transição. Para esses alunos, mesmo com a sua identificação com o gênero oposto, a regra é utilizar o banheiro de acordo com o determinismo biológico, o que resultou em uma confusão com uma aluna trans. Consoante o docente 2S, que é responsável pela turma da aluna, ela usou o banheiro conforme sua identificação de gênero[6], e foi relatado que no primeiro momento ela foi chamada pela gestão e horas depois o docente soube que a aluna foi transferida para outra escola após a circunstância. Outra situação foi em relação aos banheiros da sala dos professores, são dois banheiros com um único vaso sanitário, separados para homens e mulheres, um professor utilizou o banheiro para o gênero feminino, e ao sair ouviu piadas em relação à sua sexualidade.

O docente 5F relata que situações problemáticas em relação ao banheiro aconteceram. Entretanto, em meados de 2019 e 2020 a escola buscou soluções, entre elas o banheiro unissex no pátio da entrada e a instalação dos espelhos no hall dos banheiros, para que os alunos em transição de gênero que gostariam entrar nos banheiros, conforme sua identidade gênero, se olharem no espelho, possam fazer isso sem adentar ao recinto. Assim, o uso do banheiro continua conforme ao determinismo biológico.

Apesar da aceitação da escola e de suas ações para não ferir os direitos de seus alunos e a diversidade dentro da instituição de ensino, segundo os docentes e os documentos internos, a heteronormatividade ainda permeia o ambiente escolar, seja ela por atitudes, seja pela exclusão do uso do banheiro conforme a identidade de gênero ou por falas que reforçam o binarismo sexual.

3.2 A estrutura didático-pedagógica

Segundo o Projeto Político Pedagógico, em 2012 a escola passou a funcionar nos três turnos, pela manhã e tarde com o Ensino Médio, e à noite havia uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental e 10 turmas do Ensino Médio, chegando ao total de 2.101 alunos. Apesar disso, em 2021, por determinação da SEDUC, a escola deixou de ter turmas no turno noturno. No ano de 2019, a instituição foi selecionada para participar da “escola piloto”, para a construção do documento Proposta de

[6] Conforme o docente o caso aconteceu em 2023.

Flexibilização Curricular, que traria a proposta de implementação do Novo Ensino Médio, passando ofertar, em 2020, o Ensino Médio em tempo integral por meio do Programa Alagoano de Ensino Integral e o Ensino Profissionalizante. Seguindo orientações do novo Ensino Médio, a estrutura curricular passou a ser composta pela Formação Geral Básica e os itinerários formativos. Durante a pesquisa, a escola tinha um pouco mais de 20 turmas.

A composição dos discentes é plural entre gênero, orientação sexual, raça e vivências, e, diferentemente das escolas de bairros específicos, os alunos moram em diversos bairros da cidade e municípios vizinhos, e a grande maioria depende do transporte escolar compartilhado com alunos de outras escolas do CEPA.

A escola possui seus próprios documentos curriculares norteados pelos documentos nacionais e estaduais. Para compreender o currículo escolar foram analisados o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o regimento interno. O PPP é um documento construído coletivamente, que tem como proposta uma educação democrática e inclusiva, pois a escola é marcada pela diversidade.

Seu objetivo geral visa a preparação cultural e científica do corpo discente, para a autonomia da cidadania e do trabalho, resultando em um currículo escolar que por meio dos conteúdos e estratégias contemplem a formação para a vida social. É definido que os conteúdos devem ser articulados com o ambiente sociocultural dos discentes, valorizando as experiências dentro e fora dos muros da escola, podendo, assim, criticar, analisar e intervir em sua realidade social.

Um dos pontos que mais chamam atenção no documento, acerca do tema, é o objetivo específico sobre a garantia de permanência e acesso à sala de aula sem a discriminação dos fatores sociais, entre eles o sexo dos discentes. Este termo remete à limitação entre os gêneros masculinos e femininos, conforme a biologia, excluindo a diversidade de gênero existente. Outro marco é um dos objetivos do Ensino Médio, que visa estabelecer relações democráticas, consolidando os direitos e deveres, e a coexistência de diferentes grupos étnicos, religiosos e de gênero, respeitando essa diversidade. Esse objetivo abre o leque para a pluralidade de gênero e os papéis sociais estabelecidos socialmente, que podem ser trabalhados e respeitados, porém, a sexualidade e a orientação sexual são termos suprimidos.

O regimento escolar difere do PPP ao abordar as questões de gênero e sexualidade. O documento apresenta as regras, direitos e deveres da equipe pedagógica, gestão, alunos, pais e grêmio. No tópico “organização didático-

pedagógica” são expostas as fundamentações da ação sobre os seguintes valores: éticos (referente ao processo de construção da identidade pessoal, a do outro e as relações sociais), estéticos (desenvolvimento da criatividade e a produção de diversas manifestações culturais) e políticos (aceitação da diversidade e a superação de todas as formas e preconceito e discriminação), que abrem espaço para a desconstrução do patriarcalismo e machismo, além da valorização da diversidade.

Ao delimitar o papel do grêmio estudantil, um dos pontos é a defesa dos interesses individuais e coletivos do corpo discente da escola, sem a distinção de raça, credo político e religioso, orientação sexual e qualquer outra forma de discriminação, ou seja, dando voz aos alunos e suas minorias. Contudo, ao conversar com os professores sobre o grêmio estudantil e suas colocações acerca do tema, é quase unânime que não sabiam sobre as colocações do grupo estudantil.

Dentre os direitos dos estudantes, é destinado tratamento especial para alunas em estado de gestação e é facultativo a aluna 90 dias de regime de exercícios domiciliares. Direito que favorece os cuidados da nova mãe, como também reflete os papéis sociais da mulher e sua aproximação da natureza, devido aos cuidados e socialização dos novos sujeitos.

O poder sobre os discentes está presente ao longo do documento, mas é em seus deveres que pode ser melhor observado, por exemplo, o controle sobre as vestimentas, proibindo o uso de shorts, minissaia, decotes e bermudas. Assim também, os alunos têm o dever de respeitar e tratar com cortesia os professores, funcionários e colegas, sem grosserias, palavras inadequadas e gestos ofensivos, ponto que pode favorecer um espaço mais seguro para as minorias e a diversidade estudantil.

O rompimento das regras e do bem-estar no ambiente escolar resulta em punição, conforme a gravidade do ato infracional, como a suspensão de até cinco dias, por agressão verbal, bullying, injúria racial, homofobia e qualquer tipo de preconceito. A aparição da homofobia neste tópico contribui para desconstrução da heteronormatividade e a punição para seus executores. Entretanto, além de punir, seria adequado uma reeducação sobre os temas, não só sobre as questões de gênero e sexualidade, mas as questões raciais, políticas e religiosas. Já as ações graves e reincidentes, como o uso e porte de drogas, bebidas alcoólicas e armas, roubo e agressão física, são penalizadas com a transferência compulsória.

Lançando o olhar para os projetos realizados na escola sobre o tema “gênero e sexualidade”, o mais citado entre os professores foi a culminância da disciplina eletiva Café com Filosofia, com a organização de um dos docentes de filosofia e liberada pela escola. A culminância foi uma palestra com mulheres trans, que compartilharam suas experiências tendo até uma apresentação de dança de uma delas. O docente mobilizou a escola e convidou outras turmas a participarem da palestra, contribuindo para a transmissão de informações sobre a população LGBTQIAPN+.

Figura 6 - Culminância da disciplina Café com Filosofia, sobre preconceito, respeito e diversidade

Fonte: Docente 5F (2023).

Figura 7 - Apresentação de dança cigana durante a culminância da disciplina

Fonte: Docente 5F (2023).

Outro projeto realizado aconteceu durante uma das feiras de conhecimento, o docente 7G relatou que a turma trabalhou com o tema da violência contra a mulher, elaborou uma casa com as páginas policiais de jornais, com alguns buracos para observar o que acontecia dentro da casa. Os alunos simulavam agressões e aguçaram a curiosidade dos visitantes, após essa apresentação era aberto um momento para debates. Consecutivamente, o docente relatou que houve um projeto de desfile de moda e as garotas trans puderam participar.

Esses projetos apresentam a presença do tema dentro do ambiente escolar e o acolhimento com as garotas trans, com a permissão de sua participação no desfile. Já os documentos orientam o currículo da escola e o poder entre os sujeitos inseridos no espaço; entretanto, um aborda mais as questões de gênero e sexualidade do que o outro. Apesar do currículo prescrito que visa preparar os alunos para a vida em sociedade, respeito e coexistência com a diversidade, podem ocorrer limitações em sua realização.

3.3 Os conteúdos escolares: uma mirada sobre os livros didáticos

Conforme Sacristán (2010), o livro é um agente mediador entre o conhecimento culto e a recepção do saber por parte do aluno, assim os livros didáticos conseguem propor/impor conteúdos. Durante minha experiência[7], tanto como estagiária quanto bolsista do PIBID, pude observar o apego dos professores ao livro didático, utilizando como bússola para nortear a ordem dos conteúdos que seriam aplicados em sala de aula, assim como o torna agente do desenvolvimento do currículo:

> O papel central que o livro didático assume no desenvolvimento do currículo, seu monopólio da informação ou do conhecimento de aulas, a dependência que uma parcela importante do corpo docente tem nele, são outros componentes da abordagem reprodutora tradicional (que não é necessariamente tradicionalista). O livro didático se converteu no agente praticamente exclusivo do desenvolvimento do currículo (embora isso aconteça em determinados níveis de educação do que em outros) (Sacristán, 2010, p. 31).

Diante do papel central do livro didático no currículo escolar, é importante analisar os livros da escola pública, na temática de gênero e sexualidade. Analisando também o Edital do PNLD 2021, este trazia os critérios para aprovação dos livros do Ensino Médio da educação pública brasileira.

Até o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018, cada disciplina tinha um livro que abordava seus conteúdos, no entanto, a reforma do Ensino Médio e a versão aprovada da BNCC implicaram em uma nova organização dos livros didáticos, sendo observada no primeiro Edital para o PNLD 2021 (Ensino Médio) lançado em 2019.

O Edital faz a convocação para a análise de cinco objetos para o PNLD 2021: Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio (Objeto 1), Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio (Objeto 2); Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio (Objeto 3); Recursos Digitais (Objeto 4) e Obras Literárias (Objeto 5). Entretanto, será dado ênfase na área de ciências humanas e sociais aplicadas do Objeto 2, nos livros didáticos por área de conhecimento para os alunos e docentes.

[7] A experiência ocorreu na escola onde a pesquisa foi realizada e em outras escolas públicas da cidade de Maceió, entre os anos de 2016 e 2018.

As obras deixam de ser por disciplina para ter o conteúdo separado por área de conhecimento, assim, o livro de ciências humanas e sociais aplicadas será formado pelas disciplinas de história, filosofia, geografia e sociologia. Cada obra didática é constituída por 6 volumes com 160 páginas no livro do estudante e 280 páginas no livro para o professor. Segundo Vasconcelos (2023), a distribuição por volumes diminuiu a quantidade de páginas em comparação ao PNLD 2018, resultando na redução de conteúdos que poderiam ser explorados no Ensino Médio:

> Outro ponto importante que destacamos no edital é que, apesar dos materiais didáticos terem agora um número maior de volumes – 6 volumes para cada área do conhecimento –, a quantidade total de páginas é muito inferior se comparadas com as edições anteriores do PNLD. No edital do PNLD de 2018 por exemplo, a área de Ciências Humanas – História, Geografia, Filosofia e Sociologia – reuniam juntas em torno de 1.376 páginas, agora, o total de páginas para se trabalhar os conteúdos dessa área de conhecimento não ultrapassa 960 páginas, uma redução de 416 páginas nos materiais didáticos, ou seja, uma redução de cerca de 43% dos materiais didáticos desta área conhecimento, reduzindo a gama de conteúdos que poderiam ser trabalhados nesta etapa de escolarização (Vasconcelos, 2023, p. 92).

Dentre os parâmetros estabelecidos pelo Edital está a determinação de que os volumes didáticos abordem as competências, habilidades e atitudes de cada área do conhecimento definido pela BNCC e “[...] os volumes não devem ser sequenciais, considerando o crescente em termos de complexidade pedagógica. Cada volume deve ser autocontido no que se refere à progressão das abordagens das habilidades e das competências específicas [...]” (Brasil, 2019, p. 5). De acordo com Vasconcelos (2023), um dos principais critérios para aprovação das obras didáticas é o diálogo com a BNCC, assim, os livros devem conter as diretrizes do documento, como as competências, habilidades e atitudes, os temas contemporâneos e a interdisciplinaridade, pois a BNCC é mais novo pilar da educação brasileira.

Acerca de gênero e sexualidade, o edital do PNLD 2021 estabeleceu entre seus critérios para aprovação que as obras deveriam estar livres de preconceito e de estereótipos, e precisariam promover positivamente a imagem da mulher.

> 2.1.2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano 2.1.2.1. Em decorrência do marco legal supracitado, a obra didática deve: a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos. [...] e. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso

> educacional com a agenda da não-violência contra a mulher (Brasil, 2019, p. 52).

Apesar de ter sido elaborado após o crescimento neoconservador e durante um governo conservador, a presença dos termos gênero e orientação sexual no edital do PNLD 2021, além da preocupação em evitar a reprodução dos estereótipos, apresenta um pequeno avanço em relação ao tema. Todavia, nos critérios para área de ciências humanas e sociais aplicadas, expõe a ausência da abordagem temática.

Com a finalização do edital, foram aprovadas 14 coleções didáticas para ciências humanas e sociais aplicadas, entre elas a coleção Conexões, da editora Moderna, utilizada na escola pública. A coleção é de autoria de Gilberto Cotrim (História), Angela Corrêa da Silva (Ciências Sociais), Ruy Lozano (Ciências Sociais e Pedagogia), Alexandre Alves (História), Letícia Fagundes de Oliveira (História) e Marília Moschkovich (Ciências Sociais).

Os volumes são: “Ciência, cultura e sociedade” (volume 1); “População, territórios e fronteiras” (volume 2); “Sociedade e meio ambiente” (volume 3); “Ética e cidadania” (volume 4); “Estado, poder e democracia” (volume 5); e “Trabalho e transformação social” (volume 6). “Nesta coleção os volumes também possuem 4 unidades temáticas, no entanto, nesta coleção, todas as unidades são compostas por 4 capítulos, com exceção da unidade 2 do volume 5, que possui 6 capítulos” (Vasconcelos, 2023, p. 115).

Dentre os seis volumes da coleção, o conteúdo acerca de gênero aparece pontualmente em alguns volumes e em outros possui mais elementos para debate. No volume 3, “Sociedade e meio ambiente”, gênero aparece no tópico “Além do trabalho e da renda”, página 128, que aborda as desigualdades salariais conforme etnia e gênero.

O volume 4, “Ética e cidadania”, é onde as questões de gênero ganham mais relevância, ao falar sobre “A revolução da mulher”, página 25, e as lutas feministas que reivindicavam a igualdade entre os gêneros e as conquistas ao direito ao voto, assim como a comercialização do anticoncepcional. Nas páginas 56 e 57, a discussão gira em torno da “Família, a mulher e os direitos humanos”, em que a Revolução Francesa possibilitou o debate acerca dos direitos humanos, entre eles o casamento civil e o direito ao divórcio, na página seguinte, há um boxe sobre a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, que apresenta trechos da declaração.

Figura 8 - A revolução da mulher no volume 4 da coleção Conexões

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Pe

CE1 (EM13CHS101); CE5 (EM13CHS501, EM13CHS502, EM13CHS504).

Mediação sugerida
Sociologia

Revolução da mulher

Na história de diversas sociedades, são abundantes os exemplos de normas morais e jurídicas que proibiam as mulheres de estudar, sair de casa, escolher o marido, participar das decisões políticas, adquirir patrimônio em nome próprio etc. Desse modo, a maioria das mulheres foi subjugada e quase todos os espaços de poder foram (e ainda são) ocupados por homens.

No mundo ocidental, as conquistas sociais femininas ganharam força, sobretudo, a partir do século XIX. Tais lutas constituíram o movimento feminista, que reivindica igualdade de direitos respeitando as diferenças entre os sexos.

As lutas feministas incluíam reivindicações como direito ao voto político, direito de ser eleita para cargos públicos, acesso igualitário à educação, equidade salarial entre homens e mulheres, fim da violência doméstica e sexual.

Muitas dessas lutas mudaram o panorama ocidental do século passado a tal ponto que o filósofo e jurista italiano Norberto Bobbio (1909-2004) chegou a dizer que a grande transformação do século XX foi a revolução da mulher. Vejamos, agora, alguns exemplos dessas conquistas no Brasil:

- direito ao voto (1932);
- comercialização da pílula anticoncepcional a partir da década de 1960;
- Lei Maria da Penha (2006) e a lei do feminicídio (2015).

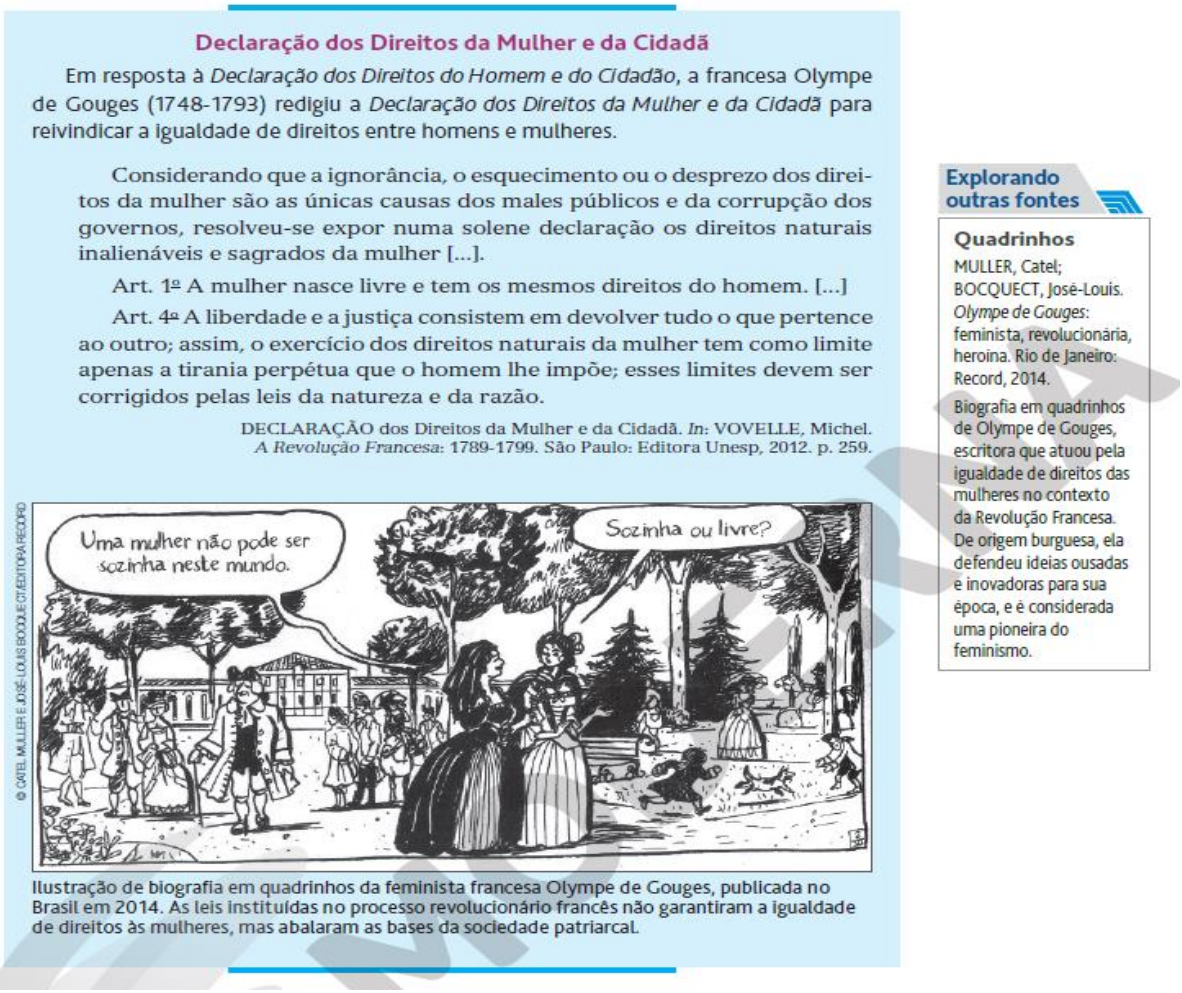
Lélia Gonzalez, na década de 1980, Rio de Janeiro (RJ). A antropóloga e filósofa brasileira dedicou a carreira à pesquisa sobre relações de gênero e etnia.

JANUÁRIO GARCIA – ACERVO DO INSTITUTO JANUÁRIO GARCIA: DOCUMENTOS E FOTOGRAFIAS DE MATRIZES AFRICANAS

25

Fonte: Cotrim *et al*. (2020. v. 4. p. 25).

Figura 9 - Boxe sobre os direitos da mulher do volume 4 da coleção Conexões



Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã

Em resposta à *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, a francesa Olympe de Gouges (1748-1793) redigiu a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* para reivindicar a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Considerando que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos da mulher são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos governos, resolveu-se expor numa solene declaração os direitos naturais inalienáveis e sagrados da mulher [...].

Art. 1º A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. [...]

Art. 4º A liberdade e a justiça consistem em devolver tudo o que pertence ao outro; assim, o exercício dos direitos naturais da mulher tem como limite apenas a tirania perpétua que o homem lhe impõe; esses limites devem ser corrigidos pelas leis da natureza e da razão.

DECLARAÇÃO dos Direitos da Mulher e da Cidadã. *In*: VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa*: 1789-1799. São Paulo: Editora Unesp, 2012. p. 259.

Ilustração de biografia em quadrinhos da feminista francesa Olympe de Gouges, publicada no Brasil em 2014. As leis instituídas no processo revolucionário francês não garantiram a igualdade de direitos às mulheres, mas abalaram as bases da sociedade patriarcal.

Explorando outras fontes

Quadrinhos

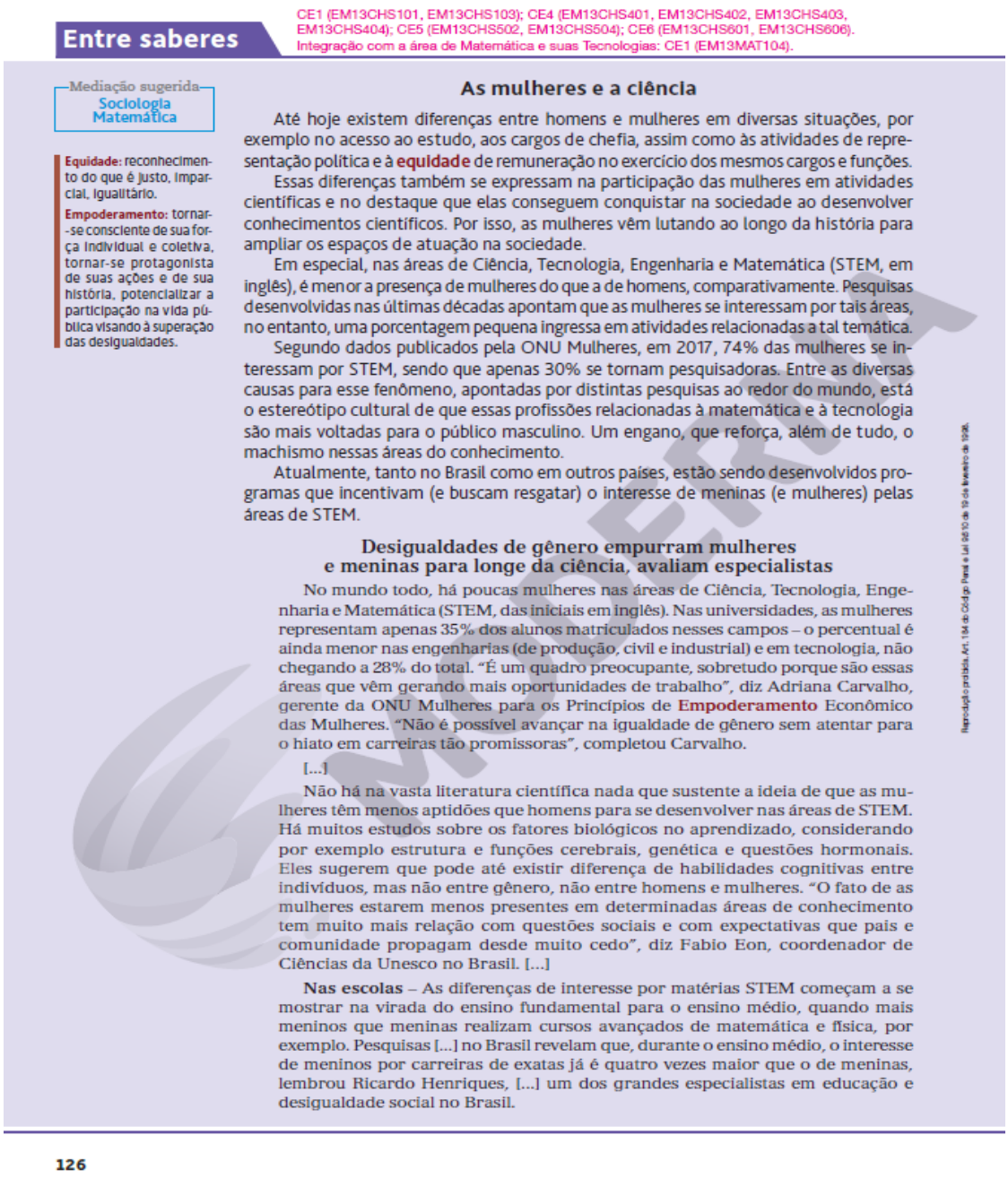
MULLER, Catel; BOCQUECT, José-Louis. *Olympe de Gouges*: feminista, revolucionária, heroína. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Biografia em quadrinhos de Olympe de Gouges, escritora que atuou pela igualdade de direitos das mulheres no contexto da Revolução Francesa. De origem burguesa, ela defendeu ideias ousadas e inovadoras para sua época, e é considerada uma pioneira do feminismo.

Fonte: Cotrim *et al*. (2020. v. 4. p. 57).

Na unidade 3, página 87, no boxe “Atuação do Estado” e desigualdades sociais, aborda o caso de feminicídio de Reeva Steenkamp, assassinada pelo seu namorado, Oscar Pistorius, atleta paraolímpico. Na unidade 4, no boxe “Entre Saberes”, o livro traz a relação das mulheres com a ciência, uma área vista socialmente como pertencente aos homens.

Figura 10 - Boxe Entre Saberes: Mulheres na ciência



Entre saberes

CE1 (EM13CHS101, EM13CHS103); CE4 (EM13CHS401, EM13CHS402, EM13CHS403, EM13CHS404); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS504); CE6 (EM13CHS601, EM13CHS606). Integração com a área de Matemática e suas Tecnologias: CE1 (EM13MAT104).

Mediação sugerida
Sociologia
Matemática

Equidade: reconhecimento do que é justo, imparcial, igualitário.

Empoderamento: tornar-se consciente de sua força individual e coletiva, tornar-se protagonista de suas ações e de sua história, potencializar a participação na vida pública visando à superação das desigualdades.

As mulheres e a ciência

Até hoje existem diferenças entre homens e mulheres em diversas situações, por exemplo no acesso ao estudo, aos cargos de chefia, assim como às atividades de representação política e à **equidade** de remuneração no exercício dos mesmos cargos e funções.

Essas diferenças também se expressam na participação das mulheres em atividades científicas e no destaque que elas conseguem conquistar na sociedade ao desenvolver conhecimentos científicos. Por isso, as mulheres vêm lutando ao longo da história para ampliar os espaços de atuação na sociedade.

Em especial, nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM, em inglês), é menor a presença de mulheres do que a de homens, comparativamente. Pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas apontam que as mulheres se interessam por tais áreas, no entanto, uma porcentagem pequena ingressa em atividades relacionadas a tal temática.

Segundo dados publicados pela ONU Mulheres, em 2017, 74% das mulheres se interessam por STEM, sendo que apenas 30% se tornam pesquisadoras. Entre as diversas causas para esse fenômeno, apontadas por distintas pesquisas ao redor do mundo, está o estereótipo cultural de que essas profissões relacionadas à matemática e à tecnologia são mais voltadas para o público masculino. Um engano, que reforça, além de tudo, o machismo nessas áreas do conhecimento.

Atualmente, tanto no Brasil como em outros países, estão sendo desenvolvidos programas que incentivam (e buscam resgatar) o interesse de meninas (e mulheres) pelas áreas de STEM.

Desigualdades de gênero empurram mulheres e meninas para longe da ciência, avaliam especialistas

No mundo todo, há poucas mulheres nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM, das iniciais em inglês). Nas universidades, as mulheres representam apenas 35% dos alunos matriculados nesses campos – o percentual é ainda menor nas engenharias (de produção, civil e industrial) e em tecnologia, não chegando a 28% do total. "É um quadro preocupante, sobretudo porque são essas áreas que vêm gerando mais oportunidades de trabalho", diz Adriana Carvalho, gerente da ONU Mulheres para os Princípios de **Empoderamento** Econômico das Mulheres. "Não é possível avançar na igualdade de gênero sem atentar para o hiato em carreiras tão promissoras", completou Carvalho.

[...]

Não há na vasta literatura científica nada que sustente a ideia de que as mulheres têm menos aptidões que homens para se desenvolver nas áreas de STEM. Há muitos estudos sobre os fatores biológicos no aprendizado, considerando por exemplo estrutura e funções cerebrais, genética e questões hormonais. Eles sugerem que pode até existir diferença de habilidades cognitivas entre indivíduos, mas não entre gênero, não entre homens e mulheres. "O fato de as mulheres estarem menos presentes em determinadas áreas de conhecimento tem muito mais relação com questões sociais e com expectativas que pais e comunidade propagam desde muito cedo", diz Fabio Eon, coordenador de Ciências da Unesco no Brasil. [...]

Nas escolas – As diferenças de interesse por matérias STEM começam a se mostrar na virada do ensino fundamental para o ensino médio, quando mais meninos que meninas realizam cursos avançados de matemática e física, por exemplo. Pesquisas [...] no Brasil revelam que, durante o ensino médio, o interesse de meninos por carreiras de exatas já é quatro vezes maior que o de meninas, lembrou Ricardo Henriques, [...] um dos grandes especialistas em educação e desigualdade social no Brasil.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

126

Fonte: Cotrim et al. (2020. v. 4. p. 126).

Já o volume 5, "Estado, poder e democracia", página 56, faz uma breve explanação sobre a lei Maria da Penha, que entrou em vigor em 2006, e apresenta os impactos da lei em forma de gráfico.

Figura 11 - Lei Maria da Penha no volume 5 da coleção Conexões

No Brasil contemporâneo, por exemplo, a Lei Maria da Penha, que entrou em vigor em setembro de 2006, pune diretamente a prática da violência doméstica, ou seja, o Estado não autoriza esse tipo de violência, impondo uma sanção a quem a pratica. O processo de criação dessa lei se deu após a condenação do Estado brasileiro, pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, em 2002, por omissão e negligência na resolução do caso da cearense Maria da Penha, que havia sofrido duas tentativas de assassinato, em 1983, por parte de seu marido. O Estado brasileiro, como reparação simbólica, elaborou a Leia Maria da Penha nº 11.340/06, que visa "coibir a violência doméstica e familiar contra as mulheres".

Observe, na página ao lado, o gráfico que retrata os impactos da Lei Maria da Penha cinco anos após entrar em vigor.

56

O impacto em números (2006-2011)

ERICSON GUILHERME LUCIANO

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos 52 juizados e varas especializados em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no país. O que resultou em:

O Impacto em números

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializados entre 2006 e 2011

33,4% de processos julgados

9.715 prisões em flagrante

1.577 prisões preventivas decretadas

237 mil relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres

Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: CONSELHO Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres, 28 ago. 2011. Disponível em: <https://istoe.com.br/154804_PROTEGIDOS+PELA+LEI+MARIA+DA+PENHA/>. Acesso em: 31 maio 2020.

Da mesma maneira que o Estado pode reprimir o uso da violência, ele pode autorizá-lo e instrumentalizá-lo junto a algumas instituições, como as Forças Armadas e as polícias militares. Há dispositivos que regulam burocraticamente os casos em que o Estado pode usar dessa violência e em que grau pode fazê-lo. Contudo, na prática, algumas questões frequentemente interferem nesse processo.

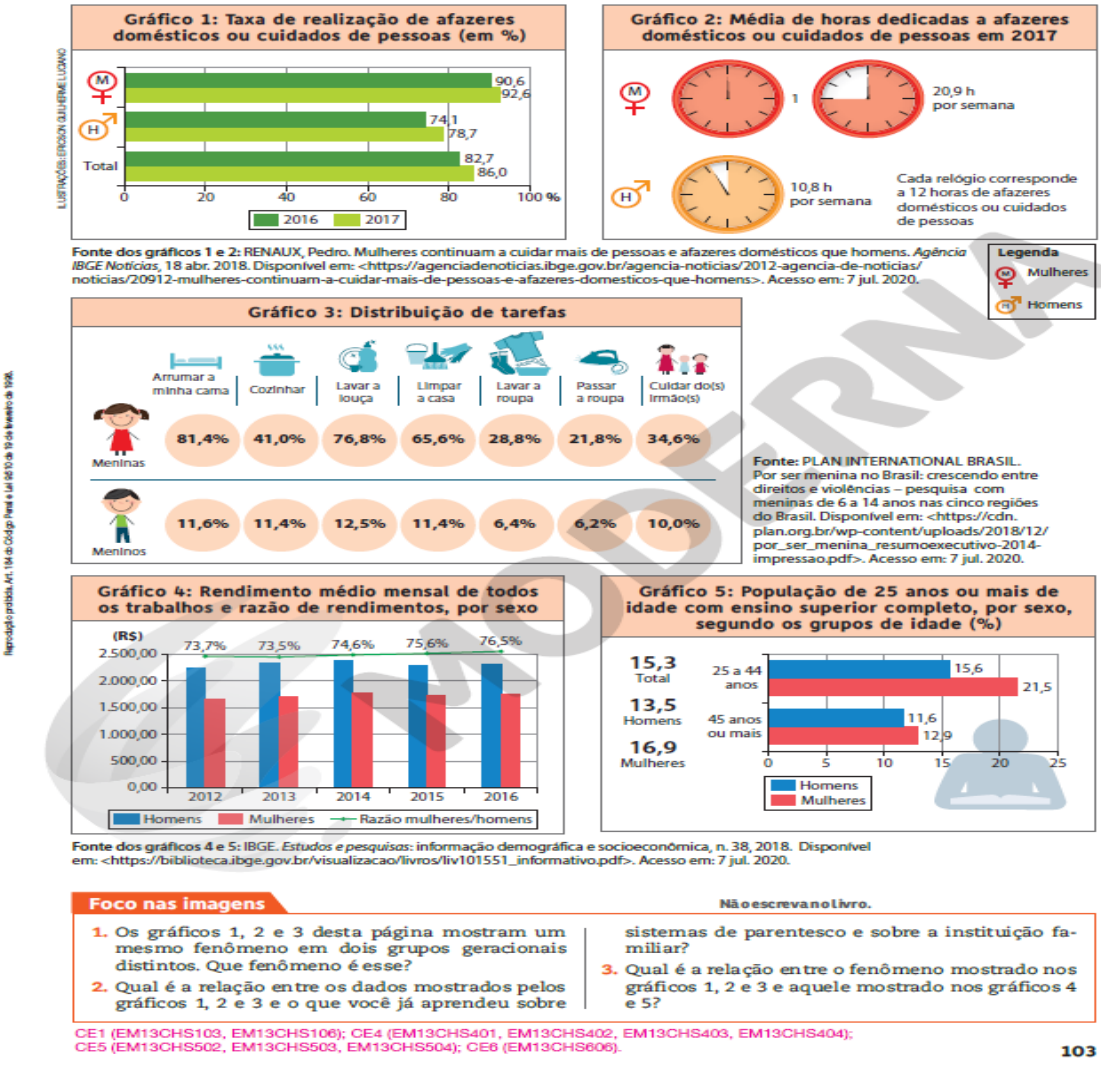
Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fonte: Cotrim *et al*. (2020. v. 5. p. 56-57).

No último volume da coleção, “Trabalho e transformação social”, unidade 3, o debate de gênero envolve mais uma vez a desigualdade salarial entre os gêneros e a família, apresentando a diversidade de modelos, o sistema patriarcal, no qual a família era centrada em um homem, enquanto as mulheres deveriam ficar em casa. E o trabalho doméstico, voltado para a mulher, que pode ter interferência da desigualdade

de classe; “[...] outra desigualdade bastante significativa no espaço doméstico é aquela entre mulheres de classes sociais mais altas - normalmente brancas - e mulheres mais pobres - geralmente negras” (Cotrim *et al.*, 2020. p. 102). Nesse contexto, era comum a contratação de mulheres mais pobres para a realização do trabalho doméstico. O texto é acompanhado de gráficos que apresentam as taxas dos serviços domésticos entre homens e mulheres:

Figura 12 - Conteúdo sobre trabalho doméstico do volume 6 da coleção Conexões



Fonte: Cotrim et al. (2020. v. 5. p. 103).

Figura 13 - Família e diversidade de modelos no volume 6 da coleção conexões

Mediação sugerida
Sociologia

CE1 (EM13CHS104); CE5 (EM13CHS502, EM13CHS503, EM13CHS504).

Família e diversidade de modelos

Quais as primeiras imagens em que você pensa quando falamos em "família"? Tão logo nascemos, começamos a compreender o que significa família, quando aprendemos a falar "pai", "mãe", "avó" etc. para nos referirmos aos adultos ao redor. Ao conhecermos, quando crianças, os papéis familiares e as relações estabelecidas entre pessoas da mesma família, percebemos que, em geral, eles vêm associados ao gênero: a ideia de "mãe" e as expectativas que essa ideia carrega são diferentes da ideia de pai e das expectativas que "pai" implica, por exemplo. Os critérios que delimitam essas normas também constituem o fundamento de outras estruturas e dispositivos da nossa sociedade.

Os arranjos familiares podem variar no tempo e no espaço. Ao falarmos em "família", hoje, no senso comum, imediatamente pensamos em um casal formado por um homem e uma mulher, com filhos. Contudo, as famílias monoparentais – formadas por apenas um adulto e filho(s) –, as famílias multigeracionais – em que os avós moram, convivem e dividem responsabilidades com o pai e a mãe da(s) criança(s) – e mesmo as famílias sem filhos, formadas apenas por adultos em convivência ou casamento, também constituem arranjos familiares legítimos.

"Família", da cartunista Laerte, publicada na *Folha de S.Paulo*, em 27 de outubro de 2015. Essa charge tece uma crítica embasada sociologicamente na ideia normativa da família.

Fonte: Cotrim *et al*. (2020. v. 6. p. 96).

De acordo com Vasconcelos (2023), a coleção se limita a abordar gênero em relação às desigualdades voltadas para o mercado de trabalho, sem aprofundamentos e base teórica de pensadoras como Gayle Rubin, Judith Butler, Margaret Mead. Outro apontamento é em relação ao debate acerca da sexualidade e orientação sexual, mesmo que termos como “homossexual” apareçam em poucos momentos nos livros, não há debate sobre o movimento LGBTQIAPN+. Assim, é possível concluir que, mesmo com o discurso falho, gênero é trabalhado, enquanto a sexualidade é silenciada na coleção. Sendo resultado tanto das recomendações do edital do PNLD 2021 em combater estereótipos patriarcais em relação às mulheres quanto pelo

debate neoconservador fortalecido com o governo Bolsonaro, o receio da reprovação do material didático diante da situação política pode ter interferido no silenciamento no debate acerca da sexualidade.

Ao questionar os docentes sobre a escolha do livro didático, um dos professores relatou que preferiu a Moderna por sinalizar em cada tópico do livro a disciplina que poderia abordar aquele conteúdo, contribuindo para o trabalho do docente:

> Docente 4S: Porque na Moderna, na divisão do capítulo, indicativo da disciplina, por exemplo, a água, todos os professores, durante dois meses história, sociologia, geografia sobre a água, era isso, entendeu? E no livro da Moderna, tinha a parte que cabia a cada professor, então, lá, esse pedaço aqui é de sociologia, isso aqui.
> Pesquisadora: Esse livro é o Conexões?
> Docente 4S: É o Conexões. Que eu lembro aqui, que nos tópicos ele diz. A área de sociologia, a área de história, a componente disso. Aí estava logo na frente e o professor não ia se atrapalhar, não ia ter que ir no Manual do Professor para ver em que momento ele podia entrar.

Entretanto, os demais docentes não conseguem trabalhar com ele por ser um livro fraco e defasado, fazendo com que utilizem livros aprovados no PNLD 2018, como o Livro Sociologia da editora Scipione, que trabalhava com temas para definir os conteúdos:

> Pesquisadora: E, durante esse período que você trabalhou com esses alunos, que foi quase um semestre, você lembra quais foram os atores que você utilizou para poder fragmentar esses conceitos de gênero e sexualidade?
> Docente 3S/H: Não, mas foi num livro de sociologia mesmo, que tem um capítulo com a temática.
> Pesquisadora: Você se lembra do nome do livro?
> Docente 3S/H: Sociologia, volume único da capa rosa. Ele não é novo, não, esse livro, realmente. Porque, justamente, os livros de agora são muito loucos.
> Pesquisadora: E como foi feita a escolha desse livro? Porque vocês... Vocês tiveram autonomia para escolher?
> Docente 3S/H: A gente sabe como ele... Por que não... Um direito, ele é tudo novo. Ele, o Conexões, o mais viável. Cara, escolhemos esse livro antes da pandemia. E até agora não teve outra escolha de livro. Continua o mesmo livro, super defasado. E eu não sei se esse ano vai ter escolha. [...] É da Bridi, eu só me lembro dela, Bridi, que é diferente [...] É que só eu não tô não com ele aqui. Eu tô com sociologia que eu achei que não tava. Ele tá aqui, graças a Deus!
> Pesquisadora: É por isso que você acaba utilizando, se baseando mais no livro Sociologia.
> Docente 3S/H: O Conexões é muito fraco!

O livro didático Sociologia da editora Scipione é de autoria de Silvia Araújo, Maria Bridi e Benilde Motim, todas da área de Sociologia. Contudo, a questão de gênero e sexualidade aparece no modo transversal, surgindo em capítulos que falam

sobre a família, que apresenta as múltiplas configurações de família, entre elas a família homoafetiva e questões sobre o patriarcado; e no capítulo sobre trabalho, ao apresentar as relações da mulher e o trabalho.

Contudo, no livro Conexões há uma fragilidade, não só referente ao tema gênero e sexualidade, o que resulta na retirada do papel central do novo livro no currículo, cabendo ao docente procurar informações em livros disciplinares antigos, para compor a aula. A complexidade de trabalhar com o livro didático é uma consequência da reforma do Ensino Médio, modificando o currículo em que busca a interdisciplinaridade entre as disciplinas.

Além dos livros didáticos, os paradidáticos são relevantes, porém, faz um certo tempo que a escola não possui um bibliotecário para organizar e atualizar as fichas de catalogação. Mas ao perguntar aos docentes acerca dos paradidáticos que a escola dispõe sobre gênero ou sexualidade, a resposta unânime é a existência de poucos exemplares que foram doados, mas não uma prateleira com mais exemplares.

3.4 O planejamento de aula: da elaboração à execução

Ao questionar os docentes sobre sua experiência com o tema em sala de aula, a maioria citou que apesar de uma parte da turma aceitar o tema, geralmente ocorrem episódios e reações contrárias, como a experiência da docente 3S/H, em que as atitudes preconceituosas de um aluno do segundo ano foi o estopim para iniciar a aula sobre gênero[8]. Contudo, mesmo com o objetivo da desconstrução do senso comum, um outro impeditivo era o horário, pois uma hora semanal da aula de Sociologia limita o aprofundamento sobre os conteúdos.

> Docente 3S/H: Foi o 2º ano, porque principalmente em um caso específico, porque teve um problema, um aluno, eu acho que ele pensa com ódio de meninos e meninas. Para ele fazer uma coisa assim, era uma coisa horrorosa, chacota, criada, era muito complicado. Você tem que tentar resolver, tentar mostrar que o mundo é outro, que é o mundinho da cabeça dele, não é aquilo, é diferente, o que ele tem a aceitar, ele pode até não gostar, mas ele precisa aceitar e respeitar. Por exemplo, você não gosta de você, mas tem uma obrigação de respeitar, é uma condição de existência social. Nós trabalhamos essa temática. Mas também é complicado esses trabalhos porque é uma aula semanal, né?

[8] A situação ocorreu em 2023.

Conforme os docentes 6F e 7G, eles trabalham em cima da linguagem ao trocar o termo “Homem” (que se refere a toda humanidade) nos materiais didáticos, por “seres humanos”, com a intenção de quebrar a centralidade do homem na história da sociedade. O docente 7G relatou que ao realizar essa troca, geralmente, um ou dois alunos questionam e problematizam essa troca.

Já o docente 5F possui experiência divergente, relatou que consegue trabalhar tranquilamente com o tema e que os alunos são abertos ao diálogo. Em sua didática não utiliza o “achismo”, utilizando sempre fontes científicas e trazendo para sala de aula documentários e artigos científicos. Segundo o docente, em sua experiência no seio familiar, a tia é uma mulher trans, o que contribuiu para ter um conhecimento mais aprofundado e a desconstrução dos preconceitos que permeiam gênero e sexualidade.

A formação continuada acerca do tema é um dos pontos que contribuem para a insegurança em trabalhar o tema em sala de aula. Atualmente, no Estado de Alagoas, os docentes têm horários de trabalhos que devem cumprir, entre eles é o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), no qual uma vez por mês acontece uma explanação sobre os temas sociais. Todavia, não há aprofundamento e continuação no debate, tornando esse momento improdutivo. Conforme uma das docentes, isso não é uma formação.

Segundo o docente 1S, o Estado não contribui com a preparação sobre o tema, e a superficialidade do material didático faz com que os professores busquem outros meios:

> Docente 1S: Depois de estar no serviço, como por exemplo, formação continuada, não tem nada sobre isso. O Estado nunca mandou para a gente sequer uma apostila, um videozinho de nada, nada, nada, nada, nada. E eu tenho que ir buscar, né? Até porque os livros dados tratam desse tema, bem ou mal, muito pouco. Mas é um tema já recorrente nos livros e a gente tem que procurar os caminhos de como trabalhar isso. E às vezes a gente vai até na maior das boas vontades, mas precisa de um respaldo técnico maior, tem uma qualificação melhor, porque são temas que, na minha cabeça, a gente tem. Quanto mais técnica para trabalhar isso, eu acho que é melhor. E a gente tem muito pouco, muito pouco a ler, para não dizer nada.

Outros, como o docente 5F, procuram por conta própria o conhecimento sobre o tema, com embasamento acadêmico.

Para compreender como as questões de gênero são trabalhadas em sala de aula, foi questionado aos docentes a respeito dos enquadramentos dado sobre o tema de gênero e quais tipos de feminismos são trabalhados em sala de aula. Tem um

pluralismo didático, porém, há um direcionamento para os papéis sociais, direitos e a violência doméstica.

> Docente 1S: Estudo de gênero em geral, da mulher especificamente, eu gosto de trabalhar bastante, né? E sempre o concreto da legislação, mostrando que quando a gente não consegue nos pactos sociais, a gente tem que conseguir na marra mesmo, né? Tem que conseguir brigando mesmo, principalmente na questão de gênero e da mulher e as conquistas, né? Então a gente trabalha muito isso, principalmente na questão dos movimentos sociais. A gente traz bastante as diferenças de governo e como esse tipo de governo enxerga essa questão da mulher.
>
> Docente 3S/H: A questão é que eu trabalhei, né? Eu pedi para que imaginassem a Mulher, Mãe, Dona de Casa, Esposa, Profissional, e tudo mais… Aquela cultura, né? Me direcionar a mulher, sexo, atividades domésticas, e então a gente trabalhava muito com o cotidiano.
>
> Docente 5F: Violência contra a mulher pobre, periférica e negra, luta por direitos, violência doméstica e igualdade.
>
> Docente 7G: Violência contra a mulher e licença a maternidade.

Para a abordagem do tema em sala, os docentes costumam recorrer às leis, aos fatos e atualidades, artigos científicos e filmes, como no caso do docente 2S, que apresentou trechos dos filmes “Garota Dinamarquesa” e “Moonlight”. Conforme sua avaliação sobre a didática, não teve o efeito desejado, pois os alunos não prestaram atenção. Entretanto, alguns docentes relataram que abordam a teoria de pensadores como Simone de Beauvoir, Nancy Fraser, Joana D’arc, Cida Bento e Lilia Moritz. Apesar disso, apenas dois docentes enveredam sobre gênero, sexualidade e negritude, apresentando aos discentes as interseccionalidades que ocorrem dentro do feminismo.

Quanto à sexualidade, todos os docentes enfatizaram sobre a liberdade que os discentes possuem, performando conforme sua identidade de gênero, o que geralmente é impedido no seio familiar. Segundo o docente 5F, “[...] a escola é uma mãe, os alunos conseguem ser livres. A escola é acolhedora, mas não incentivadora”.

A Câmara de Educação Básica de Alagoas elaborou a Resolução Nº 53/2010, que garante o uso do nome social para travestis e transexuais nos registros escolares. No caso de alunos menores de 18 anos, é necessária a autorização dos responsáveis para essa modificação, não obstante, nem todos os responsáveis aceitam o uso do nome social. Sem as modificações documentais, isso pode gerar mal estar em sala de aula.

> Docente 1S: Então assim, até a hora de fazer a chamada hoje na sala, é o momento que o professor fica em estado de alerta, né? Porque até a gente conhecer os alunos, entendemos, ele se manifestar como quer ser chamado, porque a secretaria vai registrar o que está no documento, né?

Ao questionar sobre as implicações do Movimento Escola sem Partido e a lei da “mordaça”, em meados de 2015 e 2016, docente 3S/H expressou receio de abordar esses temas em sala de aula, limitando-se a discuti-los apenas nos terceiros anos devido ao Enem, receio que perdurou até o governo Bolsonaro. Apesar de muitos considerarem o período como ditatorial, houve também declarações de outros docentes que, apesar das restrições, não tiveram medo de trabalhar os temas relacionados a gênero e sexualidade:

> Docente 5F: Foi horrível, era uma ditadura, mas aí fui mais incisivo no tema;
> Docente 6F: Teve um grande impacto, porém ajudou a compreender o papel do professor e o alerta sobre a liberdade de cátedra que o docente possui.

Conforme os professores, a escola (gestão) nunca se opôs a qualquer tema, mas a coação vinha dos alunos, resultando em receio e cuidado com as palavras devido ao medo de reações e de serem gravados e terem as cenas tiradas de contexto. O período da ascensão conservadora teve um aumento da vigilância em sala de aula, em que os alunos filmavam em busca de um deslize do docente, essa reatividade se intensificava no período de eleições.

> Docente 1S: O vereador tal vai visitar a escola, o deputado tal vai visitar a escola. Então, a gente tinha também na época, mais perto da eleição, não dessa agora da anterior, 2018, né? Aí, se tinha muito aluno que ficava filmando e editando fala de professor, a gente teve muito problema com isso. E tudo por causa dessa polarização, né? Então, assim, quando começou isso, eu lembro até, acho que até aqueles movimentos de junho de 2013, já a partir dali, já começou alguma coisa e depois foi piorando. Passou um período, de fato, chegava muito recadinho, né? Então, temas como esse, como a questão de gênero, era um dos temas que eles não poderiam impedir, mas mandava -se, professor, o que é? Tem que estrutura para brigar com esses caras juridicamente, né? Tem estrutura. Então, assim, no primeiro momento, tenho certeza que duas colegas preferiram, de fato, pular diversos temas. Depois, a coisa começou a ser não que hoje estejam para eles, não é que não está, mas assim, a gente passou por um período de fato bem complicado.

A resistência sobre o tema por parte dos alunos continua, apesar de sua diminuição. Os professores relataram que os alunos que condizem com o governo Bolsonaro são os que mais debatem acerca do tema em sala de aula, reforçando a ideia do determinismo biológico. Segundo o docente 2S, em duas turmas há resistência conservadora, contudo os demais alunos são mais abertos para o tema.

Entretanto, a resistência não é apenas por parte dos alunos. Durante uma das entrevistas, um docente comentou que naquele dia estava ocorrendo um debate nos grupos dos professores pelo aplicativo *WhatsApp*, se deveriam ou não trabalhar gênero e sexualidade na escola.

> Docente 3S/H: … é complicado você ser proibido, ter um catálogo de coisas, né? É um regresso.
> Pesquisadora: Mas e agora? Você acha que dá pra falar bem sobre esse assunto depois do governo passado?
> Docente 3S/H: Tem que ter cuidado, né? A questão nem é o medo, é o choque em sala de aula, o tema é polêmico para sala de aula. Tem muitos alunos evangélicos.
> Pesquisadora: É mais confortável falar sobre questões de gênero?
> Docente 3S/H: Tudo no mesmo barco. Inclusive, estava na discussão agora pouco, no grupo, sobre a questão da sexualidade, se tem que trabalhar no Ensino Médio. Teve um professor dizendo assim, é impressionante, como em pleno século 21, a sexualidade é um tabu para trabalhar em sala de aula.

Os demais docentes citaram a resistência de outros docentes, sobre gênero e sexualidade, que têm o preconceito e o reproduzem dentro da escola por meio de piadas e brincadeiras homofóbicas. Ao docente que realizou a palestra sobre as mulheres trans, questionei se ele teve alguma resistência para a realização desse evento. Afirmou que não, gerou surpresa por ser uma pessoa hétero, o que pode ter favorecido, pois caso fosse um colega homossexual, poderia ter ocorrido resistência por parte dos outros docentes. Assim, é possível observar que o poder conservador se ramifica pela escola e se mantém ativo, por meio das resistências e da luta contra a “ideologia de gênero”. Contudo, o período mais crítico passou e as reações estão mais amenizadas.

Em complemento às entrevistas, foram analisados os planos de aula dos docentes 3S/H e 5F. Olhando para suas experiências foi possível perceber como gênero e sexualidade estão presentes no currículo em sala de aula.

A docente 3S/H disponibilizou três planos de aula da disciplina de Sociologia[9], os quais não eram estruturados como os anteriores e não possuíam uma ordem específica. Cada um tinha uma lauda com texto base para orientar a fala do docente e algumas perguntas norteadoras. O primeiro plano de aula é sobre Igualdade de Gênero, apresenta o conceito de desigualdade de gênero e sua interferência nas relações sociais como a violência, falta de representatividade e diferença salarial. A

[9] Aplicados no decorrer do ano de 2023, segundo a mesma, motivado por uma intervenção sobre as atitudes preconceituosas de um discente.

discussão se encaminha para as questões do trabalho, principalmente doméstico, por meio de perguntas feitas pelo docente, descritas abaixo:

> 1 - Na sua opinião, por que cabe às mulheres a tarefa de cuidar da casa e dos filhos?
> 2 - Se um casal trabalha fora o dia todo, e ao chegar em casa a mulher vai direto preparar o jantar e o homem tomar banho e esperar o jantar ficar pronto, você acha que as relações domésticas estão equiparadas?
> 3 - Descreva o que você entende por igualdade:
> 4 - Quem lava as roupas da sua casa? (Docente 3 S/H).

O segundo plano de aula tem o tema “O que é feminicídio?”. O debate gira em torno do assassinato de mulheres por questões discriminatórias, por serem mulheres. Esse problema atinge mulheres em lugares onde as sociedades são marcadas pelas desigualdades de gênero e construções históricas e sociais. Os dados do mapa da violência de 2015 apresentam que por dia ocorreram 13 feminicídios, sendo motivado pelo sentimento de posse dos ex-parceiros e pela perspectiva social segundo a qual a mulher é vista como um objeto.

Violência contra a mulher é o terceiro tema dos planos de aula, o embasamento parte da lei Maria da Penha, aprovada em 2006, que caracteriza como violência agressão física, verbal e psicológica. A violência atinge homens e mulheres de meios diferentes, enquanto a violência do homem ocorre no meio público, o da mulher ocorre no seio doméstico. Contudo, a violência pode atingir a mulher em outras esferas, como a violência institucional, quando há omissão no atendimento e maus tratos por parte de servidores do Estado.

O docente 5F trabalhou a temática, em uma disciplina eletiva, Café com Sociologia[10], que tinha como objetivo trazer a reflexão filosófica sobre temas relevantes para a sociedade como educação, mudanças climáticas, tecnologia, intolerância e diversidade. E como culminância da disciplina, houve uma roda de conversa com mulheres transexuais que compartilharam suas lutas de vida e as implicações de sua identidade de gênero.

O docente disponibilizou o material utilizado em suas aulas, como o artigo “Direitos Fundamentais da população LGBT e o seu reconhecimento judicial”, do promotor e especialista em Direito Público e Direitos Humanos Fernando da Silva Mattos, e a palestra de Cida Bento, “Somos a diversidade”. Conforme o docente, prefere primeiramente fundamentar o tema, apresentando textos ou vídeos, para

[10] Disciplina aplicada no ano de 2023.

posteriormente aprofundar o tema sobre o debate, saindo assim do “achismo” e construindo a base na teoria e na ciência.

Uma das metodologias usadas foi a elaboração de cards com perguntas acerca do tema sexualidade e movimento LGBTQIAPN+, que foi sorteado entre os alunos, que respondiam durante a roda de conversa em sala de aula. Ao final da disciplina, o docente organizou a palestra *Respeito, preconceito e diversidade*, mobilizando toda a escola e convidando outras turmas para participarem, tendo como convidadas pessoas pertencentes à população LGBTQIAPN+.

Concluindo, é possível perceber que a escola é um lugar de disputas curriculares e educacionais. Apesar da existência de forças conservadoras oriundas de alguns docentes e discentes, resistindo aos debates sobre gênero e sexualidade, são temas presentes no currículo escolar real, sendo em sala de aula ou performado por outros discentes e docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de aprofundar sobre as questões de gênero e sexualidade no currículo, é importante compreender que o currículo escolar não é neutro e nem imutável, mas está sujeito a disputas e influências políticas. Entretanto, na maioria das vezes sua construção é reflexo dos interesses das classes dominantes, sendo moldado por forças políticas, culturais e sociais, tendo em si o poder regulador tanto sobre os conteúdos, a grade curricular, quanto sobre as práticas educacionais.

O currículo prescrito (documentos oficiais) até a sua execução passa por um processo de ressignificação pelos professores e materiais didáticos, que interpretam o currículo e transpõem os conteúdos para a linguagem do discente. Essa interação entre o currículo prescrito e as ações pedagógicas que ocorrem na sala de aula é o currículo real.

Após a Segunda Guerra Mundial, novos comportamentos emergem na sociedade, questionando as normas tradicionais e iniciando debates acerca de gênero e sexualidade. Todavia, essas discussões sofrem com a resistência do conservadorismo, ao verem os temas como ameaça aos valores e costumes tradicionais. Nos anos 60, o movimento feminista inicia os questionamentos e a luta pela desconstrução dos papéis de gênero, pela autonomia e direito reprodutivo da mulher e pela sexualidade, desafiando as estruturas patriarcais, heteronormativas, em busca da igualdade.

Entre os anos 80 e 90, em que surge a teoria *queer,* inicia-se a reflexão sobre identidade de gênero baseada no determinismo biológico e são desafiadas as noções tradicionais sobre gênero, sexualidade e identidade. Apresenta-se como as normais sociais se reproduzem por meio da linguagem e do discurso, a dominação que molda os sujeitos. Com a desnaturalização das categorias de identidade, abre-se caminho para uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Michel Foucault não foi um teórico *queer*, contudo, teve grande contribuição na problematização do poder nas questões de gênero e sexualidade, e questionava a repreensão e o silenciamento, pois a sexualidade é construída através do discurso, com o poder envolvido nas interações sociais.

Olhando para a história da sexualidade no Brasil e sua inserção na educação, são visíveis as marcas do conservadorismo e do patriarcado. Portanto, inicialmente, a disciplina sobre a sexualidade era exercida pela família ou conventos, preparando

as mulheres para os seus deveres como esposa. O debate em relação à sexualidade é oriundo das preocupações biológico-higienistas, e a inclusão da educação sexual no currículo escolar enfrenta a resistência conservadora e a instabilidade política do século XX. Com a redemocratização, a inclusão da educação sexual ganha força, porém, mantendo a perspectiva biológico-higienista, preocupando-se com a gravidez na adolescência, as modificações sobre o corpo durante a puberdade e a prevenção contra as doenças sexualmente transmissíveis, o que limitava a discussão referente às identidades, ao gênero e à homossexualidade.

A redemocratização e o crescimento dos debates internacionais sobre educação auxiliaram na inclusão da educação sexual no currículo escolar, iniciando pela Lei de Diretrizes e Bases (1996). Mesmo que não aborde gênero e sexualidade diretamente, a LDB enfatiza o respeito e a igualdade, visando uma educação plural e cidadã. Partindo da LDB, surgem outros documentos norteadores, como as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs são os documentos que orientam as abordagens do tema, entretanto, a sua abordagem se limita mais às questões de saúde do que a aspectos como a diversidade sexual.

O governo Lula (2003–2010) foi marcado por políticas que abrangem as questões de gênero e LGBTQIAPN+, como o programa “Brasil sem Homofobia”, lançado pelo Ministério da Saúde e ampliado para o Ministério da Educação, criando o programa “Escola sem Homofobia”. Porém, em meados de 2010, inicia-se um movimento reativo, além da disseminação de desinformação e ódio à população LGBTQIAPN+, que foi evidenciado pelo discurso de Jair Bolsonaro.

Com a instabilidade política em meados de 2013 e a propagação da desinformação, foi desencadeada uma oposição ao programa “Escola sem Homofobia” e à disseminação da “ideologia de gênero” no currículo, liderada por políticos conservadores, grupos religiosos e o Movimento Escolas Sem Partido. A força do movimento cresceu e interferiu na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, resultando na exclusão dos termos “gênero” e “sexualidade” no documento, sob a justificativa de manter os valores familiares e evitar a “doutrinação”.

Analisando os documentos curriculares do Estado de Alagoas, tem-se o Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas (RECEB), elaborado em 2010. O documento evidencia a diversidade no âmbito escolar e apresenta a importância de debater as diferenças sociais e promover a inclusão dos

alunos. Na versão de 2014, o documento reconhecia a dominação e hierarquias sobre gênero, orientação sexual e étnico-racial, e destacava a importância de romper com os discursos preconceituosos.

Porém, em 2016, o currículo alagoano passou por desafios políticos, com a proposta da “Escola Livre”, mais conhecida com a “Lei da Mordaça”, que visava a neutralidade política e ideológica na fala dos professores de Alagoas. Todavia, foi muito criticada por silenciar debates importantes para a sociedade, como a sexualidade, e foi negada pelo governador Renan Filho.

Em 2021, o novo Referencial Curricular do Estado de Alagoas, alinhado à BNCC, é publicado, reafirmando, como nas versões anteriores, a importância das discussões sobre a diversidade em sala de aula, incluindo gênero e sexualidade, os quais são inseridos especialmente nas áreas de linguagens.

No terceiro capítulo, pôde-se observar como ocorre a materialização do currículo sobre gênero e sexualidade, não só no conteúdo aplicado em sala de aula, mas também nos documentos normativos da escola, nos materiais didáticos, na sua arquitetura e nas relações sociais dentro do cotidiano escolar.

A escola é uma instituição que ao mesmo tempo é moldada e montada pelas normas sociais, pois ela a reproduz e reelabora seus sujeitos. E sob a perspectiva da teoria pós-estruturalista, que veem as relações de poder além da classe sociais, é possível inferir que, mesmo com a presença de gênero e sexualidade na educação, há uma limitação no debate sobre gênero e momentos de silenciamento sobre o tema. Mesmo que a escola seja diversa e inclusiva, como produto social, tem delimitação naturalizada pelos sujeitos.

Assim como Foucault descreve acerca da vigilância sobre os corpos na escola, a estrutura facilita o olhar sobre os alunos, e sobre os banheiros que ficam em frente à entrada dos blocos. O banheiro escolar é um dos espaços mais polêmicos e excludentes: seu uso deve ser definido conforme o sexo biológico ou de acordo com o gênero que o sujeito se identifica? A definição de uso segundo a determinação biológica suprime as identidades de gênero, e romper com essa regra é passível de punição. A escola analisada, apesar de seguir a divisão fisiológica, buscou minimizar a exclusão de seus alunos, no entanto, o deslocamento para o banheiro unissex demanda tempo e distância maior.

É no livro didático – um dos mediadores curriculares – usado pela escola que se observa a exclusão da sexualidade, identidade de gênero e homoafetividade. O livro aborda de modo superficial seus conteúdos, e gênero aparece de modo transversal nas questões políticas e de trabalho, limitando-se à violência doméstica e à desigualdade de gênero no trabalho. A elaboração desse material e sua avaliação para o Programa Nacional dos Livros didáticos ocorreu durante um governo conservador, o que pode ter interferido na produção.

Nas experiências dos docentes, as questões de gênero são mais abundantes. Segundo um dos docentes, trabalhar com gênero é mais tranquilo que a sexualidade, pois há uma zona de conforto em trabalhar as questões de gênero em apenas dois enquadramentos. Questões como o patriarcado, sexismo, dominação masculina, movimento feminista, as lutas por igualdade e a desconstrução da ideia universal do ser mulher são esquecidos no debate. A sexualidade é retirada dos debates em sala de aula na maior parte do tempo. Isso pode ser resultado da falta de formação e conhecimentos sobre o tema e do medo da reatividade dos discentes por ser um tema polêmico. A estrutura curricular é outro agravante, pois muitas das disciplinas que abordam a temática possuem apenas 1 hora aula, dificultando o trabalho do professor. Outro ponto é a falta de embasamento teórico e de pensadores que trabalhem com o tema, o que torna os debates baseados no “achismo”, enfraquecendo o conhecimento crítico dos alunos.

O poder conservador adentra as paredes da escola, contudo, não apenas em linha vertical, como nos documentos curriculares. Ele entra agora por meio dos estudantes, que reagem quando os conteúdos não consideram suas ideias. Durante a ascensão do conservadorismo em 2016, as estruturas e vigilância mudaram de sujeitos, sendo os alunos os possuidores do poder disciplinador sobre os alunos, gerando assim receios e exclusões de determinados conteúdos como a sexualidade.

Concordante com os dados analisados, é possível concluir que as forças conservadoras não estão presentes só de modo hierárquico, mas ramificadas, nas relações sociais, conforme o conceito de poder foucaultiano. A escola preza pela diversidade, mas há ausência nos materiais didáticos, nas experiências escolares dos docentes e planos de aula. O trabalho sobre o tema Gênero é confinados à relação de violência e desigualdade no trabalho entre homens e mulheres, resultando na ausência dos debates sobre a interseccionalidade no feminismo (feminismo negro, por exemplo). Quanto à sexualidade, é ausente principalmente no material didático e na

falta de livros na biblioteca. Ela está presente nas performances dos alunos e professores e aparece em alguns debates e projetos, entretanto, é silenciada nos espaços dentro e fora da sala de aula, como os banheiros, por exemplo. Após o levante conservador iniciado em 2010, houve um retrocesso no tema, mas isso não o retirou completamente do âmbito escolar.

Dado o exposto, cabe frisar, uma vez mais, que a ideia inicial era de realizar uma análise comparativa entre os ensinos da escola pública e privada, avaliando seus contrastes sobre o tema e conversar com todo o corpo docente do Ensino Médio. Todavia, foram muitas as dificuldades encontradas em campo e pouco o tempo que o mestrado proporciona para a realização da pesquisa, restringindo-se a dois anos. É interessante avaliar como as instituições de ensino abordam a temática, bem como os docentes de outras áreas do conhecimento.

Debater gênero e diversidade sexual levanta questões pertinentes à sociedade, porém, por meio da construção social, há uma visualização desigual e preconceituosa, tratando-se de um tabu falar de sexualidade em todos os seus significados. Trazer para o âmbito escolar é importante, tanto para desenvolver o senso crítico quanto para o autoconhecimento. Por esse motivo, é importante analisar e lutar contra o retrocesso desencadeado pelo conservadorismo.

REFERÊNCIA

ABRAMO, H. W. **Cenas Juvenis.** São Paulo: Editora Página Aberta.

AGUILAR, M. A. B.; GONÇALVES, J. P. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, p. 36-44, 2017.

ALAGOAS. **LEI Nº 7.795, DE 22 DE JANEIRO DE 2016.** Maceió: Gabinete do governador. 2016. Disponível em: **https://sapl.al.al.leg.br › sapl › 1182_texto_integral.** Acesso em: 2 de mar. 2024.

ALAGOAS. **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO 2015-2025**. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. 2015. Disponível em: https://www.cee.al.gov.br/index.php/documentos/category/126-leis-regimento-e-decretos-cee-al?download=148:plano-estadual-de-educacao-2015-2025. Acesso em: 2 de mar. 2024.

ALAGOAS. **REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOAS.** SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. 2010.

ALAGOAS. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino do estado de Alagoas:** Ciências Humanas. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. 2014.

ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas: Ensino Médio 2021**. Secretaria de Educação de Alagoas. 2021.

ALAGOAS. **RESOLUÇÃO Nº 53/2010 – CEE/AL**. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. 2010. Disponivel em: https://www.cee.al.gov.br/index.php/legislacao/category/58-2010. Acesso em: 05 de abr. 2024.

ALE. **Confira o texto final do projeto que trata do Programa Escola Livre, aprovado por unanimidade pelo Parlamento.** 2016. Disponível em: https://www.al.al.leg.br/comunicacao/noticias/confira-o-texto-final-do-projeto-que-trata-do-programa-escola-livre-aprovado-por-unanimidade-pelo-parlamento. Acesso em: 09 de março de 2024.

ANJOS, B. Sociologia no Ensino Médio: os discursos presentes nos documentos curriculares nacionais. *In*. MAIÇARA, J.; FRAGA, A. (Orgs.). **Saberes e práticas do ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018, p. 163-190.

ARAÚJO, S. M.; BRIDI, M. A.; MOTIM, B. L. **Sociologia**: volume único: Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70. 1977.

BATISTA, F.; BACCON, A. L. P.; GABRIEL, F. A. Pensar a escola a Partir de Foucault: uma instituição disciplinar em crise? **Inter-Ação,** Goiânia, v. 40, n. 1, p. 1-

16, jan./abr. 2015.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

BITTENCOURT, Naiara Andrioli. Movimentos Feministas. **Revista Insurgência**, Brasília. ano 1, v. 1, n. 1, p. 198-210, jan./jun. 2015.

BOLSONARO, J. M. Bolsonaro diz que não teme processos e faz nova ofensa: "Não merece ser estuprada porque é muito feia". **GZH política.** 2014. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2014/12/bolsonaro-diz-que-nao-teme-processos-e-faz-nova-ofensa-nao-merece-ser-estuprada-porque-e-muito-feia-cjkf8rj3x00cc01pi3kz6nu2e.html. Acesso em: 15 de jan. 2024.

CÂMARA dos Deputados. **Discurso do Deputado Jair Bolsonaro.** Brasília 2010. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=208.4.53.O&nuQuarto=29&nuOrador=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=14:56&sgFaseSessao=PE&Data=30/11/2010&txApelido=JAIR%20BOLSONARO,%20PP-RJ%3E. Acesso em: 27 de fev. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação. 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/. Acesso em: 20 de fev. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/. Acesso em: 20 de fev. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual / elaboração: André Luiz de Figueiredo Lázaro; organização e revisão de textos: Cláudio Nascimento Silva e Ivair Augusto Alves dos Santos.; Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 de fev. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

BRASIL. **LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006**. Brasília: Planalto Federal. 2006.

BRASIL. **LEI Nº 11.988, DE 27 DE JULHO DE 2009.** Brasília: Planalto Federal. 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio: Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL. **Edital De Convocação Nº 03/2019.** Cgpli Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional Do Livro E Do Material Didático Pnld 2021. Governo Federal, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-eprogramas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf> Acesso em: 1 de mar. 2024.

BUTLER, J. **Os atos performativos e a constituição do gênero:** um ensaio sobre a fenomenologia e teoria feminista. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. Caderno de leitura, nº 78. 2018.

BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In:* Guacira Lopes Louro (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** Feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASSIAVILLANI, T. P.; ALBRECHT, M. P. S. Educação sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.39. 2023.

CHAGAS, G. R.; NUNES, M. O. Gênero e Diversidade Sexual em foco: avaliação dos livros didáticos de Sociologia. **Revista Urutágua - Revista Acadêmica**

Multidisciplinar. Universidade Estadual de Maringá (UEM). N. 35, dezembro-maio. 2016.

CORRÊA, S. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **Cadernos pagu**, n. 53, p. e185301, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/vwdzHh6pHS6ZBVskqfLrqrg/. Acesso em: 2 de mar. 2024.

CUNHA. D. **PL 467/2023.** Brasília: Portal Câmara dos deputados. 2023. Disponível em:https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2348600. Acesso: 25 de fev. 2024.

DIÁRIO das leis. **Portal da legislação.** Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/91552-institui-o-grupo-de-trabalho-para-acompanhar-a-implementauuo-do-uprograma-brasil-sem-homofobiau-no-ministurio-da-educauuo.html. Acesso em: 27 de fev. 2024.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p. 139-154. março/2002.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Revendo A História Da Educação Sexual No Brasil: Ponto De Partida Para Construção De Um Novo Rumo. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 4, n. 4, 2009.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 23ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2013.

FOUCAULT, M. **A Microfísica do poder.** Org. e Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Graal,1979.

FREIRE, P. **A pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1987.

GALIAN, C.V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n.153, p. 648-669, jul./set. 2014.

G1 Mogi das Cruzes e Suzano. Aluna trans agredida em Mogi das Cruzes diz que não quer voltar para a escola “nunca mais”. **G1.** 2022. Disponível: < https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2022/02/10/aluna-trans-agredida-em-mogi-das-cruzes-diz-que-nao-quer-voltar-para-a-escola-nunca-mais.ghtml> Acesso em: 7 de jul. de 2023.

GORISCH, P. Onde tudo começou: Stonewall Uprising. *In*: **O reconhecimento dos direitos humanos LGBT de Stonewall à ONU**. Curitiba: Appris. 2014.

JUNQUEIRA, S. M. S.; *et. al.* **GÊNERO E SEXUALIDADE NA BNCC: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA FREIREANA.** Revista Diversidade e Educação, v. 8, n. 2, p.152-176, Jul/Dez, 2020.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica. 2022. 3ª. ed.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Guacira Lopes Louro (Org.). Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LIMA, I. G.; HYPOLITO, Á. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

KRAUSE. M; KRAUSE, C.S.C. A Educação de mulheres do período colonial brasileiro até a o início do século XX: do imbecilitus sexus à feminização do magistério. UFAC. **Anais...** X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental. nº 1. 2016.

MACHALA, B. N. A reforma do Ensino Médio no Brasil e seu impacto no ensino da Sociologia. **Revista três pontos**, Belo Horizonte, [s.l]. p. 17-25, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/12360. Acesso em: 20 de mai. 2023.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro. v. 7, n. 15, 2016, pp. 590-621.

MINISTÉRIO da Educação. **Portaria nº 4032 de 24/11/2005.** Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/91552-institui-o-grupo-de-trabalho-para-acompanhar-a-implementauuo-do-uprograma-brasil-sem-homofobiau-no-ministurio-da-educauuo.html. Acesso em: 22 de fev. 2024.

MISKOLCI, R. Estranhando as Ciências Sociais: notas introdutórias sobre a teoria *Queer.* **Revista Florestan Fernandes**. UFSCar, v. 1, n. 2, p. 8-29, 2014. Disponível em: https://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/62#:~:text=Inicio%20com%20uma%20digress%C3%A3o%20hist%C3%B3rica,democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20superior%20brasileiro. Acesso em: 1 de fev. 2023.

NASCIMENTO, L. C. P. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NOGUEIRA, R. **PL 4844/2023.** Brasília: Câmara dos deputados. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2394104. Acesso em: 25 de fev. 2024.

OBSERVATÓRIO de Mortes e Violência LGBTI+ no Brasil. **Dossiê denuncia 273 mortes e violências de pessoas LGBT em 2022.** Disponível em: https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2022/. Acesso em: 1 de jun. 2023.

OLIVEIRA, A.; FERREIRA, V.; SILVA, C. Percurso e singularidades do ensino de sociologia em Alagoas. **Saberes em perspectiva**, Jequié, v. 4, n. 8, p. 11-34, jan./abr. 2014.

OLIVEIRA JÚNIOR, I. B. O. Kit de combate a homofobia do MEC: a polemização em torno dos recursos audiovisuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 319-334, dez. 2016.

ORTNER, S. B. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? *In:* Rosaldo, Michelle Zimbalist, Lamphere, Louise, Denich, Bette S. **A mulher, a cultura e a sociedade**. Paz e Terra, 1979.

PALMA, Y. A. *et al.* Parâmetros Curriculares Nacionais: Um Estudo sobre Orientação Sexual, Gênero e Escola no Brasil. Ribeirão Preto: **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015.

RAIZER, L.; CAREGNATO, C. E.; PEREIRA, T. I. A formação de professores de Sociologia no Brasil: avanços e desafios**. Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 111, p. 55-71, maio/ago. 2021.

RIBEIRO, H. C. F. SEXUALIDADE, GÊNERO E TEORIA QUEER. **Revista Brasileira De Sexualidade Humana**, v. 22, n. 2, p. 125-144, 2011.

RIBEIRO, S. A. S.; MONTEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino, Barreiras (BA)**, Brasil. v. 1, e202011, p. 1-24, 2020.

ROMANCINI, R. Do "kit gay" ao "monitor da doutrinação": a reação conservadora no Brasil. **Revista Contracampo**, n. 2, p. 87-108, ago., 2018. Disponível em: https://doi.org/10.22409/contracampo.v0i0.1102. Acesso em: 20 fev. 2024.

SACRISTÁN, J. G. O currículo como confluência de prática. *In:* SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Editora Artmed. 2000. 3º ed.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In:* SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-34.

SARMENTO, T. S.; CANUTO, G. L. Análise da configuração espacial de escolas públicas, estudos de casos de ambientes escolares de Maceió, Alagoas. **Anais...** VIII Encontro Nacional sobre Ergonomia do Ambiente Construído. IX Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral. Natal. 2020.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos pagu**, v. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.

SENADO Notícias. **Pesquisa revela que adolescentes LGBT sofrem 'bullying' e se sentem inseguros.** 2016. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/22/pesquisa-revela-que-adolescentes-lgbt-sofrem-bullying-e-se-sentem-inseguros. Acesso em: 6 de jul. 2023.

SILVA, D. M. GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **São Cristóvão/SE**, v. 14, n. 5, p. 1-17, set. 2020.

SILVA, O. M. Origens da educação (Sexual) brasileira e sua trajetória. *In:* ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO da UFPI, 2., 2002, Teresina. **Anais...** Teresina: EDUFPI, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p.64-83, 2021.

STEINBRUCH, J. **PL 1035/1968.** Câmara dos Deputados. 1968. Disponível em: https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/186295. Acesso em: 15 de fev. 2024

TERTO, A. P.; SOUZA, P. H. N. De Stonewall à assembleia geral da ONU: reconhecendo os direitos LGBT. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, Dourados, v.5. n.7, jan./jun., 2015.

VASCONCELOS, P. S. **Há "ideologia de gênero" nos materiais didáticos de sociologia?** Uma análise do PNLD 2021 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. 2023. 190f. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Sociologia do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Campus de Marília: Universidade Estadual Paulista. 2023.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário

Formação acadêmica:
Disciplina:
Tempo de trabalho:
Gênero:
Sexualidade:

1. Como é a experiência na sala de aula ao abordar as questões de gênero e sexualidade?
2. Quais autoras/autores foram utilizados na aula para fundamentar o tema gênero e sexualidade? Se sim, quais foram os conceitos mais trabalhados?
3. Nas aulas sobre este conteúdo, aparecem outros gêneros? Se sim, como foi a experiência?
4. Durante a formação e a formação continuada, teve contato com esse conteúdo? Como foi?
5. Como você trabalhou sobre temas que envolviam as mulheres? Quais foram os enquadramentos?
6. Quais os tipos de feminismo foram explorados nas aulas?
7. Como os alunos expressam o gênero na escola?
8. Foi trabalhando as performances (expressão de gênero expressada ao mundo) de gênero em suas aulas? Se sim, como foi a experiência?
9. Quais os espaços na escola que é observado a segregação por gênero?
10. Como a escola incentiva esse debate temático?
11. Quais casos de preconceito sobre o tema já observou/vivenciou na escola?
12. Quais leis sobre o ensino de gênero e sexualidade você conhece?
13. Como os movimentos da Escola Sem Partido, Lei da Mordaça e a luta pela retirada de gênero e sexualidade interferiram na educação?

14. Durante sua experiência docente no período da modificação política que o Brasil passou em meados de 2016. Em algum momento sentiu-se ou coagido a falar sobre gênero e sexualidade em sala de aula?

15. Existe/existiu resistência de algum sujeito ou instituição sobre o tema?

16. O grêmio estudantil já fez algum projeto ou levantou o debate sobre essa temática?

17. Quais projetos sobre o tema foram produzidos na escola? Como foi a experiência?

18. Quais os materiais usados para compor a aula?

19. Os livros didáticos com quais já trabalha/trabalhou abordam a temática?

20. Existem livros que abordam o tema na biblioteca?

21. Como avalia a construção do discurso sobre gênero e sexualidade na escola? Existe algo que precisa melhorar?