



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RUTYELLE NUNES NOLASCO

**GÊNERO NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO DE DUAS ESCOLAS DO
AGRESTE ALAGOANO: O QUE DIZEM PROFESSORES/AS DE SOCIOLOGIA,
FILOSOFIA E PROJETO DE VIDA?**

MACEIÓ-AL

2024

RUTYELLE NUNES NOLASCO

**GÊNERO NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO DE DUAS ESCOLAS DO
AGRESTE ALAGOANO: O QUE DIZEM PROFESSORES/AS DE SOCIOLOGIA,
FILOSOFIA E PROJETO DE VIDA?**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CEDU) como requisito parcial à obtenção, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante.
Coorientador(a): Profa. Dra. Jeane Felix da Silva.

MACEIÓ-AL

2024

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

N789g Nolasco, Rutyelle Nunes.

Gênero nos currículos do ensino médio de duas escolas do agreste alagoano : o que dizem professores/as de sociologia, filosofia e projeto de vida? / Rutyelle Nunes Nolasco. – 2024.

143 f. : il.

Orientadora: Valéria Campos Cavalcante.

Co-orientadora: Jeane Felix da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió.

Bibliografia: f. 132-141.

Anexos: f. 142-143.

1. Identidade de gênero. 2. Escola pública. 3. Ensino médio. 4. Docência. 5. Currículo. I. Título.


CDU: 371.214

RUTYELLE NUNES NOLASCO


**GÊNERO NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO DE DUAS ESCOLAS DO
AGRESTE ALAGOANO: O QUE DIZEM PROFESSORES/AS DE SOCIOLOGIA,
FILOSOFIA E PROJETO DE VIDA?**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CEDU) como requisito parcial à obtenção, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), do título de Mestre em Educação.


Data de aprovação: 03/06/2024

Documento assinado digitalmente
 **VALERIA CAMPOS CAVALCANTE**
Data: 07/06/2024 21:36:37-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


Profª. Dra. Valéria Campos
Cavalcante, Universidade
Federal de Alagoas
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **JEANE FELIX DA SILVA**
Data: 07/06/2024 21:42:16-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


Profª. Dra. Jeane Félix da Silva,
Universidade Federal de Alagoas
Coorientadora

Documento assinado digitalmente
 **ROSEMEIRE REIS DA SILVA**
Data: 10/06/2024 19:54:39-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Dra. Rosemeire Reis da
Silva, Universidade Federal de
Alagoas
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **JULIANA RIBEIRO DE VARGAS**
Data: 25/06/2024 16:07:48-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Dra. Juliana Ribeiro de
Vargas, Universidade Federal do
Rio Grande do Sul
Avaliadora Externa

Documento assinado digitalmente
 **RUTYELLE NUNES NOLASCO**
Data: 08/06/2024 10:57:46-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Discente

MACEIÓ-AL

2024

Para Ana e Joaquim, com todo meu amor.

RESUMO

Entendendo que as discussões sobre gênero na educação brasileira têm sofrido resistências por parte da sociedade, mas da mesma forma, há que se ressaltar que estão sendo pautadas em currículos, projetos e atividades dentro das escolas. Este trabalho tem como objetivo geral compreender como estão sendo contempladas as questões de gênero nos currículos escolares do Ensino Médio, em duas escolas do agreste alagoano, mais precisamente, no município de Arapiraca. Os objetivos específicos são: a) Conhecer os currículos das escolas pesquisadas, tendo como foco as reflexões sobre gênero; b) Compreender quais as concepções dos professores sobre as discussões de gênero, c) Analisar documentos e propostas curriculares oficiais, observando a presença ou invisibilidade/ausência das discussões sobre gênero. Esta pesquisa parte da seguinte questão: De que maneira escolas públicas do agreste alagoano estão contemplando as discussões de gênero nos currículos do Ensino Médio? Metodologicamente, utilizou-se o percurso da pesquisa qualitativa, com abordagem de estudo de casos múltiplos (Stake, 2007; Yin, 2001). A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas com professoras e professores das escolas *lócus* da investigação, da observação das práticas desses/as professores/as e da análise de documentos orientadores dos currículos escolares. Os resultados indicam para a ausência de materiais educativos oficiais, bem como de formação continuada para professores/as, sobre a temática de gênero, ao mesmo tempo indicam que alguns/algumas professores/as resistem e abordam a temática, buscando apoio em materiais disponíveis sobretudo em plataformas e sites da internet.

Palavras-chave: Gênero; Escola pública; Ensino Médio; Docência; Currículo.

RESUMEN

Entendiendo que las discusiones sobre género en la educación brasileña son sufridas resistencias por parte de la sociedad, pero en su forma, se ressaltar que están sendo pautadas en currículos, proyectos y actividades dentro de las escuelas. Este trabajo tem como objetivo general comprender como estão sendo contempladas as questões de gênero nos currículos escolares do Ensino Médio, em dos escolas do agreste alagoano, mais precisamente, no município de Arapiraca. Os objetivos específicos são: a) Conhecer os currículos das escolas pesquisadas, tendo como foco as reflexões sobre gênero; b) Comprender quais as concepções dos professores sobre as discussões de gênero, c) Analizar documentos e propostas curriculares oficiais, observando a presença ou invisibilidade/ausência das discusiones sobre gênero. Esta pesquisa parte de la siguiente pregunta: ¿De qué manera las escuelas públicas do agreste alagoano están contemplando como discusiones de gênero nos currículos do Ensino Médio? Metodológicamente, utilizou-se o percurso da pesquisa qualitativa, com abordagem de estudo de casos múltiplos (Stake, 2007; Yin, 2001). Una coleta de datos foi feita por meio de entrevistas com profesores y profesores das escolas lócus da investigação, da observação das práticas desses/as profesores/as e da análise de documentos orientadores dos currículos escolares. Los resultados indican para ausência de materias educativas oficiais, bem como de formación continuada para profesores/as, sobre una temática de gênero, ao mesmo tempo indicam que algunos/algumas profesores/as resistem e abordam a temática, buscando apoio em materias disponibles sobretudo em plataformas y sitios de internet.

Palavras-chave: Género; Escuela pública; Ensino Medio; Docência; Currículo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caderno de Projeto de Vida – 1º ano do Ensino Médio (2021)	59
Figura 2 – Caderno de Projeto de Vida: 2º ano do Ensino Médio (2021)	60
Figura 3 – Caderno de Projeto de Vida: 3º ano do Ensino Médio (2021)	61
Figura 4 – Estado de Alagoas localizando o município de Arapiraca.....	82
Figura 5 – Plano de aula sobre questões de gênero, utilizado pelo professor entrevistado na preparação de suas aulas	122
Figura 6 – Material sobre identidades de gênero e diversidades utilizados pelo professor em uma de suas aulas sobre o tema pesquisado	123
Figura 7 – Artigo acadêmico sobre identidade de gênero e sexualidade, utilizado pelo professor na preparação de suas aulas	124
Figura 8 - Slides elaborados e utilizados pela professora entrevistada, em suas aulas de Projeto de Vida.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos mapeados sobre gênero e currículo escolar (2014-2021).....	13
Quadro 2 – Instalações	86
Quadro 3 – Caracterização das/os profissionais investigadas/os na pesquisa.....	87
Quadro 4 – Documentos institucionais analisados.....	96
Quadro 5 – Documentos normativos analisados.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC	Base Nacional Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSH	Brasil Sem Homofobia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCC	Fundação Carlos Chagas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais identidades
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RECAL	Referencial Curricular de Alagoas
RP	Residência Pedagógica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/AL	Secretaria de Educação do Estado de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (sigla em inglês)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	TRAJETÓRIAS CURRICULARES NO BRASIL E EM ALAGOAS: O LUGAR DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO NAS ESCOLAS	18
2.1	Gênero: definições, concepções	19
2.1.1	Século XXI: reflexões sobre gênero nos currículos escolares	22
2.1.2	Marcos Legais: garantia das diferenças dos sujeitos nos espaços escolares	26
2.1.3	BNCC em questão	34
3	O NOVO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS: REFLEXÕES	46
3.1	Currículos escolares em Alagoas: gênero em questão	52
3.2	Projetos de Vida com/na BNCC: problematizações	57
4	ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS: REFLEXÕES	64
4.1	As juventudes no Ensino Médio em Alagoas: entre encontros e desencontros	70
4.2	Jovens estudantes alagoanos: protagonismos e realidades	75
5	PERCURSO METODOLÓGICO	80
5.1	Contexto da pesquisa	82
5.1.1	Escolas Pesquisadas	85
5.1.2	Possibilidades da/na Pesquisa Qualitativa	88
5.1.3	Abordagem metodológica: Estudo de caso múltiplos	90
5.1.4	Instrumentos utilizados na coleta/produção dos dados e suas técnicas de análise	92
5.1.5	Instrumentos utilizados para coleta de dados	93
5.1.6	Coleta e análise documental	94
6	DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DO AGRESTE ALAGOANO: ENTRE O REAL E O IDEAL	101
6.1	Categoria 1: Concepções sobre o Currículo escolar: foco nas narrativas dos/as educadores/as	101
6.2	Categoria 2. Currículos reais: reflexões sobre gênero nas escolas pesquisadas	111
6.3	Categoria 3: Materiais utilizados nas práticas curriculares de educadores do Ensino Médio	120
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	132
	ANEXO A – Roteiro das entrevistas realizadas com docentes	142
	ANEXO B – Roteiro das entrevistas realizadas com a coordenação	143

1 INTRODUÇÃO

As palavras aqui escritas trazem minha¹ história como mulher, estudante e professora que, dentro de estruturas machistas e patriarcais, no interior de Alagoas, na cidade de Arapiraca, fez/faz-se resistência para falar/escrever sobre temas que ainda são, muitas vezes, diariamente silenciados, tais como gênero, temática central desta dissertação. A força e a resistência que utilizo para escrever este trabalho são frutos das gerações que me antecederam e lutaram para que esse momento fosse possível. Aqui, toda minha gratidão às mulheres que se dispuseram a falar, reivindicar e lutar para que nossas vozes fossem ouvidas.

Arapiraca possui uma localização geográfica privilegiada. Por estar situada na porção central de Alagoas, não demorou para assumir o posto de segunda maior cidade do estado. O local começa a ser povoado pouco a pouco, por familiares de seu fundador, Manoel André, inicialmente distrito do município de Limoeiro, e, posteriormente, já no ano de 1924, desmembrando-se da cidade vizinha, foi elevada à categoria de município (IBGE, 2023). No decorrer de sua história, a cidade de Arapiraca recebeu muitas pessoas que contribuíram expressivamente para o seu desenvolvimento.

Ao falar de uma cidade interiorana, precisamos nos ater aos traços e à herança machista e patriarcal que se reproduzem nos modos de ser e agir de sua população, passando de geração em geração, sendo ensinados também nos espaços escolares. Sabendo que as instituições escolares contribuem para a superação e/ou para a continuação de preconceitos, surge a minha inquietação, a partir da hipótese de que ainda existe um certo tabu relacionado às discussões de gênero nesses espaços.

Desse modo, a partir das experiências vividas ao longo dos anos, em especial, após uma que me fez repensar o meu fazer docente, na época ainda como estagiária de graduação, tomei o caminho das discussões sobre gênero e currículo escolar perpetradas nesse texto. Para contextualizar minha experiência como docente é necessário falar da minha trajetória acadêmica iniciada na graduação em Licenciatura em Geografia, no ano de 2017, no Campus I da Universidade Estadual de Alagoas, na cidade de Arapiraca. Meus primeiros contatos com a docência se deram ainda na graduação, quando fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de 2018-2020 (PIBID) e, posteriormente, o Residência Pedagógica (RP) 2020-2022).

¹ Assumimos na Introdução o verbo na primeira pessoa do singular, nas demais seções assumimos a primeira pessoa do plural, porque é um trabalho construído a muitas mãos.

O Pibid do qual fiz parte foi desenvolvido entre os anos de 2018 e 2020 e teve como objetivo aproximar estudantes da licenciatura em Geografia do contexto da Educação Básica. Nesse projeto, junto a outros/as estudantes de licenciatura, desenvolvi materiais didáticos para serem utilizados na Educação Básica. O contato direto com estudantes do ensino fundamental (anos finais), aproximou-me também dos anseios que permeiam as salas de aula, para além do desempenho da disciplina de Geografia. Ali já tive as primeiras experiências relacionadas às questões de gênero, em que viria a me debruçar anos depois.

Já o Programa Residência Pedagógica, desenvolvido entre os anos de 2020 e 2022, tinha como principal objetivo analisar a interdisciplinaridade entre o programa (RP) e o estágio supervisionado. Em um contexto totalmente diferente do primeiro projeto, além do público ser diferente, estávamos vivendo um momento totalmente atípico (pandemia da Covid-19). A maior parte do desenvolvimento das atividades se deu no formato remoto, tendo um contato presencial, breve, no final do projeto, no segundo semestre de 2021, quando as aulas retornaram no formato híbrido.

Os projetos mencionados resultaram em algumas produções na área da Geografia e do Ensino de Geografia e culminaram no meu Trabalho de Conclusão de Curso, com o título “O trabalho de campo como recurso metodológico no ensino da geografia: possibilidades de roteiros na cidade de Arapiraca-AL” (2021). Faz-se importante mencionar que todas as experiências vivenciadas durante a graduação (eventos, estágio supervisionado e projetos que me colocaram dentro das escolas) conduziram as minhas inquietações sobre as relações e questões relacionadas à gênero, especificamente nas escolas de Arapiraca-AL, minha cidade.

Como já sinalizei, a minha inquietação sobre a temática *gênero no currículo de escolas do agreste alagoano* parte da hipótese de que ainda existe um certo tabu relacionado ao tema Gênero e seus desdobramentos dentro do ambiente escolar, contribuindo, mesmo que de forma indireta, para a continuidade das ações preconceituosas dentro e fora das instituições escolares. Desse modo, muito que está escrito aqui, formou-se não só das experiências como mulher, resistindo dentro de uma sociedade extremamente machista e patriarcal, mas pelos inúmeros dados que apontam a necessidade de problematização acerca do tema. Portanto, este estudo justifica-se, principalmente, com o crescente número de casos de violências contra mulheres, LGBTQIA+, negros e todos aqueles que são marginalizados pela sociedade em pesquisas como o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023) e o Dossiê de Mortes e Violência contra LGBTQIA+ no Brasil (2021), que apresentam panoramas sobre as principais ocorrências de violência, seja física, ou moral. Desse modo,

A partir de outubro de 2021, a Acontece Arte e Política LGBTI+ estabeleceu parceria com a ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais⁶ e a ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos⁷, a fim de elaborar este Dossiê. O trabalho foi realizado por meio de uma base de dados, compartilhada entre essas três instituições e que contém os registros dos casos ocorridos durante o ano de 2021. Período no qual foi observado a morte violenta de 316 pessoas LGBTI+ no Brasil, sendo 285 assassinatos, 26 suicídios e 5 mortes por outras causas. Os dados apresentados nesta pesquisa mostram como a violência contra a população LGBTI+ é parte de um contexto de LGBTIfobia estrutural, definida como discriminação, aversão ou ódio, de conteúdo individual ou coletivo, baseado na inferioridade das pessoas LGBTI+ em relação à heteronormatividade (Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê, p. 7, 2021).

Após iniciar a refletir sobre o tema, ainda terminando a graduação, em 2021, fui aprovada na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-UFAL), com o projeto intitulado: ***Discussões sobre gênero no currículo de escolas do agreste alagoano***, sob a orientação da Professora Doutora Valéria Campos Cavalcante, na linha de pesquisa *Educação, Culturas e Currículos*.

O projeto, assim como a dissertação, partiu da seguinte pergunta de pesquisa: *De que maneira escolas públicas do agreste alagoano estão contemplando as discussões de gênero nos currículos do Ensino Médio?* Como *lôcus* de investigação focamos em duas escolas públicas do município de Arapiraca. Da pergunta, desdobra-se o seguinte objetivo geral: compreender como estão sendo contempladas as questões de gênero nos currículos escolares do Ensino Médio, em duas escolas do agreste alagoano, mais precisamente, no município de Arapiraca. Os objetivos específicos são: a) Conhecer os currículos das escolas pesquisadas, tendo como foco as reflexões sobre gênero; b) Compreender quais as concepções dos professores sobre as discussões de gênero, c) Analisar documentos e propostas curriculares oficiais, observando a presença ou invisibilidade/ausência das discussões sobre gênero.

Em termos metodológicos, esta dissertação foi construída a partir da concepção da pesquisa qualitativa, que exige da pesquisadora/or um olhar atento ao conjunto de experiências, histórias e identidades que constituem o ser humano como um ser histórico e social. Dessa forma, é necessário um olhar apurado acerca do fenômeno que se observa/analisa. Compreende-se, a partir de Godoy (1995), que o fenômeno pode ser melhor compreendido quando se analisa o contexto em que ele ocorre, em uma perspectiva integrada.

Como abordagem de pesquisa, recorreremos ao estudo de casos múltiplos, que possibilita a análise de diferentes narrativas acerca do tema, ao passo que se apresenta como uma estratégia que visa ao detalhamento de um espaço, sujeito ou determinada situação. Nesse sentido, a

importância da técnica selecionada está relacionada com a “sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (Yin, 2001, p.27). No contexto desta pesquisa, a necessidade de se utilizar o estudo de caso surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos, como o da abordagem das questões de gênero em escolas do agreste de Alagoas. Esta abordagem nos permite uma investigação preservando as características dos eventos que acontecem na vida real.

Para auxiliar a compreensão do tema pesquisado, foi realizado um breve mapeamento de trabalhos sobre a temática, em três bases de dados nacionais: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na plataforma Scientific Electronic Library Online (SCIELO). O mapeamento foi feito a partir das seguintes palavras-chave: Gênero e Currículo Escolar. Como janela temporal, a busca considerou o intervalo de 2014 à 2021, temporalidade explicada pelos eventos e movimentos, principalmente no quadro político, que influenciou de forma direta na ausência de discussões sobre a temática, no âmbito educacional, tais como a construção de um documento normativo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde apresenta-se desvinculada das diferentes realidades educacionais presentes no Brasil. Durante o período analisado, em que os documentos de política pública excluem o termo gênero, observamos um número relativamente alto de pesquisas em que o tema excluído, é fruto de discussão.

No Quadro 1, a seguir, são apresentados os resultados do mapeamento.

Quadro 1 – Trabalhos mapeados sobre gênero e currículo escolar (2014-2021).

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES			
Autor/a e ano	Instituição de Ensino	Tipo	Objetivos do estudo
SANTOS, Gabriela Maria dos. 2015	Universidade Federal do Rio de Janeiro.	Dissertação	Esta dissertação teve como objetivo analisar os discursos constituídos e fixados sobre gênero na Proposta Curricular do Município de João Pessoa/PB.
BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES			
ALMEIDA, Marina Oliveira de, 2019.	Universidade Federal de São Paulo.	Dissertação (Gênero, currículo e cultura escolar em uma escola na periferia da Zona Leste de São Paulo).	Compreender como as relações de gênero estão dispostas, e se estão, no ensino de história e na escola através da análise de propostas curriculares elaboradas no período pós redemocratização no Brasil e do estudo etnográfico da cultura escolar realizado em uma escola localizada na periferia da Zona Leste de São Paulo

ASSIS, Amanda Dória de, 2021.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Tese (“ As meninas são mais maduras ”, “ os meninos são infantis ”: regulação de gênero no I ciclo e suas interfaces nas aulas de Educação Física).	Analisar fatores sociais que atravessam a vida das estudantes. • Analisar, sob a perspectiva das/os docentes, modos de subjetivação no I ciclo. • Analisar os discursos que atravessam os modos de produção de subjetivação das meninas. • Compreender, sob a perspectiva das/os docentes, performatizações de gênero no I ciclo. • Analisar a regulação de gênero no I ciclo e suas interfaces nas aulas de educação física.
CASTRO, Nathalie Nunes Daltro de, 2016.	Universidade Estadual de Feira de Santana.	Dissertação (Identities de gênero no espaço escolar: silêncios e falas).	Promover caminhos que possibilitassem o debate acerca das questões de gênero, em especial as identidades de gênero, a partir de estratégias e espaços para além do prédio escolar, mas também nele, com o uso das redes sociais na internet.
FARIA, Wagner Francis Martiniano de, 2017.	Universidade federal de Minas Gerais.	Dissertação (O currículo em ação da Educação Física: contribuições para a discussão de gênero no contexto escolar).	Fazer uma proposição para o trato das questões de gênero na perspectiva do currículo em ação na disciplina de EF
CABALLERO, Alan Isaac Mendes, 2020.	Universidade Estadual de Campinas.	Dissertação (A atuação de gestoras/es escolares da Rede Municipal de Ensino de Campinas na produção de currículos de gênero).	Investigar a atuação de gestoras/es escolares na Rede Municipal de Ensino de Campinas para compreender como as políticas curriculares do município são implementadas criativamente para os contextos escolares na criação de currículos de gênero.
NASCIMENT O, Marcelo Oliveira do, 2019.	Universidade Federal de São Paulo.	Tese (A presença das relações de gênero no currículo da escola pública: opiniões de professores e professoras).	Escutar e analisar a opinião de professores e professoras sobre a relevância que atribuem à presença das questões de gênero, as explicitadas no currículo, e as que emergem de acontecimentos cotidianos e que implicam a necessidade de se debater o tema na escola.
MENEZES, Carlos André Araújo, 2019.	Universidade Federal de Sergipe.	Dissertação (Rasgando uniformes e descosturando normas de gênero no espaço escolar).	Refletir os caminhos percorridos e obstáculos encontrados no percurso da escolarização desses estudantes; e verificar os indícios de desestabilização às normas de gênero a partir da presença dxs estudantes na escola no Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho; por fim, identificar como suas existências na educação básica provocaram mudanças curriculares e modos de se fazer e de se viver o gênero na escola.

LANÇA, Paula Myrrha Ferreira, 2021.	Universidade Federal de Minas Gerais.	Dissertação (PROFESSORA ROSA-OU-AZUL E PROFESSORA COLORIDA: Disputas entre os currículos antigênero e arco-íris na constituição de subjetividades docentes em uma escola de Educação Infantil).	Analisar os efeitos da ofensiva antigênero na produção de subjetividades docentes de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, nomeada aqui como EMEI Acolhimento
CRUZ, Thalles do Amaral de Souza, 2019.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	Tese (Olha, eu fiz o GDE, meu bem!: uma análise da capilaridade da política pública curricular no curso Gênero e Diversidade na Escola).	Afirmar a potencialidade de políticas públicas curriculares capilares como esta na desconstrução de regimes de verdades discriminatórios e excludentes. Além disso entendendo tal política pública curricular como uma técnica de governamentalidade cujo foco de suas ações eram @s docentes, que deveriam introjetar em seus processos de subjetivação uma nova normatização não heteronormativa, não sexista e não racista, fazendo com que se autorregulassem, internalizando tais valores e práticas contribuindo assim no rompimento do ciclo de formação de subjetividades e práticas homofóbicas, racistas e misóginas em nosso país.
SCIELO			
FREIRE, Eleta carvalho, 2019.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.	Artigo (O currículo e suas implicações nas relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental)	Compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife.
REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves, 2014.	Revista Estudos Feministas	Artigo (Normas de gênero em m currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos)	Observar e analisar a produção de corpos e posições de sujeito meninos-alunos em um currículo escolar.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

É importante mencionarmos que foi realizado um mapeamento breve, levando em consideração a quantidade de pesquisas/discussões sobre a temática, na perspectiva de ajudar na construção deste trabalho. Assim, a pesquisa foi iniciada pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no qual foram encontrados apenas um trabalho que interessou se mostrou relevante, onde os objetivos se assemelham aos desta dissertação.

No segundo momento, realizamos a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, onde obtivemos um grande número de trabalhos na perspectiva procurada, porém muitos deles abordando conceitos que não serão abordados/discutidos nesta dissertação. Desse modo, pela proximidade de objetivos, assim como na relevância para este trabalho, analisamos nove trabalhos, que serviram de base e auxiliaram também na construção deste trabalho.

E, por último, realizamos a pesquisa na plataforma *SCIELO*, realizada da mesma forma que as buscas anteriores, foram contabilizados dois trabalhos julgados relevantes à pesquisa.

Foram utilizados os seguintes fatores de inclusão e exclusão dos trabalhos, considerando os objetos desta pesquisa. **Fatores de Inclusão:** Teses, Dissertações, Artigos, Discussão sobre gênero e sexualidade no currículo escolar, Área do conhecimento: Educação, Área Avaliação: Educação, Área Concentração: Educação, Recorte temporal: 2014 a 2021. **Fatores de exclusão:** Áreas que não fossem da educação, Trabalhos anteriores à 2014, Trabalhos que abordassem apenas Gênero e currículo escolar, Trabalhos que abordassem apenas Currículo.

Os trabalhos mapeados inicialmente, serviram como norte, para saber de onde partir, e principalmente entender quais os caminhos percorridos ao longo da história das políticas educacionais, que levaram ao silenciamento das discussões sobre gênero em um documento tão importante para a educação básica brasileira, como a BNCC. O mapeamento contou com trabalhos desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, mostrando que a preocupação com as discussões sobre gênero perpassa todos os ciclos da Educação Básica, assim como a vinculação deste tema aos distintos currículos das escolas que foram analisadas.

Em alguns dos trabalhos foi identificado um foco maior nos currículos de determinadas disciplinas, tais como Educação Física e História, refletindo sobre os currículos construídos e como a questão de gênero está disposta nesses documentos. Além disso, grande parte dos trabalhos mapeados tinham como centro das discussões, as questões de gênero nos diferentes currículos, assim como as questões relacionadas a políticas públicas educacionais e programas que tiveram como objetivo, auxiliar professoras/es e demais profissionais da educação, a trabalhar a temática levantada nesta dissertação.

Os trabalhos analisados apontaram, em sua grande maioria, uma preocupação quanto a forma em que a temática de gênero está sendo abordada nas salas de aula de diferentes escolas brasileiras, seja desde o que consideramos “de menino e/ou de menina” à como essas relações influenciam na construção das diferentes identidades ao longo da vida acadêmica das/os estudantes. Nessa perspectiva, observa-se também o movimento da responsabilidade que o currículo tem, de silenciar e/ou da voz aos diferentes sujeitos, nas diferentes disciplinas que constituem o quadro pedagógico das escolas.

O mapeamento trouxe pistas sobre como a questão de gênero está disposta nos documentos normativos da educação brasileira, numa perspectiva excludente, onde as discussões sobre a temática estão, muitas vezes, nas mãos de professoras/es e gestoras/es que julgarem necessárias fazê-las e como fazê-las, a partir da visão individual que essas/es profissionais tiverem acerca de gênero.

Postas essas questões, esta dissertação está organizada em quatro seções: esta primeira, introdutória, em que são apresentados o tema, a questão e objetivos da pesquisa e o mapeamento dos trabalhos; a segunda seção aborda os aportes teóricos sobre Gênero e Currículos, além de marcos normativos acerca da importância da contemplação das discussões de gênero na escola, que fundamentam este trabalho. Na terceira seção, enfatizam-se as definições conceituais sobre juventudes e jovens, assim como o lugar que esses sujeitos ocupam dentro dos espaços escolares, suas diversidades, saberes e anseios. A quarta seção apresenta a metodologia, as técnicas e procedimentos de coleta de dados. A quinta seção apresenta os resultados da pesquisa com suas análises. Por fim, são apresentadas as conclusões da dissertação.

2 TRAJETÓRIAS CURRICULARES NO BRASIL E EM ALAGOAS: O LUGAR DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO NAS ESCOLAS

O conceito de gênero foi assimilado e empregado pelos movimentos feministas para se referir à construção social das desigualdades entre homens e mulheres. Segundo Louro (1997, p. 21), “o conceito de gênero configura-se num construto social e histórico, produzido sobre as características biológicas” e “serve como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” para visibilizar desigualdades. Para a autora, gênero “deve ser discutido e analisado nos espaços sociais, pois é no campo social que se constroem e reproduzem as relações desiguais entre homens e mulheres”. Contudo, além do gênero, essas diferenças precisam considerar os marcadores sociais como raça e classe, destacando “as diferenças gritantes entre ser uma mulher branca e rica e ser uma mulher preta e pobre”, o que faz com que “as desigualdades de gênero não são limitadas aos marcadores binários de homem e mulher” (Louro, 1997, p. 21).

Ao entendermos o gênero como produção histórica e sociocultural, “estamos lidando, no que concerne ao pertencimento de gênero de pessoas ou ao sistema binário de gênero como princípio de classificação e diferenciação, não com um dado da natureza, mas com o resultado de processos de construção social” (Teubner; Wetterer, 1999, p. 12). Nessa perspectiva, é fundamental, segundo Louro,

[...] que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (Louro, 2003, p. 23).

Há de se ressaltar que, assim como o gênero, “o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais”, tornando-o “[...] suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura, bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz” (Goellner, 2013, p. 30).

Seguindo essa concepção, entende-se que vivemos em uma sociedade em que os comportamentos sociais são pautados por uma divisão binária, que separa homens e mulheres, negros/as e brancos/as, ricos/as e pobres, sempre considerando inferior um dos polos, o que se

intensifica quando esses marcadores são somados, a exemplo de uma mulher, negra e pobre que é considerada inferiorizada em comparação com um homem, branco e rico.

Nessa perspectiva, as distinções entre homens e mulheres, para além de suas características anatômicas e fisiológicas, é social, porque representa desigualdades sociais. De acordo com Louro:

[...] Ao nascer, os sujeitos trazem determinadas características biológicas que os predispõem a viver como homens ou mulheres, mas todo um conjunto de outros determinantes (sociais, psicológicos, culturais) podem levá-los a construir-se em consonância ou em oposição às características biológicas [...] há, pois, uma conjunção de fatores que se combinam para construir os sujeitos como homens ou mulheres (Louro, 1994, p. 37).

Concordando com a autora, entendemos que o binarismo determina as posições sociais que homens e mulheres devem ocupar. Esses binarismos pautam-se, também, na lógica da heterossexualidade obrigatória que exclui e deslegitima outras formas de expressão da sexualidade, invisibilizando a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais identidades (LGBTQIA+) . Esse fenômeno contribui com as desigualdades em diferentes campos da sociedade, desde as dificuldades para acesso e permanência no mercado de trabalho até as questões de homofobia, transfobia - sob as diversas formas de violência. De acordo com Souza e Carrieri (2010), ao tratar das relações de gênero por meio de pares binários (homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/ homossexual), acaba-se reforçando a manutenção de velhas práticas de controle já conhecidas pela sociedade, só que com uma nova “formatação”.

Considerando os lugares sociais, a escola é um lugar privilegiado para refletir sobre a temática de gênero, visando ensinar sobre o respeito às diversas formas de expressão de gênero presentes em uma sociedade plural como a nossa. Nesse sentido, a escola deve ser acolhedora para com as diferenças, contribuindo para o exercício da cidadania em uma perspectiva não-discriminatória e não-violenta.

2.1 Gênero: definições, concepções

As definições sobre gênero trazidas anteriormente mostram que não se deve ficar preso aos lugares fixos em femininos ou masculinos, posto que o gênero é uma construção social, cultural e histórica. Desse modo, o gênero não se refere ao reconhecimento de uma essência

masculina ou feminina, a algo ligado a uma essência biológica, mas às relações sociais baseadas em distintas estruturas de poder. Assim, segundo Nuernberg (1999):

[...] sempre falamos a partir de uma posição enunciativa determinada: de aluno, de professor, de homem, de mulher, de quem ocupa um cargo importante ou não, ou tem a formação acadêmica em alguma área do conhecimento e é reconhecido enquanto tal. Face a isso, fica claro que tais lugares sociais são constitutivos das significações em trânsito nas relações sociais (Nuernberg, 1999, p. 22).

O uso da categoria gênero nos indica os riscos de se tomar como produto da natureza relações inscritas na ordem social (Moraes, 2013). Seguindo essa perspectiva, Colling (2018) indica que:

[...] gênero é uma categoria de análise e as identidades de gênero podem ser variadas e misturadas. Pensar que só existem duas identidades de gênero é uma operação que exclui outras formas com as quais muitas pessoas se identificam na atualidade. Todas as pessoas possuem um gênero ou uma mistura entre os dois gêneros mais conhecidos. Assim como as nossas identidades culturais outras, nós também não construímos de forma autônoma a nossa identidade de gênero (Colling, 2018, p. 37).

Ao tratarmos sobre identidade de gênero, é necessário que tenhamos compreensão acerca das diversidades de gênero existentes. Como aponta Colling (2018, p. 32), “[...] a sociedade, via de regra, trabalha para que todas as pessoas tenham apenas uma identidade de gênero baseada na perspectiva heteronormativa, determinada pelo sexo, e que essa seja pura e tida como normal e natural”. Considerando esses pressupostos, a escola está no centro dessas discussões. Assim, um dos principais desafios para professoras e professores, sobretudo da educação básica, é o de garantir que diálogos sobre gênero aconteçam, bem como que esse debate apareça nos documentos das escolas: planejamentos, planos de aulas, Projetos Político Pedagógico (PPP) e currículos.

Ainda sobre o tema, há que se ressaltar que as principais políticas curriculares brasileiras no final do século XX e início do século XXI traziam, ainda que de modo incipiente, essas discussões. Desde 1997 com a publicação do tema transversal Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o tema foi incorporado formalmente aos currículos escolares, contudo, nas últimas décadas, temos vivido retrocessos importantes. Desse modo,

a partir de 2010, devido ao aumento do conservadorismo no cenário político nacional, temos visto, seguidamente, disputas para a retirada da perspectiva de gênero de diversas políticas, bem como de seus documentos

oficiais. O caso mais recente e que talvez mais tenha chamado atenção seja o do Plano Nacional de Educação, em que houve amplo debate e pressão política de diversas ordens para retirada das questões de gênero de seu documento final (Dias; Chaves; Félix, 2015, p. 4).

Em relação às questões de sexualidade e gênero, 2011 foi um ano controverso e problemático no contexto educacional, por causa das críticas a um material educativo sobre diversidade sexual e de gênero, produzido para ser distribuído nas escolas públicas do Brasil, o nomeado Kit Anti-homofobia, apelidado equivocadamente como Kit-gay.

O material, construído sob a aprovação da antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, foi desenvolvido dentro do Programa Brasil Sem Homofobia, que teve como um de seus produtos o Projeto Escola Sem Homofobia. O “kit anti-homofobia” seria parte deste último, que tinha em suas metas a confecção de dois produtos:

1) Recomendações para orientar a revisão, formulação e implementação de políticas públicas que enfoquem a questão da homofobia nos processos gerenciais e técnicos do sistema educacional público brasileiro; 2) Estratégia de comunicação para trabalhar a diversidade sexual de forma mais consistente e justa em contextos educativos e que repercuta nos diversos valores culturais atuais (Brasil, 2010, p. 5).

Cabe destacar que “[...] a sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução” (Castro; Abramovay; Silva, 2004, p. 29). Nesse sentido, concordamos que:

Essa presença da sexualidade [na escola] independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir” (Louro, 1997, p. 81).

Antes mesmo de sua apresentação oficial, o kit já causava polêmica e divergência de opiniões. Para um programa da TV Câmara, de desconhecida titulação e data de exibição², o então o Deputado Federal pelo Rio de Janeiro, Jair Bolsonaro, afirma que:

² O vídeo foi assistido no *YouTube*, e teve upload no dia 11 de fevereiro de 2011. No vídeo, Bolsonaro afirma que o ‘kit gay’ havia sido apresentado “nos dias 27, 28 e 29 de novembro do ano passado”. Apesar de extensa pesquisa, o documento oficial encontrado nas notas taquigráficas na Câmara dos Deputados foi de 23 de novembro de 2010. Portanto, calcula-se que o vídeo seja de 2011 e antes de maio, que foi quando ocorreu o veto.

[...] a grande verdade, o que eles estão discutindo aqui e sabem disso, não querem falar, não querem tocar no assunto, é que este ano o governo federal irá distribuir um ‘kit gay’ para a garotada do primeiro grau, a pretexto de combater a homofobia e que, na verdade, está estimulando o homossexualismo, com filmetes para a garotada do primeiro grau, de 6, 7 e 8, 9 e 10 anos. É isso o que eu descobri sem querer e támo tomando providência para impedir a distribuição deste kit gay nas escolas” (TV Câmara, 2010).

Em maio de 2011, o Kit se transformou em pauta na grande mídia. Por isso, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, passa a receber severas críticas, assim como a presidenta Dilma Rousseff passa a ser pressionada por grupos religiosos, bem como por parlamentares. Em 25 de maio de 2011, a Frente Parlamentar Evangélica convocou uma reunião com o Secretário Geral da presidência da República, Gilberto Carvalho, no Congresso Nacional e, após esse evento, o Kit acabou sendo vetado (Santos, 2012).

Dentro desse contexto, a partir de 2011, sob o discurso do que ficou conhecido como “kit gay”³, essas discussões foram sendo retiradas dos documentos curriculares do Brasil, sobretudo do Plano Nacional da Educação (PNE), Plano Estadual da Educação (PEE) e, posteriormente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentro do contexto de golpe do Impeachment de Dilma Rousseff. Essa discussão voltou à tona nas eleições de 2018, sendo uma bandeira política do então candidato de extrema direita, que culminou em sua vitória, avançaremos nessa temática no próximo item, destacando as consequências desse apagamento nos currículos oficiais das escolas.

2.1.1 Século XXI: reflexões sobre gênero nos currículos escolares

No tocante ao espaço escolar, percebemos que o tema gênero exige um aprofundamento teórico para que a sua abordagem seja educativa. Além disso, é um tema que merece reflexões dentro dos currículos praticados, considerando os sujeitos que chegam às escolas com suas culturas e diversidades. Neste texto, entendemos currículo como práxis com sua potencialidade. Para Kosik (1976, p. 222) “A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, do sujeito e objeto, do produto e da produtividade”. A partir disso, compreende-se que a práxis, além de constituir um momento laborativo, é também um

³ Como ficou pejorativamente conhecido, foi um material construído para distribuição nas instituições escolares de todo o país, que tinha como principal objetivo combater a violência e preconceito contra a população LGBTQIA+, a partir do programa Brasil Sem Homofobia.

momento existencial, manifestando-se tanto na atividade objetiva do homem, “[...] como na formação da subjetividade humana, [...]” (Kosik, 1976, p. 224).

Desse modo, o currículo não é apenas um documento que determina o que sujeito aprenderá com um conjunto de conhecimentos (conteúdos) que será repassado mas, sobretudo, como saberes que são dialogados e aprendidos em sala de aula e nos múltiplos espaços por meios dos quais ensinamos e aprendemos.

Currículo, então, é toda a ação educativa que acontece, não só dentro do ambiente escolar. Assim,

[...] o próprio currículo é pensado e praticado como uma estrutura externa, independente daqueles que o vivenciam, mas que modela seus comportamentos, especialmente o cognitivo, numa única direção tida como legítima e verdadeira: a racionalidade e operatividade tecnocientífica (Lima Jr., 2005, p. 87).

Portanto, cabe explicitar que o foco deste trabalho são os currículos escolares, embora reconheçamos que os currículos não se limitam a esse espaço. Dessa forma, quando intencionado o questionamento sobre as relações de gênero estabelecidas nas escolas e nos currículos, a possibilidade para o pertencimento e apropriação do conhecimento sobre a história do outro e de si é instituída. Entendendo que as diferenças são construídas socialmente e que, subjacentes a elas, encontram-se as relações de poder.

Há que se ressaltar que o processo da produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável (Candau, 2008) e a construção dos currículos também faz parte desse processo, podendo ou não produzir diferenças. Logo, a intenção na ação pedagógica deve, pois, estar disposta no planejamento construído pelas professoras e professores, e demais funcionárias e funcionários da escola nos documentos oficiais, principalmente no Projeto Político Pedagógico (PPP).

No entanto, há que se ressaltar que, historicamente, as concepções de currículo escolar surgem para atender as demandas do mercado de trabalho. Em relação a essa concepção de currículo, é oportuno mencionar que, a partir da discussão trazida por Goodson (2012), o conceito de currículo surge na Inglaterra vinculado ao mercado de trabalho, sendo introduzido em um momento em que a escolarização em massa passa a ser uma necessidade para preparar as pessoas para o mercado de trabalho, na transição econômica da agricultura para o mercado industrial.

Porém, o autor evidencia que existe não só um currículo, mas diferentes tipos de currículo. Nesse momento, podemos notar indícios do caráter ideológico e social que existia na

demanda de uma separação de currículo para diferentes sujeitos. Assim, ao descrever como a escolarização secundária era dividida, o autor menciona que:

[...] em 1868, a escolarização até os 18 ou 19 anos de idade destinava-se aos filhos das famílias de boa renda, independentemente da atividade desenvolvida pelos pais, ou aos filhos de profissionais e homens de negócio, cujas rendas os situassem ao mesmo nível. Tais alunos seguiam um currículo essencialmente clássico. O segundo grau, até os 16 anos de idade destinava-se aos filhos das ‘classes mercantis’. Para esses, o currículo tinha uma orientação menos clássica e já um tanto prática. O terceiro grau, para alunos de até 14 anos, era destinado aos filhos de ‘pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores’ (Goodson, 2012, p. 18-19).

Nesse sentido, fica nítido que, nesse momento da história, o currículo tinha como foco principal preparar um determinado sujeito para dar continuidade às atividades que já eram realizadas pela sua família, tornando o processo de escolarização de alguns um momento apenas de aprender ou intensificar o aprendizado de como trabalhar em determinada função, já pré-estabelecida, de acordo com a posição social que esse sujeito ocupava. Sobre o tema, Moreira e Silva (2013) nos dão indícios do caráter ideológico e social do currículo como ferramenta de “controle social”, quando o estado passa para a escola a responsabilidade de ensinar aquilo que era tido como adequado e necessário para atender as demandas do mercado.

No tocante à prescrição, Sacristán (2013) descreve como surgem as ideias de currículo como documento norteador:

[...] professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada [...]. Dessa maneira, o conceito de currículo delimitou as unidades ordenadas de conteúdos e períodos que tem um começo e um fim, com um desenvolvimento entre esses limites [...]. Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável (Sacristán, 2013, p. 18).

Outros autores vão nos informar sobre a função separatista e social que o currículo desempenhou em determinados momentos históricos, bem como em *espaçotempos*⁴ determinados, conforme nos indicam Moreira e Silva Júnior (2016):

Dessa forma, se a era da razão silenciou, negou, ocultou e incluiu, no âmbito privado, várias formas e vários modos de viver, a globalização favoreceu a

⁴ A estética da escrita que aprendemos com Nilda Alves (2002a) na tentativa de, ao unirmos determinadas palavras, ampliar seus significados, inventando outros tantos, buscando romper com as marcas que carregamos da ciência moderna, sobretudo a maneira dicotomizada de analisar a realidade.

emergência de inúmeras transformações na vida pessoal, criando novas demandas e ansiedades. Podemos citar as questões referentes a gênero, sexualidade, masculinidade, raça, classe social. Tal fato nos leva a interrogar como essas novas demandas e polêmicas estão sendo incorporadas nos currículos e nas discussões no ambiente escolar. Que espaço está sendo oferecido para que outros conhecimentos, outras histórias de vida e outras vozes sejam reconhecidas? (Moreira; Silva Júnior, 2016, p. 47).

Concordando com os autores, entendemos que os currículos como documentos construídos pelas Secretarias de Educação e pelo MEC, a exemplo da BNCC, são pensados para que todos/as os/as estudantes recebam conhecimentos padronizados, impostos e pré-determinados ano após ano, atendendo a demandas externas, políticas e ideológicas do mercado de trabalho. Tais currículos devem ser esvaziados das discussões sobre culturas, gênero, raça, entre tantas outras, ou seja, as diversidades/diferenças devem ficar fora. Nesse contexto, as prescrições curriculares, entre elas a BNCC, são pensadas e elaboradas por grupos hegemonicamente reconhecidos que decidem aquilo que deve ser apreendido pelos sujeitos nas escolas em cada fase de ensino.

Dessa forma, ao chegarmos nas discussões sobre gênero no currículo da educação brasileira e na educação alagoana, percorremos por problemas e questionamentos discutidos há algum tempo. E, conforme já mencionado, as discussões sobre gênero na educação brasileira vêm sendo realizadas desde o século passado, sobretudo a partir da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Especificamente nas últimas três décadas, a educação vem sendo constituída como palco de disputas de projetos e possibilidades da constituição de sujeitos envolvendo as questões relacionadas ao gênero. Isso se deve, principalmente, à abertura da temática trazida pelo movimento feminista.

Desse modo, ao longo dos últimos anos, vemos movimentos sociais de mulheres (e, também, LGBTQIA+) denunciando e lutando contra as violências e os silenciamentos, tendo como exemplo os diversos casos de feminicídios, violência doméstica, desigualdades nos salários e nas oportunidades de progressões profissionais, além dos casos de assassinatos e de violências físicas e morais causadas pela homofobia, lesbofobia e transfobia contra pessoas LGBTQIA+. Para esses movimentos sociais, essas situações devem ser refletidas nos currículos escolares como forma de contribuir para a formação de sujeitos que respeitam as diferenças e as identidades.

Entendendo as proporções continentais do nosso país, desde a sua formação apresenta uma grande diversidade de pessoas, culturas, etnias etc. Trazendo a observação para uma escala local, percebemos que essa diferença é latente dentro da sociedade alagoana, sendo assim,

quando falamos de diversidade sabemos que o termo abrange tudo aquilo que é diverso, plural, múltiplo.

Dentro desse contexto, ressaltamos os diversos tipos de questionamentos, dúvidas e ideias prontas sobre gênero, que circulam nas escolas. Por isso, é necessário que os/as profissionais da educação possuam uma formação que seja capaz de lidar com esse tema nas escolas, desde os estudos pertinentes à temática ao cotidiano vivenciado nos espaços escolares.

Nesse conturbado panorama, diversos sujeitos sociais deixam de aceitar as posições que lhes haviam sido determinadas e passam a reivindicar fortemente novos espaços e direitos, marcando suas posições políticas pela busca de legitimação e reconhecimento de suas identidades sociais. Nesse cenário atribulado e incerto, torna-se indispensável imaginar outras possibilidades de ser, de agir, de dialogar, de viver (Moreira; Silva Júnior, 2016, p. 47).

No tocante ao espaço escolar – particularmente aos currículos, encontramos diversos grupos que diariamente sofrem com a marginalização de seus corpos e a invisibilidade de sua existência nos espaços físicos que constituem uma escola e nos documentos de políticas educacionais. Assim, em relação à importância de refletir sobre gênero nas escolas, caminhamos no sentido de que o currículo não é apenas um “amontoado” de disciplinas e conteúdos a serem “transmitidos” para os/as estudantes, mas um conjunto de experiências significativas que possibilitem o desenvolvimento integral desses/as estudantes. Portanto, a necessidade de que tenhamos um currículo pautado na contextualização dos conteúdos, considerando as características e necessidades dos/as estudantes, assim como do contexto social e cultural em que estão inseridos/as.

Desse modo, é necessário pensar em um currículo que perpassasse as barreiras impostas historicamente, principalmente quando tratamos de discussões de gênero. No próximo item, trataremos os marcos legais que foram elaborados como possibilidade de visibilizar esses grupos, colocando-os no centro das políticas educacionais.

2.1.2 Marcos Legais: garantia das diferenças dos sujeitos nos espaços escolares

É possível identificar alguns marcos do reconhecimento da diferença no campo pedagógico brasileiro (Candau; Leite, 2006).

Como primeiro marco legal para visibilizar as discussões sobre gênero na escola, recorreremos à promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, a partir da Igualdade de direitos. Com a CF a partir de lutas dos vários movimentos sociais, alguns segmentos - que até

então eram marginalizados pela sociedade - tornam-se reconhecidos, conquistando espaço nas discussões e nas políticas públicas como um todo, sobretudo na Educação. Um exemplo disso é o Art. 3º da Constituição Federal (Brasil, 1988) que define, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção “do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Já no Art. 5º traz a famosa frase “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, além disso, afirma expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional. Ainda, em seu Art. 206, é firmado que o ensino será ministrado “com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) afirma o direito de toda criança e adolescente à liberdade, incluindo a liberdade de opinião, expressão e de crença. Somado a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (Brasil, 1996) reproduz e amplia, em seu Art. 3º, os princípios que devem basear o ensino: “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”.

Posteriormente, os PCNs são constituídos com “uma proposta de conteúdos que deve orientar a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país, servindo como um referencial e não como uma diretriz obrigatória” (Brasil, 1997, p. 133). Nesse momento, as discussões foram trazidas a partir dos chamados Temas Transversais, entre os quais a Orientação Sexual (compreendida como sinônimo de educação sexual e não da orientação do desejo). Neste documento, está posto que os/as estudantes sejam capazes de reconhecer por determinações culturais as características que socialmente são atribuídas ao feminino e masculino. Além disso, no “Bloco de Conteúdos”, entre as discussões “Corpo: matriz da sexualidade” e “Prevenções às doenças sexualmente transmissíveis”, encontramos o conteúdo “Relações de gênero”. Assim, no texto do conteúdo Relações de gênero temos a conceituação de gênero, norteando as orientações relacionadas à educação referente a essa discussão.

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de masculino e feminino como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade (Brasil, 1997, p. 144).

Ainda, no texto dos PCNs, observamos que a discussão sobre gênero tem como objetivo:

Combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas (Brasil, 1997, p. 144).

Desse modo, considerando a história relacionada às questões de gênero no Brasil, observamos a importância do texto e das perspectivas trazidas a partir dos PCNs, que posteriormente são encontrados presentes também no *Plano Nacional de Educação* – PNE, promulgado em 2001 com vigência até 2011. Nesse sentido, é oportuno mencionar a exclusão desse tema no PNE 2014-2024, ainda vigente. Desse modo,

Na primeira casa, o texto do PNE aprovado em 2012, incluindo a política da superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. Contudo, no Senado, após um debate caloroso foram suprimidas todas essas expressões, bem como qualquer indicativo das metas do eixo VI da CONAE (Chaves; Dias; Félix, 2015, p. 399).

Posteriormente, a inclusão das discussões relacionadas à gênero na educação é intensificada durante o debate sobre direitos humanos, através do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* criado em 2003, do *Plano Nacional de Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais* (já mencionados anteriormente), do *Plano de Políticas para Mulheres e do Programa Brasil sem Homofobia* (BSH).

O BSH foi um programa de combate à violência e à discriminação contra pessoas LGBTQs e também na promoção da cidadania de homossexuais, que foi criado em 2004, resultado da luta e reivindicações de movimentos de militância e entidades LGBTQs de todo o Brasil, constituindo-se como a principal política pública voltada para a construção de uma educação não-sexista, não homofóbica e não-discriminatória. Desse modo, o programa propôs atuação

em áreas como a saúde, a educação e a justiça, os homossexuais brasileiros organizados têm enfrentado a histórica situação de discriminação e marginalização em que foram colocados no seio da sociedade brasileira. E, para além da luta pelo reconhecimento de seus legítimos direitos civis, sociais

e políticos, sua atuação tem se desdobrado em um notável engajamento no enfrentamento de graves problemas de interesse público, sendo casos exemplares de sua mobilização em torno da luta contra o HIV/AIDS no país e do combate à violência urbana (Brasil, 2004, p. 15).

Portanto, o BSH estipulava como meta, ainda, em relação ao eixo “Direito à educação” a elaboração de “diretrizes que orientem o sistema de ensino na implementação de ações que promovam o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual” (Brasil, 2004, p. 22). Ainda, no corpo do texto, ressalta-se a necessidade da inserção de questões relacionadas à formação docente e à construção de materiais educativos com o objetivo de combater o preconceito e a violência contra LGBTs.

No ano de 2004, foi criada a *Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade* (SECAD), por meio do Decreto 5.159/2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Em 2011, a SECAD passa a incorporar a discussão de inclusão, sendo fundida com a antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, passando a ser chamada de *Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (SECADI).

Cabe destacar que a SECADI foi extinta em 2019, no retrocesso político que representou o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro. Esse contexto de retrocesso buscou excluir tudo que representava as lutas e tensionamentos advindos dos movimentos sociais. Esse processo teve início com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, até a eleição do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro e o avanço da extrema direita em 2019.

Desse modo, refletindo a garantia dos marcos legais mencionados, concluímos que no país ainda há, nos ambientes escolares, as marcas da desigualdade, discriminação e violência, (sabendo que muitas dessas marcas são culturais, cabendo não só a construção de documentos para garantir tais mudanças, mas também ações educativas) sobretudo no que diz respeito às questões de gênero, contradizendo os princípios legais do ensino no Brasil, além de ameaçar o direito à educação de muitos sujeitos. Pois, sabendo que os principais marcos legais que regem a Educação Brasileira enfatizam a necessidade da superação de desigualdades, discriminações e violências, ignorar, restringir ou negligenciar essas discussões desrespeita os princípios e fundamentos da Constituição e em leis específicas.

Outro documento importante nesse cenário são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2009 que, desde a Educação Infantil, afirma a necessidade de

[...] construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009, p. 17).

Assim como as DCNs para o Ensino Fundamental, que em seu Art. 16 afirmam que “os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos [...] a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos” – listando sexualidade e gênero entre eles - que devem “permeiar o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.”

As DCNs para o Ensino Médio (2012), por sua vez, em seu Art. 16, afirmam que devem ser consideradas:

[...] valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (Brasil, 2012, p. 7).

Dessa forma, podemos observar que as DCNs abordam de forma clara, nos diferentes níveis de ensino, que os sujeitos e suas identidades devem ser respeitados. Além disso, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definem como fundamentos “[...] a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado e a democracia na educação” (Brasil, 2012, p. 48), entre outros.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 (em vigência), e mesmo a versão anterior (2001) define, entre suas diretrizes, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos” (Brasil, 2015, p.1). Além disso, dentre as estratégias, existe a necessidade de fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola e o desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. Desse modo, é necessário fazermos menção ao retrocesso da exclusão dos termos gênero e diversidade do documento vigente.

Ainda, dentro dos marcos legais, temos a Resolução nº 12/2015 CNCD/LGBT que:

[...] estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações para o reconhecimento institucional da identidade de gênero.

Posteriormente, temos a Nota Técnica nº 15/2015 - CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC que:

Encaminha aos Sistemas e Instituições de Educação Básica e Superior a Resolução nº12 CNDC/LGBT de 16 de janeiro de 2015, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino.

Numa perspectiva freiriana, sabemos que a educação precisa assumir um caráter crítico emancipatório, uma prática libertadora. E o seu objetivo deve ser a formação integral dos/as estudantes, garantindo que haja a compreensão de seus direitos e deveres. Portanto,

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. ... O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária” [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (Freire, 2005, p. 78).

Nesse sentido, o currículo deve ter como preocupação o fortalecimento das relações estabelecidas pelos sujeitos, desse modo, os conteúdos não podem ser fragmentados e separados da totalidade. Nessa perspectiva, “[...] o currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento. A produção do conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido” (Arroyo, 2013, p. 116).

Assim, apontamos a necessidade de discutirmos questões ligadas ao gênero no espaço escolar. No entanto, há que se ressaltar que, no Brasil, a partir de 2016, dentro de um contexto político fascista, houve um agravamento de silenciamento sobre algumas temáticas, como as diversidades, discussões sobre gênero, sexualidade, que haviam sido incluídas em documentos oficiais em outros momentos.

Como já foi dito, em 2019, a SECADI foi extinta no contexto político de retrocesso, assim, o que estava difícil tornou-se ainda pior. Podemos ressaltar que as lutas e tensionamentos que surgiram dos movimentos sociais, que pautaram a garantia de políticas educacionais, que reconhecessem as desigualdades, voltaram a ser silenciadas na política educacional no Brasil, e nos debates sobre qualidade educacional.

Silva (2016) ressalta a importância do entendimento do currículo em relação a questões de identidade e poder. Assim, nas circunstâncias já citadas, podemos entender que muitas reflexões voltaram a ser silenciadas nas escolas, principalmente as discussões de gênero. Louro, (2003) reflete que,

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (Louro, 2003, p. 43).

Concordando com a autora, entendemos que, quando ignoramos tais discussões, restringimos esses diálogos nos espaços escolares, além de estarmos silenciando identidades, sujeitos e suas histórias, estamos indo totalmente contra ao que está disposto de forma legal nos marcos já mencionados, assim como na própria valorização das diversidades.

Nesse contexto, as desigualdades são reforçadas dentro dos espaços escolares, evidenciando as diferenças não como forma de reflexão, mas como falhas de caráter, ampliando, portanto, segregações. Como indica Louro (1997):

[...] diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização [...] concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, ‘garantir’ – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos (Louro, 1997, p. 57).

Ao analisarmos o que é descrito pela autora, percebemos que a escola e seus currículos são historicamente responsáveis pela produção de diversas desigualdades. Sabendo assim que,

[...] em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência (Louro, 2022, p. 18).

É importante mencionarmos que essas desigualdades são frutos de uma sociedade generificada, que afeta a todos e nas diferentes esferas, chegando às escolas, que passam a ser reprodutoras desse modo de pensar e de agir. Nesse sentido, é necessário um aprofundamento em diversos temas considerados tabus, considerando o contexto de uma sociedade binária, para que, assim, os/as estudantes possam ter suas identidades respeitadas e acolhidas, e que suas diferenças não os tornem desiguais. Louro (2022, p.18) explicita que “[...] ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina”.

Entendendo que a escola deve respeitar e acolher as diferenças, é nesse espaço também que a identidade do estudante se construirá ao longo dos anos, portanto, grande parte da vida de uma pessoa acontece na escola, e é ali também que surgem os primeiros questionamentos e dúvidas, que, muitas vezes, são silenciadas.

Ainda, conforme Moreira e Silva (2013), precisamos estar atentos/as ao caráter ideológico que o currículo pode assumir. Os autores indicam que a ideologia seria “[...] a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social” (Moreira; Silva, 1997, p. 23). Nesse sentido, precisamos discutir e questionar quais os sujeitos temos produzido em nossas escolas, a partir de ações que deveriam estar incluindo, mas acabam excluindo identidades, sujeitos e muitas lutas.

Atualmente a BNCC é o documento orientador dos currículos nacionais. Este documento carrega intencionalidades formadas principalmente através dos interesses políticos, religiosos e mercadológicos, que esvaziam a reflexão sobre as diversidades, não estimulam o exercício da reflexão, caminhando no sentido da ideologia hegemônica (Mello; Rorato; Silva, 2018; Picoli, 2020).

Sendo assim, compreendemos que a BNCC, longe do que foram as ideias trazidas pela sua primeira versão, construída coletivamente, está mais para um documento que censura os sujeitos e suas singularidades. Portanto,

No que diz respeito ao conteúdo da proposta para a BNCC, é importante destacarmos que sujeitos individuais e coletivos, ligados ao MPB, oferecem todo tipo de produtos para as escolas e sistemas públicos como, por exemplo, programas para a formação de professores, gestores, a contratação de consultorias educacionais, serviços de avaliação, softwares, plataformas digitais, livros didáticos, entre outros. Basicamente, os programas são padronizados para todas as escolas e sistemas educacionais, propondo

soluções focadas na aprendizagem voltada à avaliação para resultados e melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Caetano, 2019, p. 129).

Assim, desconsiderando diversas especificidades das regiões e sujeitos que compõem as diferentes regiões brasileiras, impondo um padrão único a ser seguido.

2.1.3 BNCC em questão

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que foi construído para servir de referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas que ofertam educação básica no Brasil. Este documento, visa não só a construção dos currículos, como também a elaboração de propostas pedagógicas em âmbito nacional.

Assim, “[...] em 16 de setembro de 2015, surgiu a primeira versão da BNCC. Esse documento é rascunhado, contendo ‘apenas’ 302 páginas e formatado com ideias para orientar o currículo escolar nacional” (Resende, 2024, p. 2). Através de audiências públicas e em comitês de educação para, ela foi analisada e ajustada, surgindo assim sua segunda versão, “Datada de 3 de maio de 2016, ela continha 652 páginas bem elaboradas. Essa versão também passou por debates, sendo realizados seminários em cada um dos estados brasileiros” (Resende, 2024, p. 2). E finalmente

[...] em abril de 2017, é entregue a terceira e aparentemente última versão do documento. Versão essa que, entre erros e acertos, traz evidenciada a temática da sexualidade. No entanto, tão logo foi apresentada à bancada religiosa do Congresso Nacional, sofreu a retirada de termos e questões voltadas a gênero e orientação sexual para a homologação de 20 de dezembro de 2017 (Resende, 2024, p. 2).

A partir da análise das três versões disponíveis da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC) e das reflexões realizadas até aqui, é importante ressaltar a invisibilidade e o silenciamento presentes nos documentos no tocante aos temas propostos nessa dissertação. Há uma contradição entre as palavras do Ministro da Educação, Mendonça Filho, quando diz que a BNCC

expressa o compromisso do Estado brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar

ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (Brasil, 2018, p. 5).

A exclusão de termos como gênero e orientação sexual, não demonstram o acolhimento e reconhecimento pleno dos estudantes, como outrora mencionou o então ministro. Dessa forma, “[...] o enfrentamento à discriminação e ao preconceito, feito na fala do ministro, não corrobora o suprimimento de tais temáticas, ao ponto de cultivar o respeito e as diversidades, pois, não sendo questões tratadas, poderão causar agravamento nas gerações futuras” (Resende, 2024, p. 2).

Em sua primeira versão, havia a discussão sobre gênero de forma amplamente clara e o documento trazia argumentos dentro dessa temática desde a Educação Infantil, assim como colocam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por exemplo. Desse modo, parece ter havido uma grande preocupação em relação à construção de um sujeito crítico. Podemos destacar dois momentos em que a temática é abordada nessa versão, com os fragmentos a seguir:

Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades [...] Contribuir, de maneira solidária, na resolução coletiva das problemáticas vividas nas brincadeiras e jogos, reconhecendo as diferenças de gênero, etnia, religião, classe social, aparência e desempenho corporal, com base nos princípios de justiça, equidade e solidariedade (Brasil, 2015, p. 86-101).

A temática de gênero era discutida, ainda, em Sociologia, no Ensino Médio, que trazia reflexões sobre a análise da cultura e das diferenças, dedicando-se a “[...] compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero” (Brasil, 2015, p. 300). Na segunda versão da BNCC, as discussões sobre as questões de gênero ainda eram contempladas no decorrer do texto. Além de continuar com discussões da primeira versão, ao apresentar os direitos das crianças, adolescentes e jovens, em relação ao desenvolvimento ético, o texto apresenta que:

Ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (Brasil, 2016, p. 34).

Ainda na segunda versão, havia problematizações sobre as questões de gênero e identidades. Na disciplina de Artes, na área de Ciências Humanas, buscava-se

[...] a desnaturalização da cultura e da organização social e, em decorrência, a sensibilização e o estranhamento com diversas formas de desigualdade (socioeconômica, racial, de gênero e identidades (culturais, religiosas, étnico-raciais, geográficas) (Brasil, 2016, p. 628).

Já a terceira versão da BNCC, que foi lançada no ano de 2018 ainda sob o governo do ex-presidente Michel Temer, trouxe, além de muitas mudanças, o retrocesso, principalmente relacionado a questões de gênero e sexualidade e orientação sexual. É importante contextualizarmos, ainda, que a chegada de Michel Temer à presidência do Brasil, se deu a partir de um golpe no ano de 2016, sendo uma manobra política articulada por adversários que não aceitavam a legitimidade do governo eleito democraticamente, assim como, as pautas levantadas pelo então governo, incluindo as discussões sobre gênero no âmbito escolar.

Nessa versão, veremos que essas discussões ficaram ausentes, totalmente apagadas no texto oficial. Elas foram resumidas a “diferenças e diversidades”, como podemos observar:

[...] a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais (Brasil, 2018, p.221).

Assim, percebemos que as discussões trazidas outrora foram substituídas por trechos genéricos, se comparados às discussões sobre gênero nas primeiras duas versões. Desse modo, para facilitar o entendimento acerca das principais mudanças a respeito das discussões de gênero e sexualidade, fizemos uma análise detalhada, buscando o termo “gênero” na atual versão da BNCC. É importante registrar que, ao analisarmos esse documento, procuramos pela palavra gênero, e constatamos que ela só aparece no texto final da BNCC, de 2018, referindo-se à gênero textual/literário/musical.

No que diz respeito ao gênero, compreendemos que um dos grandes empecilhos para que se ampliem essas discussões no espaço escolar é imposição da implementação da BNCC que acaba dificultando que essas temáticas sejam trabalhadas, permanecendo presa apenas às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes e os conteúdos que devem ser ensinados. Com isso, a BNCC não fala diretamente sobre a abordagem das questões

de gênero, mas de “temas contemporâneos” que implicarão na seleção dos temas a serem discutidos de acordo com o que docentes e escola entendem como necessário. Dessa forma,

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2017, p. 19).

Assim, desde a publicação da BNCC como Política curricular oficial no Brasil, em 2018, as escolas públicas foram orientadas a implementar esse documento. Apesar de ser considerada como perspectiva curricular escolar por alguns educadores/as, Macedo (2018) afirma que BNCC não é currículo, pois reduz a uma matriz curricular, aproximando-se da teoria curricular tradicional. Para Silva (2016) sua gênese, prioriza a aquisição de habilidades e competências e colocando em segundo plano as diversidades e identidades dos alunos e dos professores e os planejamentos escolares,

[...] Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida educacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. A tarefa especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas realmente foram aprendidas (Silva, 2016, p. 23-24).

Há muitas semelhanças entre a BNCC e o currículo tradicional, advindo das teorias tradicionais, que são caracterizadas pela priorização de questões técnicas (Silva, 2013). Assim, a indústria demanda mão de obra qualificada e as escolas devem ser capazes de prepará-la, podendo ser destacados: o protagonismo meritocrático – o estudante é colocado como autônomo, mas não a autonomia que Freire (1996) apresenta, com responsabilidade e ética, mas, sim, a autonomia meritocrática, responsabilizando-o pelo seu sucesso e seu fracasso. No tocante à avaliação, a indicação é que seja realizada com a finalidade de investigar qual habilidade e competência o aluno está ou não desenvolvendo. Consequentemente, esse ideal de estudante protagonista influencia a perspectiva de currículo escolar, afirmando-o no PPP.

Da mesma forma, podemos observar que na BNCC há invisibilidades das diversidades e identidades dos estudantes. Sendo assim, o currículo que a BNCC prescreve considera que

todas as escolas são capazes de desenvolver em seus currículos os mesmos conteúdos, em todo o território nacional, de forma igual – desrespeitando as especificidades de cada escola, objetivando a adaptação dos educandos a um padrão, propositando a construção de uma identidade única, para um aluno universal, homogeneizando e centralizando conhecimento.

Se reportarmos-nos à perspectiva de uma educação integral que contemple o educando como um todo, mencionada nesta última versão da Base, a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, comunicar-se e ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações (Silva, 2021, p. 69).

Desse modo, as escolas estão inseridas em uma tensão entre o particular e o universal. Considerando que os/as estudantes que chegam às escolas são sujeitos com vivências, opiniões e formas de aprender diferentes. Tendo como pressuposto a universalização e centralização do conhecimento, alguns sujeitos, principalmente aqueles que não se encaixarem e não acompanharem o que é proposto, estarão sendo prejudicados, assim como o seu processo de aprendizagem estará sendo posto em xeque. Nesse sentido, estamos em um momento de tensão, em que grupos reivindicam espaço no currículo:

Os movimentos étnicos, religiosos ou sexuais estão frequentemente reivindicando uma história ou uma cultura comum como fundamento de identidade que estão em tensões. As tensões explicitam preocupações com a identidade pessoal a partir de discussões nas últimas décadas a partir de mudanças que chegam ao ponto de produzir uma crise da identidade, sustentada pelo argumento de que existe uma crise à medida em que as identidades não são fixas ou de forma alternativa fluídas (Silva, 2000, p. 16).

Nesse contexto, considera-se importante refletir sobre identidades, representações simbólicas, poder e a produção de significados dentro dos currículos escolares. Concordando com Louro (2022), não temos a intenção de atribuir à escola a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva:

É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições, fazem sentido, têm efeitos de verdade, constituem parte significativa das histórias das pessoas [...]. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo, marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades tornam-se referência para todos (Louro, 2022, p. 25).

A BNCC, como proposta curricular para o Brasil inteiro, torna-se um documento limitante com muitas fragilidades, sobretudo no que se refere à questão de gênero, visto que a temática é abordada de forma transversal e não como um conteúdo específico. O documento prevê que os currículos escolares devem promover o respeito à diversidade e o combate a todas as formas de discriminação, incluindo as relacionadas ao gênero. Isso significa que os currículos devem abordar questões de gênero de forma a promover a igualdade entre homens e mulheres, combatendo estereótipos e preconceitos.

No entanto, a forma como o tema de gênero é abordado na sala de aula pode variar de acordo com a interpretação e a implementação feita por cada sistema de ensino e escola, uma vez que a BNCC estabelece diretrizes gerais e não prescreve um conteúdo específico sobre o assunto. Além disso, aparentemente, a BNCC traduz um único modelo de estudante que possui uma determinada classe social, possuidor de conhecimentos inclusive sobre as tecnologias digitais, como “protagonistas da cultura digital, para além do consumo” (Brasil, 2018, p. 61).

Contextualizando, a BNCC é um documento que passou por diferentes fases ao longo de mais de dois anos. Nesse sentido, a divulgação da primeira versão ocorreu em um cenário marcado pelo movimento político que culminou com o impeachment da então presidenta Dilma Rousseff. Em sua primeira versão, a sigla ainda era BNC, mas já designava o título atual. Em sua primeira versão, no ano de 2015, com ideias ainda iniciais para uma reorientação do currículo escolar. Nesse sentido, Aguiar (2018) explica que

A opção de construção da BNCC adotou uma metodologia verticalizada, a qual foi denominada de participativa. Para essa análise, considera-se o início propriamente dito de elaboração do atual documento apresentado pelo MEC, quando este constitui um grupo de profissionais para apresentar, sem um marco de referência que desse unidade ao trabalho, uma primeira versão do documento, por componente curricular (Aguiar, 2018, p. 14).

Como já mencionado anteriormente, a primeira versão, após análise, foi levada novamente para ajustes, passando, então, para a construção da segunda versão que foi disponibilizada no ano posterior, em 2016, tendo ela já 652 páginas e ainda mais elaborada que a primeira versão. Nesse segundo momento, os tópicos já se apresentavam de forma mais alinhada e os conteúdos direcionados para cada nível e ano de escolaridade. Contudo, foi submetida novamente para o mesmo processo de participação de professores e profissionais especialistas da educação, de forma online, no formato de seminários em todos os estados, para, assim, debater e chegar a uma conclusão sobre a segunda versão. Aguiar (2018) tece críticas a

como desenvolve-se o processo de elaboração entre primeira e segunda versão, quando posto que,

Depois de elaborada a “primeira versão” da BNCC, a mesma foi submetida a uma apreciação pública, sendo a maior parte das contribuições individualizadas, sem passar por um processo coletivo de discussão. Posteriormente, o MEC analisou a sistematização das contribuições e definiu o que seria incorporado ao documento, originando a “segunda versão”. Cabe a pergunta: qual o marco de referência que serviu de parâmetro para as escolhas do MEC? Da mesma forma, a “segunda versão” da BNCC foi publicizada, agora sob a coordenação da Undime e do Consed, que organizaram os seminários por todo o país, mas utilizando a mesma premissa de participação. O documento foi apresentado por componentes curriculares e os participantes, agora por grupos específicos, concordaram ou discordaram do que lhes foi apresentado. Continuou sendo uma forma tênue de participação. A metodologia se repetiu (Aguar, 2018, p. 15).

Assim, após todos os Seminários, e repassadas todas as perguntas sobre a estrutura do documento, houve mais mudanças referente aos conteúdos, a escrita e alguns temas que precisavam de uma maior atenção, com uma estrutura ainda melhor, mas é justamente essa versão, que chega no ano de 2017, que trouxe consigo a exclusão de questões como gênero.

Contudo, ainda que a construção da BNCC tenha partido de um movimento coletivo, com a participação de diversos atores, o documento final parece ignorar todas as participações e opiniões que foram feitas durante o processo, focando apenas naquelas oriundas do mercado. Nesse sentido, Aguilar (2018) explica que,

O MEC, com a formalização de um Grupo Gestor, definiu quais contribuições seriam acolhidas. Surgiu, então, a “terceira versão”, que foi apresentada ao CNE para análise. Fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora. Importante situar, ainda, que a nova proposta não cumpriu com as exigências legais ao excluir uma das etapas da Educação Básica: o Ensino Médio (Aguar, 2018, p. 15).

Monteiro e Ribeiro (2020) afirmam que a palavra gênero foi apagada da versão final da BNCC e atrelam esse fato aos movimentos de grupos políticos conservadores, principalmente ligados a instituições religiosas. Além disso, é importante destacarmos aqui o contexto político no qual a elaboração da BNCC se encontrava, culminando, assim, nessa exclusão. Dessa forma, os autores refletem que:

O trecho que defendia o respeito à orientação sexual de cada um foi suprimido, um dos exemplos de que a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular passaram pelo crivo cultural mencionado, ficando à mercê de

influências religiosas fundamentalistas, conservadoras e moralizantes que, em detrimento da ciência, eliminaram de seu texto final todo conteúdo associado a Gênero [...] (Monteiro; Ribeiro, 2020, p. 11).

Portanto, podemos afirmar que esse movimento conservador tem tomado uma proporção grande, sobretudo após 2016 e a crise política no país, que o poder ideológico, outrora trazido por Moreira e Silva (2013), aparece, mais uma vez, como forma de “controle social” a partir de documentos normativos que são construídos a fim de “normatizar” o processo educativo nas instituições de ensino do país. Desse modo, percebemos que

[...] em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados dos seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e sua história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum (Arroyo, 2013, p. 14).

Diante do exposto, após analisarmos as três versões, percebemos que ainda que a BNCC tenha passado por um processo de construção “coletiva” (sua terceira versão não foi construída coletivamente), o documento não conseguiu ultrapassar o muro gigante do conservadorismo que assola o Brasil, cedendo, ainda que de forma oculta, nas entrelinhas, a uma força extremamente esmagadora de pessoas brancas, heterossexuais e de cunho religioso.

Em meados de 2014 e 2015, houve uma eclosão de movimentos conservadores, que vinham sendo desenhados desde 2010, como já falado anteriormente, principalmente de cunho religiosos, iniciando mobilizações contra as discussões pertinentes à gênero, dando ênfase ao que ficou mais conhecido como “ideologia de gênero”, assim “conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum” (Junqueira, 2017, p. 25). Portanto,

por meio de uma tematização acerca dos “riscos” da infiltração da perspectiva de gênero nas instituições, na política e na vida cotidiana, tal ofensiva visa, além de recuperar espaço à Igreja em sociedades envolvidas em distintos processos de secularização, conter o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero (Junqueira, 2017, p. 26).

Junqueira (2017, p. 26) afirma que a “teoria/ideologia de gênero” e suas variações “é uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família e

de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000”. O autor ainda explicita que,

Vale sublinhar que “teoria de gênero” não é sinônimo de “estudos de gênero”. “Teoria”, ali, aparece sempre no singular e, frequentemente, é substituída por “ideologia” – termos curiosamente tratados como sinônimos nos documentos da Cúria Romana dedicados ao tema. Assim, nos sítios discursivos vaticanos, bem como em outros cenários em que se polemizam questões de gênero a partir desses pressupostos, não há diferença entre “teoria de gênero” e “ideologia de gênero”. São sintagmas fabricados na forma de *rótulos* políticos. E enquanto rótulos, tendem a funcionar como estandartes, sinais de adesão, pontos de referência na construção e na atuação de grupos de mobilização (Junqueira, 2007, p. 46-47).

E, assim, ao longo dos anos as discussões chegam à esfera política em diversos países, inclusive ao Brasil, impulsionando manifestações contra políticas sociais e ações pedagógicas que visam “[...] promover os direitos sexuais e punir suas violações, enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações (hetero)sexistas” (Junqueira, 2017, p. 27). Desse modo, os argumentos estão baseados na ideia de que a “ideologia de gênero” seria uma forma de “doutrinação neototalitária”, com raízes no marxismo e ateísmo, engendradas aos discursos emancipatórios de liberdade e igualdade (Junqueira, 2017).

Argumentos, principalmente de cunho pejorativo, utilizados pelas diferentes pessoas, entidades e órgãos contrários à inclusão da temática gênero no âmbito escolar podem ser observados todos os dias em situações nas quais costumam distorcer toda a discussão, como podemos observar na fala do deputado federal Victorio Galli no ano de 2015:

Então o que significa gênero? Gênero seria uma construção pessoal, autodefinida, ou seja, ninguém deveria ser identificado como homem ou mulher, mas teria de inventar sua própria identidade. Quer dizer que essas pessoas acham que “ser homem” e “ser mulher” são papéis que cada um representa como quiser? Exatamente. Para eles, não existe “homem” e “mulher”, cada um deve inventar sua própria personalidade, como quiser (Galli, 2015, p. 48)

Além desse trecho, temos a fala do deputado Takayama, do PSC-PR, escolhido como líder da bancada evangélica em 2016:

A questão da opção de gênero e ideologia de gênero que estão querendo colocar goela abaixo das nossas crianças do ensino básico e ensino fundamental, não podemos aceitar. Queremos marcar presença comunicando ao presidente que 82% desse país é cristão e nós representamos as famílias. Nós não aceitamos essa questão de um menino nascer homem e querer dizer:

bom, depois de um cinco, seis anos de idade já pode então escolher optar por ser uma mulher. Não existe nem base científica para alicerçar essas teorias de uma minoria que quer azucrinar com a base da família, a família brasileira (Takayama, 2017, online).

As falas são sempre pautadas no imaginário de que a temática sendo introduzida nas escolas destruirá a identidade das crianças e a base familiar, porém, diferentemente desse argumento, as discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas não visam uma “ideologia de gênero” e sim fomentar momentos de debates coletivos sobre as diferenças existentes na sociedade no que tange homens e mulheres, nos termos de gênero e sexualidade, visando diminuir tais diferenças, estimulando o respeito, a tolerância e uma convivência pacífica e inclusiva entre os diferentes sujeitos que compõem as instituições escolares.

Portanto, é necessário entender como se produzem tais discursos que reforçam diferenças, os efeitos que esses discursos exercem nos sujeitos que são ditos diferentes, como documentos normativos e políticas curriculares representam os sujeitos, tais como o próprio currículo, além das possibilidades e restrições oferecidas pela sociedade (Louro, 2013). Nesse sentido, “[...] as diferenças de gênero e de sexualidade que são atribuídas às mulheres ou aos sujeitos homossexuais, sem dúvida, expressam-se materialmente em seus corpos e na concretude de suas vidas, ao mesmo tempo em que são significadas e marcadas discursivamente” (Louro, 2013, p. 49).

Ao apresentarmos o contexto nacional em que a BNCC é inserida, voltamos o olhar agora para o estado de Alagoas. Considerando o contexto de abandono para com a formação de professores/as no estado, é que ressaltar que a BNCC foi inserida como política estadual, representando o norte na política curricular do estado. Ainda que apresente diversas fragilidades em todo o seu processo de construção. Como já foi dito, entendemos aqui que a Base Nacional Comum Curricular é um marco importante na área da educação, como fruto de outras políticas educacionais, quando pensada para promover uma visão unificada e orientadora para os currículos de todas as etapas da Educação Básica no país, consequentemente, no estado de Alagoas, mas, que apresenta diversas fragilidades na temática aqui abordada, sobretudo em sua terceira última versão (adotada inclusive pelo estado de Alagoas).

As já mencionadas fragilidades do processo de construção da BNCC, sobretudo na exclusão do Ensino Médio na terceira e última versão, entendemos e concordamos com os votos contrários das duas conselheiras: Marcia Angela da Silva Aguiar, Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttman, do CNE, quando expuseram as principais lacunas encontradas nos documentos, ao explicar que o Parecer referente a Base Nacional Curricular,

Rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento - 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação (Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar)

[...]

o Ensino Médio deveria integrar a Base Nacional Comum Curricular, e endosso integralmente o pronunciamento da Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar (Conselheira Aurina Oliveira Santana)

[...]

o documento relatado apresenta importantes limitações, entre elas a ruptura da Educação Básica. Com esses argumentos, reitero o meu posicionamento contrário ao Parecer, por ser favorável ao diálogo democrático e republicano, como princípio que fundamenta a minha trajetória de quase cinquenta anos com professora deste país. (Conselheira Malvina Tania Tuttman) (Aguiar; Dourado, 2018, p. 21).

Desse modo, entendemos que a construção da BNCC apresentou um processo conturbado e com muitas críticas. Ainda que tenha sido aprovada e sirva como um norte para a política curricular nacional, e conseqüentemente principalmente no estado de Alagoas, que adotou seu uso imediatamente, observamos que ainda há muitas tensões e interesses sendo duramente criticados, com a chegada da base em todo o território nacional.

É importante mencionar que a BNCC inclui o Ensino Médio, a partir da reforma no ano de 2017, com a homologação do documento em 2020, prevendo o ensino e a estrutura das habilidades a partir de itinerários formativos.

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos⁵⁵, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular (Brasil, 2020, p. 468).

Movimento esse que acabou diminuindo a carga horária de algumas disciplinas, principalmente da área humana, tais como filosofia e sociologia, através de uma

“flexibilização” da organização curricular, amparados na prerrogativa de preparar os estudantes não somente para a vida, mas também para o mercado de trabalho.

3 O NOVO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS: REFLEXÕES

Como já afirmado anteriormente, esse estudo busca identificar como as escolas públicas do agreste alagoano estão contemplando as discussões de gênero nos currículos do Ensino Médio. Considerando que essa etapa da educação tem sido alvo de muitas políticas reformistas e avaliativas nas últimas décadas, Charlot (2021, p. 17) afirma que a problemática do Ensino Médio no Brasil deve ser analisada sob o ponto de vista da Sociologia Contemporânea, que nos traz a seguinte questão: “o que significa, para um jovem de hoje, cursar o Ensino Médio?”. Essa pergunta toma como ponto de partida os/as estudantes que habitam o Ensino Médio, os desdobramentos e a efetivação das políticas educacionais para esses sujeitos.

A proposta da Reforma do Ensino Médio, também conhecida como Novo Ensino Médio (NEM) foi instituída pela Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. O “Novo” Ensino Médio estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) se trata de uma reforma que vem organizando o currículo por meio da ideia de flexibilidade, aumento da carga horária, inserção de profissionais com notório saber na atuação como docente, atividades de ensino e aprendizagem à distância, entre outros aspectos. Dando ênfase principalmente as disciplinas de linguagens e matemática, assim como na preparação para o mercado de trabalho.

Inicialmente, a proposta foi apresentada como Medida Provisória nº 746/2016 e trouxe, em seu âmago, um caráter antidemocrático e arbitrário de se fazer políticas públicas no campo da educação, visto que ocorreu sem diálogo com professores/as, estudantes, especialistas e movimentos sociais. A reforma do Ensino Médio promoveu uma mudança, especificamente na organização curricular e estrutural e foi fundamentada pela Resolução n.º 4,1 de 2017 de dezembro de 2018 que institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (Silva, 2018). A BNCC é o documento normativo que indica as competências e habilidades que, obrigatoriamente, devem ser seguidas e implementadas pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares, públicas e privadas.

Definindo uma nova organização curricular que contemple as prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, oficialmente, ofereça diferentes possibilidades de escolhas aos/as estudantes, os chamados itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Segundo a página oficial do Ministério da Educação (MEC): “a mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje,

considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (Brasil, 2017).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Convém salientar que as Competências Gerais da Educação Básica, trazidas no Referencial Curricular do estado “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDBEN” (Alagoas, 2019, p. 10).

Ao nosso ver, essas mudanças que foram empreendidas pela reforma do Ensino Médio seguem os ditames e imposições de agências internacionais, cuja perspectiva formativa está relacionada à reorganização das instituições a partir de concepções capitalistas voltadas à educação. As necessidades de produzir mão de obra especializada para o mercado ditam as regras e conduzem a formação para o trabalho, implicando na busca por ensino profissionalizante.

[...] analisando as três versões preliminares e o documento final da BNCC para a etapa do Ensino Médio, observa-se que não só há mudança na estrutura do modelo de ensino, mas também, no repertório de princípios norteadores da política e dos conteúdos a serem desenvolvidos. As duas primeiras edições apresentavam uma estrutura organizada por componentes/unidades curriculares e objetivos de aprendizagem específicos. As duas últimas estavam organizadas por áreas do conhecimento, competências específicas de área e habilidades (Rodrigues; Seffner, 2014, p. 5).

A Reforma do Ensino Médio se deu por meio de justificativas e embates em torno de sua aprovação. Esta, por sua vez, irá impactar sob diversos aspectos na organização, no currículo escolar, na formação do/a professor/a, dentre outros aspectos, causando prejuízos para a escolarização do estudante do Ensino Médio. O fato é que uma reforma desta proporção pressupõe algumas razões e demandas que as exigiam.

Ao fazermos um breve histórico sobre as Reformas curriculares do país veremos que por diversas vezes ocorreram à revelia das entidades de educação e da comunidade educacional – pesquisadoras e pesquisadores das áreas, estudantes, professoras e professores, gestoras e gestores escolares, rompendo com os princípios da gestão democrática da educação. Verifica-se que há interdependência entre contexto histórico e a educação, assim como as relações entre Estado, educação e políticas educacionais e sociais (Silva, 2021).

Nessa direção, para Silva (2018, p. 287), no “[...] contexto da reforma do Ensino Médio, merece destaque a argumentação oficial em torno da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que essa seria capaz de resolver os dilemas da escola de Nível Médio”. No sentido de padronizar a formação para atender ao mercado de trabalho, a autora ainda destaca que:

[...] dentre as finalidades de uma base curricular tão padronizada e minuciosamente prescrita estaria o maior controle por parte do Estado sobre o que fazem as escolas, haja vista que a BNCC servirá de referência para as avaliações em larga escala, nacionais (Enem, Prova Brasil) e internacionais (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa). A listagem de objetivos e competências responderia, assim, muito mais à consecução dessas formas de controle de modo a adequá-las aos exames, do que em oferecer respostas aos modos de organização pedagógica e curricular e torná-los mais capazes de enfrentar o quadro de abandono e desistência que caracteriza a etapa. Este cenário indica, portanto, para novos pontos de tensões entre o direito proclamado e sua realização (Silva, 2018, p. 287).

Como podemos constatar, as reformas curriculares do/no Ensino Médio mostram o quanto o currículo se configurou em um espaço de disputa e de controle. A publicação da Lei n.º 13.415 de 2017 e da BNCC-EM em 2018 foram produzidos para compor as demandas de “adequação” ao atendimento do direito de educação escolar, que forma jovens para atuarem “no mercado de trabalho”. Cabe destacar que a reforma do Ensino Médio, indicada pela Medida Provisória n.º 746/2016 e instituída pela Lei n.º 13.415/2017, foi definida no bojo do movimento regressivo e conservador consolidado com o golpe midiático-jurídico-legislativo que interrompeu o governo de Dilma Rousseff (Cêa; Reis, 2021).

Em Alagoas, que é lócus desta pesquisa, na rede pública de ensino, muitas instituições escolares vivenciam os fundamentos do Novo Ensino Médio. Esse nível de ensino traz em seus documentos propostas de novos alicerces para organização escolar em seus espaços, tempos e saberes tomando, de maneira oficial prega-se a “redenção da escola pública no estado”. Para Delory-Momberger (2008, p. 134), o projeto de escola desenha-se como “[...] o reflexo de um estado de saciedade, dos saberes e dos valores nos quais uma coletividade nacional se reconhece, como também os institui como modelos de referência para os seus membros mais jovens”. Assim, foi instituído no âmbito estadual prevendo que a formação do/a estudante seja feita além das unidades de ensino com participação da família e da comunidade.

Corroboramos com Delory-Momberger (2008) que a escola, por ser uma microestrutura da sociedade neoliberal, segue uma proposta de formação baseada na ideia do sucesso, o que,

no caso do Novo Ensino Médio, persegue o conceito de meritocracia, a partir do que ali se chama de protagonismo. Nesse sentido, entende-se que

O protagonismo é uma forma de ajudar o adolescente a construir sua autonomia, através da geração de espaços e situações propiciadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais, como já dissemos, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (Costa; Vieira, 2006, p. 22)

Piketty (2014) aponta o papel ideológico que a “meritocracia” assume na justificação da desigualdade econômica própria do desenvolvimento da modernidade capitalista:

Faz parte da nossa modernidade democrática acreditar que a desigualdade da renda do trabalho proveniente do esforço e do mérito individual — ou no mínimo a esperança de que isso seja possível — é menos injusta do que outros tipos de desigualdade (Piketty, 2014, p. 237).

Essa perspectiva de escola está centrada em “[...] uma dimensão funcional, estrutural e de seleção que passa por procedimentos de filiação, avaliação, atribuição de notas e classificação-procedimentos que acompanham o cotidiano da experiência escolar dos alunos” (Delory-Momberger, 2008, p. 134). A autora, refere-se ao contexto francês, mas seus escritos nos ajudam a pensar o contexto de Alagoas, sendo assim, o/a estudante é considerado como:

[...] uma construção funcional e manejável que se orienta conforme as etapas instituídas do currículo escolar (passagem de um setor de ensino a outro, passagem de série) e conforme um sistema de atribuição de qualidade (as apreciações do boletim escolar), fortemente articulado com os resultados obtidos nas aprendizagens (Delory-Momberger, 2008, p. 135).

Em Alagoas, a reforma do Ensino Médio impôs às instituições escolares assumirem as referidas mudanças curriculares a despeito das dificuldades enfrentadas por essas instituições, sobretudo por questões estruturais. Tais mudanças buscam adaptar os componentes curriculares oficiais à BNCC e às atividades complementares, desenvolvidas por meio de um “currículo flexível”.

Sobre o tema, Fávero, Costa e Centenaro (2019) afirmam que a flexibilização do Ensino Médio está centrada no objetivo de correção dos processos de ensino e não no da oferta de mais oportunidades para a formação humana. As propostas de mudanças no currículo na escola do Ensino Médio, que se consolidam com a Reforma de 2017, justificam diminuir a formação aprofundada dos saberes escolares, por itinerários formativos, considerados “mais interessantes

aos estudantes”. Entende-se que esses mecanismos de mudanças abrem espaço para outros interesses assentados em princípios capitalistas referentes à formação do trabalhador, exigindo formações mais flexíveis e competitivas em nome das competências e da meritocracia.

Vale ressaltar que, atualmente, a proposta do MEC de alteração da Lei 13.415/2017 no inciso 7º diz que,

Consideradas as características de cada território e eventuais limitações na oferta de cursos técnicos nos percursos formativos de aprofundamento e integração de estudos na modalidade definida no inciso V do caput, os sistemas de ensino poderão ofertar cursos de qualificação profissional técnica, asseguradas a continuidade e a coesão entre os cursos disponibilizados e observado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos ou o ato normativo editado pelo Ministro de Estado da Educação (Brasil, 2017).

Para Lima e Neves (2006), atualmente, a educação é um terreno fértil e privilegiado para as medidas de racionalização, tendo nas estratégias gerencialistas os resultados de eficiência e eficácia educativas, sob o domínio empresarial. Desse modo, as instituições de ensino que ofertam a referida etapa de educação na rede de educação pública em Alagoas vêm tentando adequar-se à proposta nacional, do Novo Ensino Médio, propondo uma formação em tempo integral, ofertando aulas dos componentes curriculares oficiais e atividades complementares, por meio do que os/as seus idealizadores denominaram de um “currículo flexível”, sendo esse currículo composto por elementos como oferta de Disciplinas Eletivas, Estudos Orientados, Projetos Integradores e o Clube Juvenil.

O documento orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral – pALei (Alagoas, 2019), explica cada um desses elementos. Na oferta de Disciplinas Eletivas, o documento explicita que “as Ofertas Eletivas devem ser criadas a partir dos interesses e aspirações dos estudantes e discutida na articulação geral com os docentes e equipe pedagógica” (Alagoas, 2019, p. 92). Sobre os Estudos Orientados, o documento apresenta que “um dos maiores propósitos dos Estudos Orientados é o aprender a fazer, um lugar em que se desenvolve habilidades e incentiva-se o aparecimento de novas competências” (Alagoas, 2019, p.108). O Projeto Integrador, por sua vez,

tem como proposta inicial identificar situações problemas no território, ou seja, localizar e reconhecer contextos que causem experiências negativas para seus envolvidos, como por exemplo atacam aos direitos humanos ou prejudiquem o meio ambiente e que ainda sejam passíveis de estratégias educacionais para sua resolução (Alagoas, 2019, p. 70).

De acordo com o documento, ainda, o Clube Juvenil,

é uma das atividades complementares que possibilita a criação de tempo e espaço para que a condição juvenil seja traduzida em diversas atividades relacionadas aos seus interesses, necessidades e experiências. Tem como objetivo promover a autonomia, o trabalho em equipe, a auto-organização e tomadas de decisões, entre outras (Alagoas, 2019, p. 118).

Sendo assim, os/as estudantes inseridos/as no Ensino Médio em Alagoas são instados/as, por meio desse aporte teórico, a “escolher” um itinerário formativo e, posteriormente, elaborar o seu projeto de vida, com a justificativa de que os/as jovens precisam pensar no futuro na última etapa da educação básica. Além disso, como forma de atender ao discurso que enfatiza o protagonismo juvenil, a participação ativa dos jovens, na escola e, posteriormente, na sociedade.

Mediante à necessidade de construção do projeto de vida, esse processo tem encaminhado os/as estudantes a repensar suas expectativas. Sendo o Projeto de Vida, na BNCC, definido por

[...] o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos” (Brasil, 2018, p. 472).

Para Silva (2016),

a construção do projeto de vida está vinculada a um conjunto de características de um sujeito relacionando-se com o que este atribui a si mesmo, aos outros e ao mundo. Logo, dá-se pelo constante diálogo indivíduo-coletivo articulando possíveis realizações que permitam a tomada de posição, organização e metas para alcançar um modo ou condição de vida (Silva, 2016, p. 14).

Já para Shibuya (2012) o projeto de vida tem uma explicação mais abrangente, não está focado apenas a dimensão profissional, mas envolve, principalmente, o crescimento do jovem.

No entanto, constatamos que há muita desilusão e frustração, sobretudo por falta estrutura física das escolas, bem como a ausência de formação adequada dos/as professores/as que lhes deem subsídios para implementação de práticas pedagógicas bem sucedidas nesse sentido. Ressaltamos que as escolas alagoanas que ofertam o Novo Ensino Médio estão presas à BNCC.

Nos documentos que regem a organização do Novo Ensino Médio em Alagoas (Referencial Curricular do estado de Alagoas para o Ensino Médio, 2023), há indicação para que as escolas “adaptem” seus currículos às propostas em que são direcionadas pela BNCC, baseadas em competências, habilidades para inserir os/as estudantes no mercado de trabalho. Assim, o documento traduz uma imagem do/da estudante padronizado, homogeneizado/a e que, por vezes, no documento é representado/a apenas por estudantes de uma determinada classe social cuja realidade não é da maioria.

As semelhanças entre as características do currículo tradicional que estão contempladas na BNCC são trazidas no documento de maneira evidente, colocando em primeiro plano o desenvolvimento de habilidades e competências que devem ser ensinadas pelas escolas e desenvolvidas pelos/as estudantes, utilizando o discurso do protagonismo, com base na autonomia meritocrática. Desse modo, coloca em segundo plano atividades relacionadas a um currículo emancipatório, que leve os/as estudantes à sua autonomia (Freire, 2016).

Nesse sentido,

A emancipação para Freire é sempre coletiva: da classe, do grupo, do coletivo, pois a autonomia é compartilhada. Dependemos do outro para nos emanciparmos. Desse modo, a educação libertadora não só desvela a realidade, mas a conhece criticamente, recriando o conhecimento para que os sujeitos consigam refletir e agir na ação comum de transformação da realidade opressora e dominante do sistema capitalista (Bravo; Nunes; Torres, 2019, p.213).

Nesse movimento, as políticas públicas para implementar o Novo Ensino Médio em Alagoas, estando presas às prescrições da BNCC, não conseguem dar conta das expectativas dos/as estudantes, sejam no acesso a uma educação de qualidade e que seja de fato emancipadora. Nesse contexto, suas culturas juvenis são vistas como homogêneas, a realidade dos sujeitos/jovens é generalizada.

3.1 Currículos escolares em Alagoas: gênero em questão

A formação do Estado de Alagoas, assim como os demais estados brasileiros, foi pautada por relações autoritárias, tendo os/as donos/as de latifúndio como protagonistas e articuladores das relações sociais a partir do próprio poder. Cavalcante (2017, p. 100) reflete que “[...] as figuras do latifúndio e do coronel acompanharam toda a trajetória histórica,

perpassando gerações. Atualmente, em pelo século XXI, ainda há resquícios dessa forma de relacionamento social desenvolvido a partir do patronato, da centralização do poder”.

Nessa perspectiva, criou-se em Alagoas a cultura do silêncio em que o poder da classe dominante é imposto à população, conformando-se como adestramento do corpo e da mente dos sujeitos. Isso perpetua a concepção do ser humano como um objeto capaz de ser moldado, capaz de ser domesticado, “adestrado”; a partir de um centro de poder, de normas e punições por ele definidas, para que todos exerçam suas tarefas, evitando infringir as normas estabelecidas.

Sobre o tema Mignolo (2017) descreve como sendo a chamada Matriz Colonial do Poder, dessa forma,

[...] o “patrón colonial de poder” (matriz colonial de poder) foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade. Os eventos se desdobraram em duas direções paralelas. Uma foi a luta entre Estados imperiais europeus, e a outra foi entre esses Estados e os seus sujeitos coloniais africanos e indígenas, que foram escravizados e explorados (Mignolo, 2017, p. 5)

Percebemos que esse poder no Estado foi construído desde suas raízes coloniais, a partir das relações de trabalho escravocratas, no latifúndio, na monocultura da cana-de açúcar. Esse modelo social traz as figuras do senhor de engenho e do coronel, que posteriormente assumem os cargos políticos no Estado, como atores centrais da sociedade alagoana, e são os únicos aptos a exercerem o poder com os demais indivíduos apenas orbitando ao redor desses poderosos. Nesse sentido, Quijano (2005) explica que:

[...] cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Conseqüentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido (Quijano, 2005, p. 119).

Dessa forma, a máquina estatal de Alagoas se desenvolveu e estabeleceu em função da classe economicamente dominante, personificada na figura do coronel, reafirmando o seu exercício de poder sobre os demais habitantes. Pouco interessa/ou a educação da população pobre, que foi acumulando ao longo da história um excedente de analfabetos/as que, servis,

atuavam em subempregos. Esse círculo vicioso permitiu a perpetuação da falta de interesse em formar pessoas das classes menos favorecidas.

No tocante às discussões sobre gênero nas escolas de Alagoas, considerando a cultura machista que sempre predominou em nosso país e em nosso estado, constata-se que durante muito tempo ela foi silenciada, aparecendo apenas no Plano Estadual de Educação (PEE) de 2006, o termo é contemplado nas metas e objetivos a serem implementados em praticamente todos os níveis de ensino. Além disso, o PEE falava acerca da aquisição de livros didáticos que discutam questões de gênero, subsidiando a prática pedagógica nas escolas de ensino fundamental, assim como nas Diretrizes Político Pedagógicas para o Ensino médio e Ensino Fundamental, elencando a necessidade de se trabalhar bibliografias que contemplassem as questões de gênero. Nesse sentido, o RECAL menciona questões de gênero em sua proposta curricular, ainda que de forma superficial, diz que “o currículo escolar deve incluir na abordagem dos conteúdos escolares as discussões sobre questões de gênero, étnico-raciais e religiosas, multiculturalismo, entre outras” (Alagoas, 2021, p. 25).

Em relação à formação de professoras e professores, o documento de 2006 incentivava a inclusão da valorização cultural, permitindo a abordagem de problemáticas relacionadas ao “gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade étnico-cultural, meio ambiente, saúde e temas locais” (Alagoas, 2006, p 40). Portanto, podemos afirmar que o PEE 2006-2015 apresenta uma abertura para as discussões relacionadas a questões de gênero nos espaços escolares nos diferentes níveis e modalidades de ensino. No tocante às discussões, é importante destacar que nesse período, principalmente nos primeiros anos da década de 2000, a construção de políticas nacionais de valorização das diversidades estava a todo vapor, em todo o país.

Na versão atual PEE-AL (2015-2025), a discussão sobre gênero é totalmente abortada, entendemos que o silenciamento sobre essa questão é reflexo da uma visão equivocada, machista, sexista, homofóbica, configurada como lei a partir do documento - “Escola Livre, o Projeto de Lei nº 867/2015. O referido projeto de lei, conectado ao movimento “Escola Sem Partido” nacional, foi apresentado em Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores em vários estados do país, alegando a necessidade de combater a “doutrinação política e ideológica” que supostamente ocorre nos “segredos das salas de aulas”, embalados por ideias ultraconservadoras e segregadoras. Cabe destacar que o mesmo movimento teve influência relevante no golpe de 2016 e, posteriormente, na eleição do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro.

É importante mencionarmos que o “Escola sem Partido” se dá como consequência de um movimento que vem sendo construído desde 2004, que tinha como objetivo inicial combater a chamada “doutrina política e ideologia” presente em escolas brasileiras, contudo, passou anos até que a discussão ganhasse força, com os projetos de leis que foram criados inspirados em suas concepções (Penna, 2017).

Quando comparamos as duas versões do PEE, percebemos grandes mudanças de postura em relação ao debate como plano no desenvolvimento educacional, e a mudança pode ser relacionada às tensões na esfera política, seguindo a perspectiva nacional. Nesse momento, foram veiculados diversos discursos errôneos acerca de gênero e sexualidade, principalmente na disseminação de informações falsas. Silva (2019) retrata os debates legislativos ocorridos nesse momento, em que emerge a chamada “ideologia de gênero”, mencionada anteriormente, que se fundamenta em cartilhas com informações totalmente deturpadas da realidade, que possuíam como principal objetivo atacar as discussões sobre gênero e sexualidade, atribuindo um papel de destruição à família, instituições religiosas e à própria instituição escolar.

A partir da concepção apresentada pelo Escola sem Partido, a educação brasileira estaria sendo influenciada pela “ideologia” esquerdista, sendo docentes culpados pela doutrinação de seus estudantes, quando incluem em suas discussões os temas: gênero, sexualidade, política e/ou questões étnico-raciais no ambiente escolar. Autores como Penna (2021), Cara (2021), Manhas (2021) e Betto (2021) descrevem como esta concepção foi adotada, e suas principais bases. Cara (2016, p. 44) explica que,

Os projetos de lei do Escola Sem Partido se baseiam na acusação de que há uma doutrinação moral e ideológica de esquerda nas escolas brasileiras. Diante disso, os professores devem ser vigiados e controlados no exercício de sua profissão, por meio da imposição de limites à liberdade de cátedra – um dos pilares fundamentais do magistério (Cara, 2016, p. 44).

Assim, o movimento propôs uma série de medidas para que tais discussões fossem coibidas em sala de aula, entre elas - a mais polêmica - denunciar professores/as que de alguma forma contrariassem as normativas estabelecidas. Assim, Macedo (2017) destaca que, no site do Escola Sem Partido, a defesa do projeto apresenta exemplos de uma suposta doutrinação produzida pelo currículo escolar. Há que se ressaltar o momento de retrocesso político que o país vivenciava no ano de 2017, sendo apoiado pelo Ministério da Educação (MEC), além do apoio de meios de comunicação. Assim, é proposto uma separação entre espaço público e privado, tornando a educação uma responsabilidade do espaço privado familiar, e a escola enquanto “transmissor de conteúdos”.

Além disso, o Movimento Escola Sem Partido passou a ter uma maior notoriedade a partir do momento em se colocou em uma posição de combate à “ideologia de gênero” no ensino brasileiro (Miguel, 2016).

Assim, percebemos que a proposta de apagamento sobre o tema gênero foi se moldando e cristalizando ao longo dos anos em Alagoas, mas o principal objetivo é sempre o mesmo: inviabilizar as discussões e ações na educação acerca das temáticas pertinentes à gênero e sexualidade, principalmente, apoiando-se no argumento de que as escolas estariam doutrinando os/as estudantes.

Penna (2016) destaca que o movimento Escola Sem Partido desconsidera todo o saber profissional do/a professor/a, atacando diretamente a liberdade de ensino como princípio da educação brasileira. Nessa perspectiva, professoras e professores não seriam profissionais da educação, sendo reduzidos a prestadores de serviço, limitados ao lugar de transmissores/as de conteúdos.

É, portanto, no espaço da Educação em Alagoas que encontramos indícios de que a colonialidade permanece cumprindo seu papel e disseminando uma ideia de silenciamento dos indivíduos e suas singularidades. É nesse contexto que os/as estudantes, sobretudo no Ensino Médio, têm suas identidades apagadas, sendo colocados/as (sobretudo os jovens periféricos) em situação de inferioridade, justificando e negando sua condição humana.

Sobre essa perspectiva, Freire (1998) nos conduz a uma reflexão:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo (Freire, 1998, p. 38).

Acreditamos que a educação não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização do ser humano em suas relações com o mundo. Nessa perspectiva, a/o estudante que busca a escolarização em Alagoas vê-se compelida/o estudar em instituições de ensino que não a enxerga em sua totalidade, ao contrário, impõe-lhe padrões normativos e de conduta, negando seus corpos diversidades/diferenças. Assim, diante do abandono e do caos, atende-se aos estudantes jovens do Ensino Médio de maneira precária, impondo reflexões sobre seus projetos de vida, conforme exposto no item a seguir.

3.2 Projetos de Vida com/na BNCC: problematizações

Dentro do contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) há conceitos que permeiam todo documento, citamos aqui dois que nos interessam em particular: protagonismo juvenil e o projeto de vida, considerando que a BNCC é um documento oficial e prescritivo entendemos que esses dois conceitos estão permeando a educação em todo território brasileiro, sob a lógica problemática da meritocracia e o pseudodesenvolvimento das/os estudantes.

O protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da (s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (Brasil, 2018, p. 473).

Inicialmente, é oportuno fazer menção ao crescente destaque em pesquisas e ações relacionados à juventude nos últimos anos. Desse modo, esse movimento observado ao longo do tempo, nos mostra que o tema vem sendo fortalecido na sociedade, entendendo que a juventude é a etapa do ciclo da vida na qual culmina o processo de socialização, preparando o indivíduo para a produção e reprodução da vida e da sociedade (Abramo, 2005). Assim, “a juventude não deve ser observada “apenas pelo critério da faixa de idade, mas, sobretudo como um elemento de mudança, não apenas de personalidade, mas também da própria sociedade, pois é através dela que se renova a sua tradição” (Almeida, 2008, p. 17).

Neste sentido, no documento da BNCC, o protagonismo juvenil se refere ao papel ativo e participativo dos/as estudantes em suas próprias aprendizagens e na construção de conhecimento. É a ideia de que as/os jovens têm o direito e a capacidade de serem protagonistas em suas vidas e no ambiente escolar, sendo agentes ativos na tomada de decisões, no diálogo

com os educadores e na contribuição para a comunidade escolar. Nos parece pertinente trazer o tópico específico do documento da BNCC, no qual enfatiza-se a relação entre protagonismo e o Projeto de Vida:

O protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da (s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (Brasil, 2018, p. 473).

Há que se ressaltar que a reserva de carga horária para o projeto de vida acarretou uma diminuição drástica da carga horária destinada ao ensino de ciências humanas. Na verdade, a diminuição da carga horária afeta todas as disciplinas, sendo justificada em função da necessidade de abrir espaço aos itinerários formativos. Em Alagoas as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram reduzidas a um único tempo em todo o Ensino Médio, movimento que ficou evidente a partir da adoção do Novo Ensino Médio.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar as propostas de mudanças feitas pelo MEC, no último ano, o projeto de lei que implica em mudanças no Novo Ensino Médio, sobretudo a questões que haviam sido duramente criticadas, tais como a diminuição da carga horária de algumas disciplinas em detrimento à outras atividades. Entendemos, portanto, que essa ressignificação do Ensino Médio em Alagoas atende às aspirações de movimentos conservadores, como os que defendem a “Escola sem partido”, uma vez que acusam os professores das disciplinas de humanas, principalmente Filosofia e Sociologia, a promoverem o tão proclamado “doutrinação” em sala de aula. De maneira oposta, a disciplina Projeto de Vida os/as distancia da reflexão científica, com menos horas dedicadas às disciplinas, proclama

o protagonismo dos/as estudantes, indicando que eles/as devem se preocupar prioritariamente com as suas vidas, com o seu futuro, com os seus interesses particulares imediatos.

Considerando esse contexto, para atender a essa prescrição em Alagoas, no ano de 2021, foram criados os cadernos de Projeto de Vida.

Figura 1 – Caderno de Projeto de Vida: 1º ano do Ensino Médio (2021).



Fonte: Professora Entrevistada (2023)

Analisando esses Cadernos, percebemos que prevalece o silenciamento das discussões sobre gênero, esses materiais seguem apresentando o tema de forma superficial. No caso do Caderno do/a estudante do 1º ano, o tema é abordado uma única vez. De forma interseccional com outras temáticas, tais como raça e classe. Ao analisarmos o Caderno Pedagógico de Projeto de Vida do 1º ano do Ensino Médio constatamos o pressuposto de trabalhar a identidade das/os estudantes, ficando notória a falta de diálogo com as questões sobre gênero e identidade. Portanto, as discussões e provocações só serão realizadas mediante o posicionamento do/a professor/a, que assim o queira fazer. Caso não, o tema acaba que por passar “batido” dentro do material fornecido pela SEDUC/AL.

Figura 2 – Caderno de Projeto de Vida: 2º ano do Ensino Médio (2021).

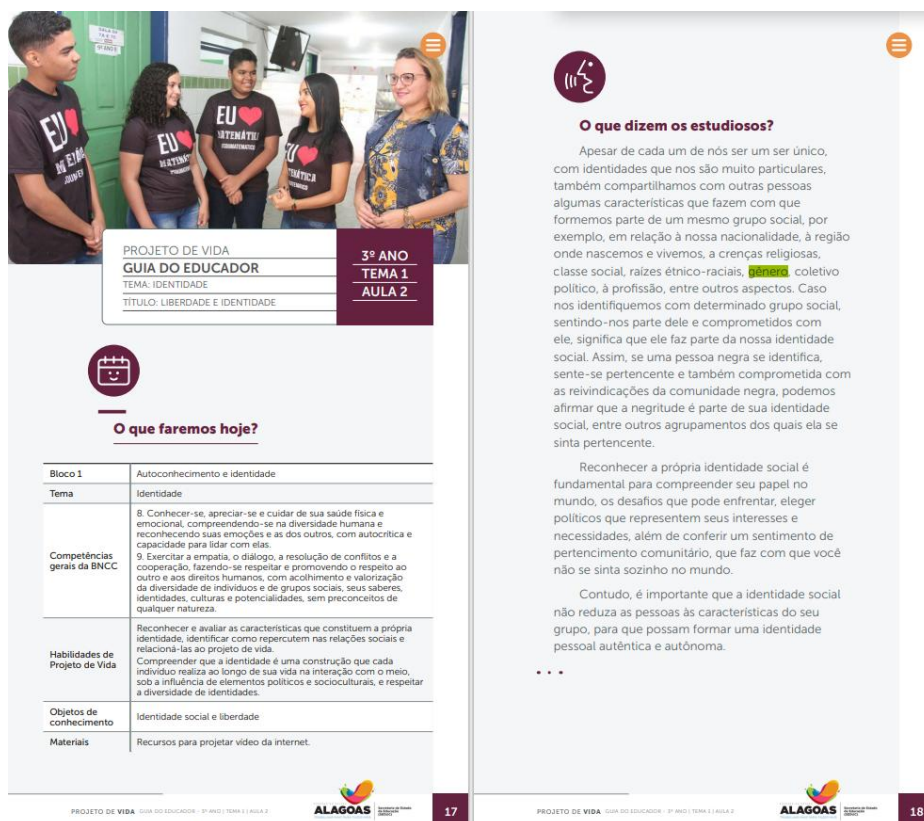


Fonte: Professora entrevistada (2023).

No Caderno de Projeto de Vida do 2º ano do Ensino Médio, conseguimos identificar a discussão sobre gênero também uma única vez, abordando a temática da igualdade gênero. Observamos a continuidade na forma superficial de abordar a temática, sempre deixando-a camuflada à outras discussões que entram no hall de diversidades. O tema, contemplado no caderno do 2º ano, apresenta as discussões de forma genérica, deixando quase que totalmente a disposição da/do docente que estiver a frente das discussões, decidir por qual caminho irá permear, e muitas vezes o caminho escolhido acaba silenciando alguns sujeitos e vivências.

Partindo do pressuposto em que o Projeto de Vida trata de uma disciplina que visa trabalhar a identidade da/o estudante, algumas questões, como as discussões que estão atreladas ao gênero e a sexualidade, não se encontram como pautas para debates. Ainda que saibamos dos problemas que a sociedade brasileira e mundial enfrenta diariamente com relação à essas temáticas. Seja pelos casos de violência contra mulheres e/ou contra a comunidade LGBTQIA+, como apresentados anteriormente através do relatório anual de segurança pública.

Figura 3 – Caderno de Projeto de Vida: 3º ano do Ensino Médio (2021).



Fonte: Professora entrevistada (2023).

Analisando o Caderno de Projeto de Vida do 3º ano, conseguimos destacar vários momentos em que se incentiva o diálogo sobre questões de gênero, desde a temas como identidade e desigualdade de gênero no mercado de trabalho. Cabendo assim, ao professor/a responsável pela disciplina estender ou não as discussões pertinentes ao gênero. Desse modo, conseguimos visualizar uma determinada autonomia do estado em relação à BNCC.

Ao longo do material disponibilizado pela SEDUC/AL, observamos uma superficialidade ao tratar o tema gênero. Correlacionando muitas vezes apenas as diferenças impostas socialmente sobre a binaridade homens e mulheres, juntamente de discussões sobre raça e classe. Ainda quando abordado sobre identidade, a discussão também não traz um aprofundamento, por exemplo, com as questões de sexualidade. Assim, a temática e a forma como será abordada em sala de aula, dirá mais respeito ao profissional que irá lecionar a disciplina de Projeto de Vida e o quanto o julga importante acrescentar ao que o material aborda, discussões mais aprofundadas.

Considerando esse conceito de estudante, a rede pública estadual de Alagoas oficialmente, em especial no Ensino Médio, afirma supostamente ampliar a jornada formativa, implementar um currículo diferenciado que venha possibilitar ao/à estudante o

desenvolvimento de aprendizagens significativas e emancipatórias necessárias ao planejamento e execução do seu projeto de vida, concretizando o que está sendo rotulado de “protagonismo juvenil”, para além das aparências da qualidade da educação, vem no bojo de “[...] valores de inspiração neoliberal e neoconservadora, baseados no mercado, com vistas a adequar a educação à competitividade internacional” (Costa, 2019, p. 26).

É importante contextualizarmos aqui que essa proposta de protagonismo juvenil no Ensino Médio não é algo recente. Conseguimos observar esse movimento desde a década de 1980 do século passado, quando a emergência desse enunciado foi precedida pela lógica de participação da juventude. Um marco na produção dessa lógica foi o ano de 1985, declarado, já em 1979, pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional da Juventude:

Participação, Desenvolvimento e Paz. Desde então, e em especial durante os anos 90, os órgãos das Nações Unidas produziram dezenas de documentos, resultantes, inclusive, de fóruns, seminários e encontros diversos, em que foram estabelecidos programas de ação, diretrizes e medidas a serem adotadas pelos países-membros, configurando o campo das chamadas políticas públicas de juventude (Souza, 2009, p. 3).

Nesse sentido, o discurso contido nas propagandas do Novo Ensino Médio com diversos termos e expressões como: liberdade de escolhas, autonomia e participação por meio do protagonismo juvenil apelando para a subjetividade, principalmente para atender as/os jovens que se encontram desestimulados com a escola.

Desse modo, sabendo que o ensino médio se constitui em uma etapa relevante na formação dos indivíduos, também prepara as/os jovens para o ingresso na sociedade como um todo e no mundo do trabalho. Portanto, não apenas as matrículas importam, mas também garantir a permanência dessas e desses jovens.

Nesse sentido, de acordo com o relatório Ensino Médio: Políticas Curriculares dos Estados Brasileiros (2015), apresentado pela Fundação Carlos Chagas, indica alguns problemas que circundam a educação brasileira. No corpo do Relatório, é apresentado também algumas possíveis causas para o desinteresse e o desestímulo das/os estudantes pela escola: a falta de motivação dos professores e seu despreparo, a falta de segurança, a infraestrutura precária da escola, conflitos inter-relacionais entre alunos e seus colegas, com os professores e gestão da escola e ainda, a desvinculação do que é ensinado com a realidade – o conteúdo não faz sentido para os jovens (Davis *et al.*, 2015).

Para Oliveira (2017), o desinteresse de estudantes do Ensino Médio é explicado pela prática educativa muitas vezes tradicional, ao invés de se adequar ao mundo contemporâneo.

Entre os pontos e contrapontos da “nova” organização do Ensino Médio constatamos que, no campo das políticas educacionais, a lógica neoliberal anunciada e assumida, não coaduna com a ampliação do protagonismo juvenil, considerando a diversidade de sujeitos, e com a responsabilização do Estado na garantia do direito à educação às diferentes juventudes.

Na verdade, confirma o caminho inverso, qual seja, o da exclusão de grande parcela da juventude trabalhadora do acesso, permanência e aprendizagem na escola de Ensino Médio. Nesse projeto de Estado e de sociedade, sintetizado no texto da Reforma (Brasil, 2017), o modelo de formação escolar, necessariamente deve estar voltado para o fornecimento de mão-de-obra técnica para o mercado de trabalho.

4 ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS: REFLEXÕES

Nesta seção, trazemos uma discussão sobre os/as jovens que povoam o Ensino Médio em Alagoas. O termo Juventude é uma construção histórica e social, que atualmente exerce uma posição importante e um diferente sentido daquele utilizado em séculos passados. Compreende-se que a definição de juventude tem se distanciado cada vez mais do conceito de idade, assim: “[...] a juventude aparece cada vez menos associada a uma categoria de idade, e cada vez mais a um conjunto diversificado de modos de vida” (Pais, 2003, p. 378). Para explicar o termo juventude, há que se ressaltar que o conceito, além do aspecto temporal, ainda varia de acordo com as diversas áreas do conhecimento, de quem se debruça sobre esse tema.

Considerando as diferentes concepções de juventude, bem como as diferentes formas de expressão da existência juvenil, optamos, nesta dissertação, por utilizar o termo juventudes, no plural, para fazer referência ao conjunto de sujeitos jovens, suas culturas e vivências. Nesse trabalho, defende-se a análise das juventudes consideradas como “construção cultural”, assim, cada sociedade compreende e organiza a passagem da infância para a vida adulta, embora as formas e os conteúdos dessa passagem sejam enormemente variáveis, dentro de cada cultura (Feixa, 1998).

Em nossa sociedade, predomina a concepção da juventude de maneira genérica, entendida como a fase da vida individual, incompreendida muitas vezes, carregando rótulos sob jugo da violência simbólica, que se expressa na imposição “dissimulada” do discurso da cultura dominante, reproduzindo o preconceito contra o sujeito jovem, que circula na sociedade e acaba adentrando o espaço escolar, amalgamando-se de tal maneira que acaba se transformando em verdades absolutas (Bourdieu, 2003).

Rompendo com essa perspectiva, o termo juventudes se configura como categoria de análise política e social e, para isso, baseamo-nos em autores/as como: Araújo (2007) e Dayrell (2003; 2007), que definem, categorizam e detalham com as juventudes. Seguindo essa perspectiva, os autores afirmam que a juventude seria a fase marcada por escolhas, definições e inserção social. Seria nesse momento da vida que o sujeito está de frente a diversos tipos de escolhas, sejam elas profissionais, de fazer ou não parte de determinados espaços, consumir ou não alguns tipos de produtos, além disso, as responsabilidades que começam fazer parte do cotidiano, principalmente dos jovens de camadas populares.

Ao analisarmos as diferentes discussões envolvendo essa categoria, percebemos que as juventudes se tornaram um tema central em diferentes campos, tais como a política, economia, educação e/ou até mesmo o mercado de consumo, que enxerga nesses sujeitos um consumidor

em potencial. É a partir da modernidade que se afirma a ideia contemporânea de juventude como categoria “manipulada e manipulável”.

Cada campo, como mostrei a propósito da moda ou da produção artística e literária, possui suas leis específicas de envelhecimento: para saber como ser e cortar as gerações é preciso conhecer as leis específicas do funcionamento do campo, os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta ("nouvelle vague", "novo romance", "novos filósofos", "novos juízes", etc.). Isto é muito banal, mas mostra que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente (Bourdieu, 1983, p. 153).

Pois não se constrói a partir de um único molde, uma forma que produza as juventudes. Assim, não são fixadas de forma genérica, surgindo em função das condições próprias de cada sociedade. Assim, ao compreendermos juventude como uma condição histórico-cultural, perpassamos ao fato de que, como toda construção social, deve-se analisar suas diferentes dimensões, sendo elas: históricas, culturais e políticas, já que cada uma delas acarreta um modo específico de se compreender a juventude e as diversas formas de ser jovem. Nessa direção, entendemos que, durante a transição da juventude para a vida adulta, existe um complexo processo e nisso inclui-se a passagem pela escola, que está presente desde a infância, e as relações existentes e advindas desse espaço, além do reconhecimento do sujeito nas diferentes formas de se identificar, incluindo a identidade de gênero.

Assim, a noção de Juventude foi se modificando, expressando diferentes sentidos, existindo, portanto, representações de juventudes em disputa. Ao estabelecermos diferenças comportamentais entre crianças, jovens e idosos, estamos ressaltando as diversas maneiras de estabelecer as relações entre gerações construídas por diferentes culturas e sociedades. O termo geração nos remete ao momento histórico em que cada indivíduo se socializa. Cada geração incorpora códigos e sentidos da sociedade em que está inserida. Assim, para fundamentar as reflexões sobre geração tomaremos as considerações de Karl Mannheim (1982; 1983) quando explica que as discussões sobre geração devem perpassar as experiências de uma situação social comum, expondo seus membros a uma fase do processo coletivo. Assim, os/as jovens que experienciam os mesmos problemas históricos concretos, podemos então dizer que fazem parte da mesma geração.

Nas sociedades capitalistas da modernidade, as marcas do tempo histórico são determinantes para a definição de uma geração. Para além do tempo histórico, as determinações

advindas da classe e os demais mecanismos reprodutores de desigualdades sociais também se fazem presentes.

O que caracteriza uma posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico é a potencialidade ou possibilidade de presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante. [...] No entanto, a identificação geracional comum implica em formas semelhantes de ordenação e estratificação dessas experiências [...] a unidade geracional constitui uma adesão mais concreta em relação àquela estabelecida pela conexão geracional. Mas a forma como grupos de uma mesma conexão geracional lidam com os fatos históricos vividos por sua geração (por exemplo, a ditadura militar no Brasil), fará surgir distintas unidades geracionais no âmbito da mesma conexão geracional (Weller, 2010, p. 205-215).

Nesse sentido, a condição juvenil comum se entrelaça com as diferentes situações vividas pelos/as jovens, resultando tanto em pertencimento geracional comum (juventude no singular) quanto na diferenciação social entre os jovens (juventudes no plural). Entende-se, portanto, que o termo “condição juvenil” traz dimensões marcantes:

[...] a juventude refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. Na análise, permite - se levar em conta tanto a ***dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos***, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve (Dayrell, 2007, p. 1108).

Assim, como o autor, entendemos que o termo “condição” possui um caráter cultural das práticas juvenis, que são frutos das diferentes formas de experimentarem as suas vidas, dos espaços que ocupam nas sociedades, mas, sobretudo, dos *espaçotempos* que habitam. Para Weller (2005, p. 110), a condição juvenil seria o [...] “espaço tempo, no qual estilos de vida, que são descobertos e experimentados, experiências geracionais são constituídas, identidades são construídas ou reconstruídas”.

Para Abramo (2005) existe uma diferença entre condição juvenil e situação juvenil, importante discussão para compreender as particularidades da vivência da juventude. A condição juvenil diz respeito ao que é comum aos jovens, de forma geral, em sua dimensão simbólica, o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida. A situação juvenil está relacionada às diferentes formas de inserção social, política e

econômica dos jovens, que vão diferenciar a vivência da juventude nos diferentes grupos, revelando como tal condição é vivida, através dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.

Nas palavras de Dayrell (2007, p. 1107), há “uma nova condição juvenil no Brasil”. Com isso, é possível identificar que “o jovem que chega às escolas públicas, em/com suas diferenças apresentam características, práticas sociais e um universo simbólico próprio, que o diferenciam e muito das gerações anteriores” (Dayrell, 2007, p. 1107). Conforme Dayrell (2007) a “condição juvenil” refere-se, ainda,

[...] à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. Na análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica quanto os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos, nos quais a produção social da juventude se desenvolve (Dayrell, 2007, p. 1102).

Partindo do que Margulis e Urresti (1996) caracterizam como “moratória social”, sendo essa uma possibilidade oferecida por alguns grupos sociais (principalmente os de classe média e alta) a seus/suas jovens, como sendo um

[...] tempo legítimo para que se dediquem ao estudo e à capacitação [profissional], postergando o matrimônio [ou a vida independente, fora da casa dos pais], o que lhes permite gozar de certo período durante o qual a sociedade lhes brinda com uma especial tolerância (Margulis; Urresti, 1996, p. 15).

Os autores, ainda, consideram que para os/as jovens de classes populares esta “condição” é quase inexistente.

Podemos destacar, ainda, a partir da perspectiva das questões de gênero como parte também importante das juventudes, sendo também,

[...] É necessário, então, acompanhar a referência à juventude com a multiplicidade de situações sociais em que se desenvolve esta fase da vida; apresentar os quadros sociais historicamente desenvolvidos que condicionam as diferentes formas de ser jovem (Margulis; Uresti, 1996, p. 1).⁵

⁵ Do original: “[...] necesario, entonces, acompañar la referencia a la juventud con la multiplicidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvuelven; presentar los marcos sociales históricamente desarrollados que condicionan las distintas maneras de ser joven” (Margulis; Uresti, 1996, p. 1).

Assim, ao situarmos o lugar social desses jovens/sujeitos/estudantes “podemos constatar que a vivência das juventudes nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis” (Dayrell, 2007, p. 1108). Nesse sentido, para Dayrell (2007), a juventude brasileira não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é visto na Europa, por exemplo, visto que para uma grande maioria dos/as jovens, a juventude é vivenciada a partir das experiências de trabalho, por meio das quais garantem o mínimo de recursos para auxiliar em seu lazer, relacionamentos e/ou o consumo. Contudo, esses/as jovens não necessariamente, abandonam a escola, ainda que essa realidade acabe influenciando diretamente no seu percurso e desempenho escolar.

Dentro desse contexto, ainda há que ressaltar que é preciso compreender as juventudes “como plurais”, considerando os “contextos sócio-históricos onde se movem, com suas condições e situações juvenis e os diferentes modos de expressar suas culturas” (Reis, 2018, p. 81). Desse modo, ao tratarmos do “ser jovem”, ou como coloca Abramo (2005), da “condição juvenil”, é necessário ter em mente que existe pluralidade, pois os/as jovens, de forma individual ou coletiva, apresentam vivências e condições diversas, principalmente as culturas diversas.

Entendendo que cultura(s) é algo amplo e mutável, correspondendo a muitas expressões, como música, literatura, dança, religião, entre outros, trazemos o conceito de cultura defendida por Certeau (1995), em seu livro *Culturas no Plural*.

A relação da cultura com a sociedade modificou-se: a cultura não está mais reservada a um grupo social; ela não mais constitui uma propriedade particular de certas especialidades profissionais (docentes, profissionais liberais), ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos. Com outros termos, as dezenas de milhares de estudantes partilham hoje desse sentimento. Submetidos a grades intelectuais que não lhes parecem organizadas nem em função de suas questões, nem em função do seu futuro, não percebem mais, no ensino que lhes é dado, seu valor de instrumentalidade cultural e social. Muitas vezes resta-lhes apenas um muro a transpor, um obstáculo a superar, uma condição imposta, para chegar às profissões que se encontram do outro lado (Certeau, 1995, p. 104).

Por outro lado, há, no senso comum, uma certa perspectiva de negatividade, indicando a juventude como perigosa, difícil e que apresenta alguns riscos. Dentro desse contexto de negatividade, a mídia em geral tem contribuído para estabelecer rótulos para o que seria ser jovem. Não é difícil observar em programas de TV e sites pseudoespecialistas (falam de um assunto sem nenhuma base científica) que rotulam os comportamentos dos/as jovens como

alienados, inconstantes, ligados à potencialidade do jovem como consumidor de produtos, há ainda uma outra compreensão voltada para os/as jovens como sujeitos do futuro, capazes das grandes transformações que a sociedade e o mercado de trabalho demandam. Nesse sentido, a definição de identidades juvenis no Brasil sempre esteve fortemente influenciada pelas demandas do mercado.

A partir de Margulis e Urresti (1996) podemos compreender que a consolidação da juventude se desloca apenas de uma base material vinculada à idade, quando, segundo eles, a idade não se restringe a apenas fatores biológicos, como a saúde, a energia, mas também a fenômenos culturais articulados a cada idade, é o que ele chama de idade processada pela cultura. Para além das questões sociais, a questão geográfica é muito relevante para o contexto das juventudes, uma vez que ser jovem apresenta algumas diferenças considerando os territórios que habitam quando se pensa no lugar em que o sujeito está inserido: nas grandes cidades, sejam elas pequenas ou em grandes metrópoles, ou no campo.

Considerando esse contexto, podemos afirmar que a escola é um dos espaços mais importantes no que se diz respeito às experiências dos sujeitos durante embora não apenas nessa fase da vida, ainda que outros espaços também exerçam algum nível de influência na constituição das juventudes. Assim, podemos pensar a escola como um espaço que estabelece, transforma e possibilita as experiências que os sujeitos produzem de si mesmos, sobre a escola e os diálogos com os jovens trataremos no próximo item.

Nesse período crucial, as questões de gênero desempenham um papel significativo, influenciando a forma como os jovens se percebem e são percebidos pela sociedade ao seu redor. Assim, a construção social de gênero tem sido historicamente baseada em estereótipos rígidos, que atribuem papéis e comportamentos específicos a homens e mulheres. No entanto, as novas gerações estão desafiando essas normas tradicionais e exigindo uma visão mais inclusiva e igualitária de gênero. Jovens de hoje estão questionando e redefinindo conceitos de masculinidade e feminilidade, bem como explorando identidades não binárias e fluidas de gênero.

Contudo, as questões de gênero podem afetar os jovens em várias esferas da vida, como educação, carreira, relações interpessoais e saúde mental. Para Junqueira (2009),

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBTQIA+. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões

desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica (Junqueira, 2009, p. 17).

Ainda é comum ver estereótipos de gênero perpetuados em muitas instituições, como escolas e locais de trabalho, o que pode levar a desigualdades e discriminação de gênero. Por exemplo, as meninas podem ser desencorajadas a seguir carreiras em campos STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), enquanto os meninos podem enfrentar pressão para reprimir suas emoções e agir de acordo com padrões de masculinidade tóxicos.

Podemos mencionar os movimentos que jovens estão liderando no caminho da promoção da igualdade de gênero e na luta contra a discriminação. Movimentos sociais liderados por jovens, como #MeToo e Fridays for Future⁶, demonstram como a juventude está assumindo a responsabilidade e trabalhando para criar mudanças significativas na sociedade.

Assim, educar os/as jovens sobre questões de gênero é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Escolas, famílias e comunidades desempenham um papel importante ao fornecer informações precisas e apoio emocional para os jovens em suas jornadas de autodescoberta e aceitação. Além disso, é essencial que os jovens tenham acesso a oportunidades iguais e sejam incentivados a seguir seus interesses e aspirações, independentemente do gênero.

4.1 As juventudes no Ensino Médio em Alagoas – entre encontros e desencontros

Podemos afirmar que os/as jovens trazem para dentro do espaço escolar diversas expressões, sejam elas: sexuais, culturais de diferentes modos de vida e gostos. Assim, há que se ressaltar que o termo juventude traz consigo a ideia de energia, saúde e agilidade. E a escola, como ressalta Dayrell (2007), apresenta-se como um espaço de trocas, sendo

[...] no caso dos/as jovens pobres, a sociabilidade ganha uma maior dimensão, à medida que a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros desloca para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares (Dayrell, 2007, p. 1121).

Assim, a maior parte das experiências, principalmente dos/as jovens de camadas populares, acontece nos espaços escolares.

No entanto, constata-se que algumas escolas não acompanharam as mudanças da sociedade, encontrando-se ainda sob uma perspectiva estrutural de séculos passados, apenas

⁶ O movimento Fridays for Future foi iniciado por Greta Thunberg, uma adolescente da Suécia, em agosto de 2018.

tolerando os jovens, ou mesmo os oprimindo. Com isso, a partir dos debates acerca das juventudes na escolarização, seus aspectos culturais e sociais, entende-se a necessidade de se refletir sobre as identidades dentro do espaço da escola. De fato, não se está conseguindo responder às expectativas dos/as estudantes que adentram o espaço escolar com suas diversas demandas, sexuais, sociais e políticas.

Seguindo essa perspectiva, o que se percebe nas escolas em Alagoas (a partir do material utilizado), em sua maioria, é que desconsideram as especificidades dos sujeitos jovens e suas diferenças culturais, assim, de maneira geral, nas escolas, os/as jovens são tratados como uma massa de estudantes, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes: repetentes, evadidos, defasados, relacionados diretamente ao chamado “fracasso escolar” (Ribeiro, 2003).

Nesse contexto,

[...] os determinantes do fracasso escolar, da exclusão e expulsão compulsória são estruturais. É preciso convencer os estudantes em situação de evasão a voltar para a escola. Mas também é preciso dar visibilidade aos fatores institucionais que provocam a evasão e que tornam sua permanência insustentável. Para tanto, a norma que produz a figura do/a adolescente problemático/a, transgressor/a, desinteressado/a, hipersexualizado/a deve ser suspensa, e em seu lugar, produzir outras figuras para a adolescência. Figuras mais próximas daquelas pessoas que estão conosco nas salas de aula cotidianamente. Existências possíveis dentro de um quadro de ausência de direitos e da condição de inempregabilidade imposta pelo neoliberalismo (Ratusniak, 2019, p. 142).

Essa imagem idealizada negativamente reforça argumentos que justificariam o uso de técnicas de coerção, como humilhações, uso de instrumentos avaliativos excludentes e a tão famosa Educação Bancária (Freire, 1996). Observamos, portanto que esse público é desacreditado, na maioria das vezes, por puro preconceito. Diante dessas questões sociais, tais jovens vivem situações pendulares, entre entradas e saídas da escola.

Sobre o tema, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-continua, 2019), evidenciam que, em 2018, 11,8% dos jovens estavam fora da escola, quase 1,1 milhão de pessoas. O Censo Escolar (Brasil, 2019), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstra que a evasão escolar entre os jovens matriculados no ensino médio é alarmante. Das 7,9 milhões de matrículas no ensino médio, em 2018, a taxa de evasão chegou a de 12,7% e a taxa de repetência a 15,2%.

A evasão e a repetência são maiores entre as/os estudantes mais pobres, pretos/as e pardos/as. A realidade apreendida pelo Inep e o IBGE é expressão da desigualdade social que se materializa em diferentes espaços sociais, inclusive na escola, como parte constituinte e

constitutiva da vida social mais ampla. Essa realidade foi potencializada com o ensino remoto emergencial (ERE⁷) em contexto de pandemia e distanciamento social que impactaram diretamente o acesso, a permanência e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, sobretudo, das camadas populares.

Especificando o Ensino Médio, que é nosso objeto de pesquisa, há que se ressaltar que as escolas, dentro do que se convencionou chamar de Novo Ensino Médio, não sabem como lidar com as culturas juvenis do grande contingente cada vez mais heterogêneo, no qual se percebe nitidamente o contexto de uma sociedade desigual.

Além disso, tanto a Medida Provisória quanto a Lei nº 13.415/2017 posteriormente sancionada materializam sentidos e objetivos que assumem uma perspectiva de formação neotecnista, privatista, empresarial e dualista. Para Motta e Frigotto (2017), a atual reforma se trata de uma contrarreforma que expressa e consolida:

O projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana (Frigotto, 2017, p. 396).

Desse modo, em termos de organização, a Lei nº 13.415/2017 é composta por 22 artigos, dentre eles, os que mais sofreram modificações a partir da Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Dentro desse contexto, as vivências que essas/esses jovens trazem consigo em muitas circunstâncias não são reconhecidas, há que se ressaltar que a estrutura da escola pública e privada, incluindo a própria infraestrutura oferecida, e os projetos político-pedagógicos ainda dominantes em grande parte das escolas não respondem aos desafios, que estão postos para a educação dessa parcela da juventude.

É comum perceber que a escola, muitas vezes, assume um papel, como afirma Veiga (2003, p. 13), “impositora da verdade apresentada pelas ciências”, adotando um caráter totalitário, a partir de uma “pedagogia monocultural”. E, em contrapartida, os/as jovens/estudantes questionam. Portanto, na seara desses debates, visualizamos que a escola

⁷ Regulamento pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) – CNE/CP nº 5/2020 para a continuidade das aulas, após a suspensão das aulas presenciais, com prerrogativa que a pausa durante a pandemia poderia comprometer os calendários escolares dos anos de 2021 e 2022, atrasando o processo educacional e de aprendizagem dos estudantes, e aumentando a evasão e o abandono escolar (Brasil, 2020).

poderia adotar um caminho diferente, tendo como perspectiva, corresponder às exigências da sociedade, principalmente da juventude atual.

Acreditamos que é necessário reconhecer que as juventudes atuais possuem singularidades e valorizam saberes que, muitas vezes, não são legitimados e validados pela escola, fazendo com que esses/as jovens não se sintam acolhidos e representados pelas discussões que são realizadas nesses espaços. É necessário que as instituições escolares passem a valorizar a diversidade cultural que a juventude traz consigo, reconhecendo como essa cultura influencia nas diferentes formas de ver e de compreender a realidade, daquele jovem/sujeito. Dayrell (2007) afirma, ainda, que

[...] Além do mais, predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens, reflexo das representações correntes sobre a idade e os atores juvenis na sociedade. É muito comum, nas escolas, a visão da juventude tomada como um “vir a ser”, projetada para o futuro (Dayrell, 2007, p. 1117).

Muito se fala que o fazer docente precisa considerar as culturas dos/as estudantes, considerando os saberes da vida dos sujeitos, o lugar de onde vêm, suas experiências e saberes prévios, fazendo com que o conhecimento seja construído a partir da realidade que cerca aqueles sujeitos. Nessa perspectiva,

[...] o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela” (Dayrell, 2007, p. 1118).

Com isso, a escola precisa compreender, de fato, as necessidades reais dos sujeitos que compõem seu público e todos os processos de identificação engendrados nesses indivíduos.

Assim, considerando as múltiplas realidades envolvendo o Ensino Médio, bem como os/as jovens que compõem esse nível de ensino, Carrano e Martins (2011, p. 44) argumentam que “a escola, em especial a de Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta”. Nesse sentido, ainda, os autores defendem que,

[...] uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais (Carrano; Martins, 2011, p. 45).

Porém, o movimento que se observa no interior das escolas é de uma posição oposta, fazendo com que os/as jovens/estudantes sejam pressionados/as a atender expectativas de uma instituição/educação idealizada por pessoas que desconhecem a realidade daqueles que compõem o corpo discente, enquanto as suas próprias expectativas são deixadas de lado. Essa perspectiva não compreende os jovens/estudantes como “indivíduos que possuem uma historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios” (Dayrell; Jesus, 2016, p. 409).

Nesse sentido, percebemos ao decorrer do trabalho, que a discussão sobre juventudes no Ensino Médio é complexa, ainda que vários estudos apontem para a necessidade de diálogos com as/os jovens na escola e os documentos legais/normativos usarem discursos, com pseudoespaços de participação e de escolhas das/dos jovens na escola. Todavia, com todas as limitações impostas pelo lugar social e pela escola, não se pode deixar de lado algo que nos parece óbvio: os/as estudantes do Ensino Médio são, em geral, jovens e estão aptos a todas as emoções e experiências, com potência para posicionarem quando percebem que estão sendo injustiçados.

Com isso, o universo cultural dos quais os jovens fazem parte é trazido para o espaço escolar, no qual a juventude busca marcar sua própria “identidade juvenil” (Dayrell, 2007). E, neste processo de constituição de identidades, a escola é palco privilegiado dessas manifestações, que se constituem quando os/as jovens “ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado” (Dayrell, 2007, p. 1110).

Porém, é necessário esclarecer que as práticas culturais juvenis não apresentam homogeneidade e são constituídas a partir de objetivos individuais e coletivos que são processados, contando com influências internas e externas. Ou seja, em um mesmo “estilo” cultural poderão ocorrer práticas diferentes entre os sujeitos/jovens, desde as práticas ligadas à “[...] delinquência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre” (Dayrell, 2007, p. 1110).

Assim, há que ressaltar que os sujeitos jovens carregam consigo a “dor e alegria” dessa fase que, por um lado, é tida como a fase da rebeldia, alienação e uma breve distância da vida social e, por outro, como fase de resistência e de potencialidades. Lembramos que é, em geral, durante a juventude que surgem as primeiras dúvidas sobre o que é ser jovem, com as diversas expectativas que são colocadas sobre a vida, sobre si e seu futuro.

Nesse universo das juventudes, muitos anseios e preocupações surgem, destacamos a construção das identidades de gênero e sexual, bem como as vivências e expressões dessas identidades. Além disso, é necessário estarmos atentos/as à identidade dos sujeitos com relação ao lugar em que vivem, as relações que tecem com os demais jovens e os adultos que compõem o quadro escolar.

Na escola regular ingressam hoje alunos e alunas de diferentes pertencimentos religiosos, oriundos de agrupamentos familiares de variados tipos; portadores de necessidades especiais são estimulados a estudar junto com aqueles tidos como “normais”; a diversidade étnica e de cor da pele é uma realidade, turbinada por alunos de países latino-americanos cujos pais vieram trabalhar no Brasil; meninas passaram a frequentar a escola na mesma proporção dos meninos; a frequência dos alunos de escolas rurais é tão elevada quanto nos meios urbanos; a diversidade de orientações sexuais é absolutamente visível em qualquer sala de aula, bem como as diferenças geracionais. Mas a inclusão não foi apenas de gente (Seffner, 2011, p. 106).

No quesito futuro, a escola desempenha uma grande relevância para os/as jovens. Assim, acreditando nesse pressuposto, no próximo item discutiremos o tão proclamado Novo Ensino Médio e suas consequências para os/as jovens que frequentam essa etapa da escolarização no estado de Alagoas.

4.2 Jovens estudantes alagoanos: protagonismos e realidades

Entendemos que diante de tantas realidades de (in)visibilidades que atravessam os/as jovens nas escolas alagoanas, há que se insistir nas (ins)urgências que permitem dar novos sentidos e significados às identidades dos sujeitos constituintes desses espaços, nesse sentido, a escola tem um grande papel. Sobre o tema identidades, Gomes (2005) aborda a discussão sobre a construção identitária na escola, concebendo-a na perspectiva social, que envolve semelhanças e disparidades, continuidades e fragmentação.

Contudo, há ainda questões relacionadas à constituição das identidades das juventudes, partindo da hipótese de que ambos os processos (identidade e juventude) são constituídos socialmente e frutos do mundo adulto e das várias formas de agir sobre os jovens. Portanto, consideramos inicialmente a questão da identidade, sobre a qual muitos autores trarão como definição “conceito de si” ou “representação de si” (Jacques, 1998). Assim, a identidade ou identidades que são desenvolvidas pelos indivíduos e/ou grupos se dá a partir da sua própria autoimagem.

Sobre a construção das identidades juvenis tomamos, em particular, a definição de Dayrell (2003), para o qual:

Quando falamos em identidade, não estamos nos referindo a um “eu” interior natural, como se este fosse uma capa colocada pela sociedade sobre o núcleo interno com o qual nascemos. Ao contrário, estamos falando em uma construção que cada um vai fazendo por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros. A construção da identidade é antes de tudo um processo relacional, ou seja, um indivíduo só toma consciência de si na relação com o Outro. É uma interação social, o que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e garantia da identidade individual. Fica evidente a importância do grupo de amigos, das esferas culturais, das atividades de lazer, da escola, entre outros, como espaços que podem contribuir na construção de identidades positivas (Dayrell, 2003, p. 8).

Concordando com o autor sobre construção de identidades e, mais especificamente, das identidades dos/as jovens no Brasil, entendemos que essa construção acontece dentro de um panorama histórico, social e cultural. Tantas singularidades não passam despercebidas, especialmente se considerarmos as nuances dessas distintas realidades, que se intensificam ou atenuam-se quando observamos de onde partem. É nesse espaço diverso que surgem outras e novas formas de interação e de ressignificação de si mesmos/as.

Aproximando a discussão das identidades juvenis à construção das identidades de gênero e sexual, Silva (2000) reflete que a exclusão existente em relação ao que é considerada como “identidade normal”, no caso da heterossexualidade e dos padrões de masculino e feminino, faz com que as demais identificações dos sujeitos sejam consequentemente vistas como “anormais”.

Entende-se que as identidades de gênero carregam significados específicos, que refletem diretamente no modo como esses jovens se identificam, reconhecem-se, relacionam-se e estabelecem vínculos. Desse modo, Feixa (1998, p. 19) explica que,

[...] De fato, a transição juvenil é essencialmente um processo de identificação com um determinado gênero, embora muitas vezes se tenha confundido com um processo de emancipação familiar, económica e ideológica, que historicamente tem sido privilégio quase exclusivo dos homens (e mesmo entre eles, daqueles pertencentes a determinados estratos sociais). Isso explica por que, até muito recentemente, as imagens sociais predominantes da juventude eram inconscientemente associadas à juventude masculina (Feixa, 1998, p. 19).⁸

⁸ Do original: “[...] de hecho, la transición juvenil es esencialmente un proceso de identificación con un determinado género, aunque a menudo se haya confundido con un proceso de emancipación familiar, económica e ideológica, que históricamente ha sido privilegio casi exclusivo de los varones (y aún entre ellos, de los

Nesse sentido, o autor explica que as culturas juvenis são representadas como fenômenos masculinos. Com isso, a juventude é tida como um processo em que o sujeito masculino se emancipa de sua família, construindo sua própria identidade, enquanto para as mulheres, a sua juventude, na maioria das vezes, é resumida à transição da dependência entre sua família de origem à nova, o que ocorreria por meio do casamento.

Há ainda questões de religião, de raça, de etnia – as quais não abordaremos aqui – que impactam na construção das identidades juvenis e nas formas pelas quais os/as jovens se expressam. Compreendemos que todas essas identidades estão no *espaçotempo* da escola. Com isso, percebemos que a escola, mesmo que não reconheça essa pluralidade de formas de existir, torna-se palco para as múltiplas identidades juvenis, particularmente as identidades de gênero e sexualidade.

Percebe-se, que, em muitas circunstâncias, o sistema de ensino se perpetua como instância que reproduz preconceitos e rótulos, assim, nesses espaços, todos/as aqueles/as que fogem de padrões heteronormativos são vistos como desviantes. Desse modo, percebemos que todos aqueles que fogem às regras são tidos como indecisos, prematuros, inconsequente. Observamos, ainda, jovens com suas identidades de gênero e suas sexualidades colocadas sob suspeita e vigilância, o que faz com que muitas famílias enxerguem a escola como um espaço que precisa controlar comportamentos não heterossexuais e que fogem dos padrões de masculino e feminino. Observando as transformações históricas, percebemos, ainda, uma sexualidade, muitas vezes imposta por uma sociedade que “precisa” desesperadamente manter conceitos antigos, principalmente ligados a uma classe dominante, ou até pelo por interesse da religião (Igreja) de manter antigos tabus, proibindo, inclusive, as discussões referentes a essa temática em colégios religiosos.

Ao refletirmos sobre essa temática e sobre os/as jovens como produzidos/as e produtores/as de diversas culturas, com suas identidades, concluímos que algumas visões simplesmente são transmitidas através de uma herança cultural machista e patriarcal e, ainda, numa visão religiosa, principalmente cristã, ainda encontramos a mulher como um ser submisso. Seja para com a família, e até mesmo para o cônjuge ao se casar, obedecendo uma “hierarquia” imposta pelo patriarcado.

pertenecientes a determinados estratos sociales). Ello explica el por que, hasta fechas muy recientes, las imágenes sociales predominantes de la juventud se hayan asociado inconscientemente a la juventud masculina”

Assim, entendemos que, para se ter uma educação em que seja possível falar abertamente sobre questões de gênero e sexualidade nos espaços escolares, é preciso reconstruir reflexões sobre e para a diferença. Entendendo que as instituições escolares se tornam palco de uma diversidade de sujeitos que chegam todos os dias, juntamente com suas múltiplas identidades plurais que se constroem a partir de referenciais também plurais.

Nesse Sentido, o ideal é que a escola forme, sobretudo os/as jovens, como indivíduos ativos/críticos que reflitam e reafirmem suas identidades, questionando e refletindo sobre as ações que os cercam. Entendendo que a identidade de um indivíduo está vinculada a sua cultura. Sobre o tema, Bauman (2001) afirma que:

[...] Quando falamos de identidade há, no fundo de nossas mentes, uma tênue imagem de harmonia, lógica, consistência: todas as coisas que parecem – para nosso desespero eterno – faltar tanto e tão abominavelmente ao fluxo de nossa experiência. A busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme. Lutamos para negar, ou pelo menos encobrir, a terrível fluidez logo abaixo do fino envoltório da forma; tentamos desviar os olhos de vistas que eles não podem penetrar ou absorver. Mas as identidades, que não tornam o fluxo mais lento e muito menos o detêm, são mais parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se (Bauman, 2001, p. 97).

Nesse sentido, percebe-se que a identidade é constituída pelas diferentes vivências dos sujeitos/jovens, mantendo uma relação do indivíduo com a sua própria cultura. Considerando que a identidade não é algo fixo, acabado, e que sofre transformações a todo momento, retornamos às ideias de Hall (2006), que afirma que o sujeito não é composto de uma única identidade, mas que estará em constante construção, até o fim da vida.

É no período escolar que os indivíduos vivem mais intensamente a construção das figuras de si, especialmente no Ensino Médio. Os/As estudantes fazem pontos de intersecção das figuras de si construídas em outros espaços com as demandas de experiências proporcionadas pelo projeto da escola. No entanto, percebe-se que, nas escolas de Alagoas, temas como gênero e sexualidade ainda são vistos como tabu, assim, não são discutidos nem se problematizados, apenas invisibilizados.

Assim, muitas escolas da Educação Básica, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, continuam atuando com um processo imutável e castrador, que é consumado, algumas vezes de maneira muito sutil e quase imperceptível, outras até usando de violência, a partir de falas que coadunam para a manutenção de uma sociedade patriarcal, metodologias silenciadoras e invisibilidades. O ideal seria que as escolas conseguissem propor rupturas, fortalecer

(re)sistências e promover rasuras. Já sabemos que séculos de silenciamento não serão apagados, mas a relevância de saberes que proporcionam espaços para a escuta de vozes subalternizadas é fundamental para a construção de uma sociedade com menos preconceitos e mais acolhimentos (Vicente, 2022).

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, trazemos o percurso metodológico do trabalho, apresentando o objeto, problematização, objetivos, assim como os instrumentos de coleta de dados, trazemos ainda a caracterização do *lôcus* da pesquisa e os sujeitos envolvidos. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas estaduais do município de Arapiraca que ofertam o Ensino Médio. Buscamos investigar como estão contempladas as discussões de gênero nos currículos das escolas pesquisadas. O trabalho segue uma perspectiva interpretativo-qualitativa (Minayo, 2010), considerando que o objeto de pesquisa são os currículos construídos/praticados nas escolas analisadas, situadas no município de Arapiraca.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa,

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21).

Assim, devido ao objeto de pesquisa, não se permite aqui fazer avaliações e diagnósticos de forma definitiva e acabada, principalmente porque as práticas curriculares pedagógicas possuem padrões mutáveis, extrapolando os campos de um currículo formal e prescrito, perpassando os dois principais sujeitos do processo pedagógico (docente/discente). Portanto, o conhecimento que é trazido pela/o aluna/o, bem como os seus interesses são imprescindíveis para o fazer docente da/o professora/or. Nesse sentido, Sacristán (2000) afirma:

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com as suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária a sua própria função educativa. O currículo pode exigir determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos (Sacristán, 2000, p. 168).

Concordamos com o autor que o currículo vai muito além de prescrições escritas e formais que são impostas às instituições de ensino, assim “os *saberesfazeres* que os sujeitos praticam nos cotidianos escolares não são definidos apenas institucionalmente, de acordo com as normas decorrentes da lógica hierárquica” (Ferraço, 2007, p. 90).

Dentro desse contexto, faz-se necessário conhecer as comunidades escolares em questão, estar no chão da escola. Ouvir as narrativas dos sujeitos, discentes e docentes nos permite analisar a presença e/ou ausência das discussões relacionadas à gênero e identidades nos currículos vivenciados. Ouvir as narrativas de professoras/es e coordenadoras/es que atuam no Ensino Médio, nas escolas investigadas, nos permitem conhecer as realidades das escolas, além de entender como se dão as práticas pedagógicas naquele espaço, compreendendo assim como Certeau (1994), que as práticas comuns e experiências singulares, que estão presentes no cotidiano, constituem não só a “paisagem de uma pesquisa” e “uma maneira de caminhar”, mas nos coloca também no lugar de compreender a própria constituição do social. Assim, “a conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis” (Certeau, 1994, p. 50).

Nesse sentido, a motivação para a construção da pesquisa, como já foi explicada anteriormente, está focada nos currículos escolares de duas escolas de ensino médio na cidade de Arapiraca. Nossa intenção é identificar e compreender a existência de rupturas no currículo prescrito dos espaços escolares em questão, e no desenvolvimento de propostas curriculares que consigam estar alinhadas a práticas pedagógicas emancipadoras.

A motivação para entender os currículos nos leva à seguinte problematização: *De que maneira escolas públicas do agreste alagoano estão contemplando as discussões de gênero nos currículos do Ensino Médio?* A pesquisa em questão foi realizada em duas escolas públicas de Arapiraca. As escolas foram escolhidas primeiro por serem instituições de grande representatividade como formadora de estudantes no Ensino Médio no município em questão, bem como por terem aceito me receber como pesquisadora.

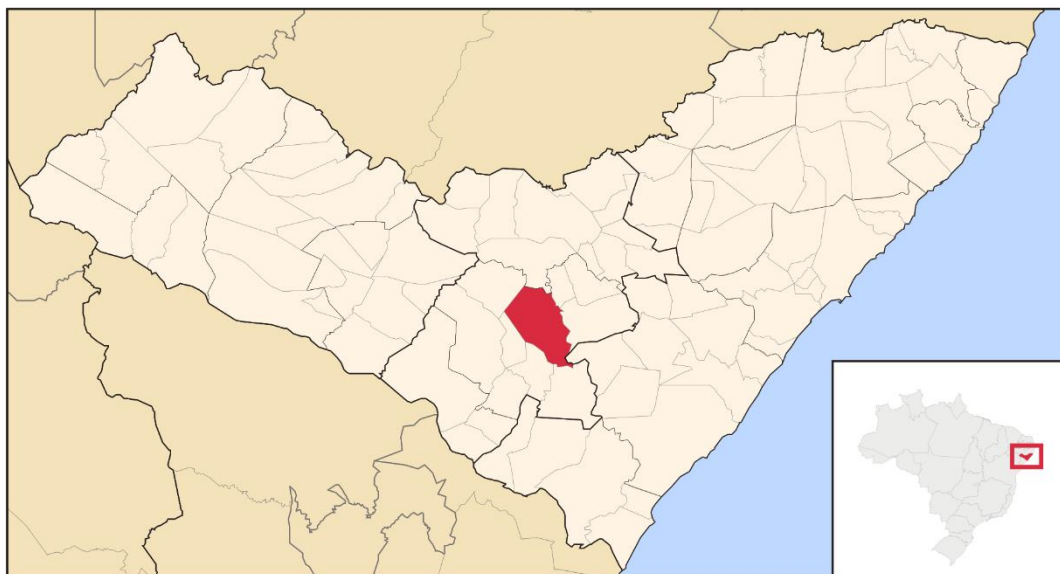
Como afirmamos anteriormente, essa pesquisa é fruto de inquietações que surgiram de vivências da vida docente, desde o período do estágio, ainda na graduação. Sendo assim, este trabalho traz como objetivo compreender como estão sendo contempladas as questões de gênero nos currículos escolares do Ensino Médio, em duas escolas do agreste alagoano, mais precisamente, no município de Arapiraca. Como objetivos específicos trazemos: a) Conhecer os currículos das escolas pesquisadas, tendo como foco as reflexões sobre gênero; b) Compreender quais as concepções dos professores sobre as discussões de gênero, c) Analisar documentos e propostas curriculares oficiais, observando a presença ou invisibilidade/ausência das discussões sobre gênero.

5.1 Contexto da pesquisa

Nesta seção, situaremos o contexto e os sujeitos que fazem parte dessa pesquisa, ou seja, os espaços e pessoas com quem a pesquisa foi realizada. Inicialmente, buscamos compreender e relacionar a realidade dos espaços analisados, contextualizando a cidade na qual esses espaços fazem parte. Nesse caso, temos a cidade de Arapiraca, como uma das 102 cidades do Estado de Alagoas, os bairros Baixão e Alto do Cruzeiro, e as duas escolas analisadas.

O município de Arapiraca está a 133 km de Maceió e compreende uma área de 345,655 km². Conhecida como a “capital do agreste”, a cidade encontra-se localizada na porção central do estado de Alagoas, na microrregião do agreste.

Figura 4 – Estado de Alagoas localizando o município de Arapiraca.



Fonte: Wikivoyage (2023)⁹.

Historicamente, percebemos que a formação de muitos dos municípios alagoanos partiu inicialmente da aparição de vilas, sítios e povoados, estruturando-se principalmente a partir de casamentos, muitas vezes, entre pessoas com algum nível de parentesco, e com a cidade de Arapiraca não foi diferente. Podemos observar essas informações a partir de diversas obras publicadas por Valdemar de Macedo, entre os anos de 1992 e 1998, e posteriormente com Zezito Guedes (1999), que se debruça nos estudos acerca da cidade. Portanto, a partir desses

⁹ Disponível em: https://pt.wikivoyage.org/wiki/Arapiraca#/media/Ficheiro:Alagoas_Municip_Arapiraca.svg. Acesso em: 16 abr. 2025.

casamentos e da “união das famílias” (Macedo, 1994), iniciou aí o processo de povoamento da região.

De acordo com informações disponíveis no site do Museu Zezito Guedes (2009) e em alguns escritos de Macedo (1992, 1994), a etimologia da palavra *Arapiraca* tem origem indígena e vem do tupi “ara” que significa “arara”, “pira” que, na tradução, seria “pousa” e “aca” sendo “ramo de árvore”, desse modo, *Arapiraca* seria “árvore que a arara pousa/visita”. *Arapiraca* é também o nome de uma árvore típica da região, muito comum no Agreste e Sertão alagoano.

Assim, a narrativa clássica acerca da história da cidade é descrita inúmeras vezes pelos escritores Macedo (1992, 1994) e pelo historiador Zezito Guedes (1999). Pois seria embaixo da sombra da árvore *Arapiraca* que o fundador da cidade se fixou.

Então, foi nessa *Arapiraca*, a árvore frondosa e acolhedora, situada à margem direita do Riacho Seco, onde o fundador Manoel André Correia dos Santos acampou no primeiro dia, quando procurava uma fonte de água doce onde pudesse se instalar para tomar posse da propriedade Alto do Espigão do Simão de Cangandu adquirida em 1848, por seu sogro Capitão Amaro da Silva Valente Macedo, que residia no então Povoado Cacimbinhas, município de Palmeira dos Índios. Quando realizava o primeiro desmatamento na área, auxiliado por trabalhadores, num dia de muito sol, Manoel André escolheu a árvore sombria, onde pudesse descansar ao meio-dia. Encostou aí os instrumentos de trabalho e cuidou de preparar a “bóia”, quando então usou estas palavras: “Esta *Arapiraca*, por enquanto, é a minha casa”. Este seria o primeiro ponto de referência, o marco que, através do tempo, passaria à história. Contam ainda os ramos ascendentes que, em seguida, Manoel André construiu, à sombra da árvore, uma cabana de madeira coberta com cascas de angico, onde passou os primeiros dias, enquanto fazia surgir a primeira casa, numa distância de cerca de cem metros, quando se instalaria com a família que viera de Cacimbinhas, no mesmo ano de 1848 (Guedes, 1999, p. 19).

Contudo, essa narrativa corrobora e evidencia a história de um povo desbravador e com sede pelo novo, que abriu estradas, construindo casas e povoados que posteriormente se transformariam em sítios, vilas e, finalmente, na cidade de *Arapiraca*. Inicialmente, o município de *Arapiraca* foi criado, no ano de 1924, ocupando uma área de 614 km² e com uma população estimada em 15.000 pessoas, distribuídas em 47 povoados. De acordo com Romão (2008),

Arapiraca pertencia ao município de Limoeiro de Anadia, com o passar dos anos, foi crescendo na população o desejo da independência. Assim, a partir de 1918, teve início uma campanha pela emancipação com a participação de vários habitantes, tendo na liderança o Coronel Esperidião Rodrigues. Foram vários anos de luta, com algumas hostilidades dos moradores de Limoeiro e sendo enfrentadas as dificuldades de deslocamento para os encaminhamentos

do pleito na capital do Estado. Depois de muitas idas e vindas, e tendo sido muito valiosa a perseverança do destemido Esperidião Rodrigues, a Lei n 1.009 foi sancionada, tornando Arapiraca independente, assinada pelo governador de Alagoas, Fernandes Lima, no dia 30 de maio de 1924 (Romão, 2008, p. 13).

Desse modo, chegamos na freguesia de Nossa Senhora do Bom Conselho, que inclusive é a padroeira do município, e, com isso, foi a 38ª freguesia eclesiástica do estado; e, em 1938, tivemos a construção da primeira escola estadual, o Grupo Escolar Adriano Jorge. A cultura fumageira teve início na década de 1930. Nesse período, a cultura apresentava uma grande importância para a economia do município, desenvolvida geralmente nos “grandes currais de fumo”, onde passou, a partir de 1945, a principal atividade agrícola do município.

Em meados de 1960 e 1970, a cidade ganhou o título “capital brasileira do fumo”, o “ouro negro”, com sua intensa produção de tabaco, recebeu o título “princesa do agreste”, alcunha que observamos dentro do próprio hino da cidade. Porém, a quantidade de áreas plantadas e uma grande leva de indústrias de tabaco que se instalaram na região, provocou o barateamento da produção, e, conseqüentemente, a decadência da cultura fumageira na cidade.

A cidade de Arapiraca passou a ser conhecida como a “capital do fumo”, pois tinha sua economia baseada principalmente nessa cultura, mas, a partir dos anos 90, a fumicultura entra em declínio, por diversos fatores, como exemplificado pelos autores Oliveira e Oliveira (2018):

[...] a oscilação dos preços no mercado internacional aonde o fumo já chegou a ser vendido por 3 dólares e hoje dificilmente é vendido por 1,50 dólares; o enfraquecimento dos solos pela constante adubação química requer uma mudança de plantio para que haja uma recomposição e não haja o esgotamento (Oliveira; Oliveira, 2018, p. 31).

Desse modo, quando a cultura fumageira entra em declínio, o comércio assume a posição de principal economia da cidade. A posição geográfica de Arapiraca permitiu e permite, até os dias de hoje, um grande fluxo de pessoas, de forma pendular e/ou até mesmo se fixando na cidade. Com isso, formando o município com um grande contingente populacional, que aumenta anos após ano.

Ao longo dos anos, o município que assume a sua posição geográfica privilegiada no coração do estado de Alagoas, tornou-se referência em economia e política, assumindo a posição de segundo maior e mais importante município do estado. Além disso, a cidade se tornou uma cidade polo da microrregião de Arapiraca, que leva o nome da própria cidade, e é composta pelos municípios de Limoeiro de Anadia, Junqueiro, São Sebastião, Feira Grande, Lagoa da Canoa, Craíbas, Igaci e Coité do Nória.

Atualmente, ainda, a cidade pertence à Mesorregião do Agreste Alagoano e com uma população que já passou da casa das 230 mil pessoas, segundo estimativa do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), sendo considerada dentro da hierarquia urbana como Capital Regional 2C.

Como já mencionado, a cidade de Arapiraca passou a destacar-se entre as demais do Estado nos últimos anos, pois, além da centralidade geográfica de seu território, tornou-se um polo integrador das ações do governo estadual, quanto pela concentração de hospitais, a presença da única unidade de emergência existente no interior do estado, suas tradicionais feiras livres, diversas agências financeiras, além do grande e diversificados estabelecimentos comerciais, onde exerce a função de atender às necessidades tanto da sua própria população quanto das pessoas das cidades circunvizinhas e, até mesmo, do sertão.

Portanto, analisando as mudanças nas características econômicas da cidade de Arapiraca ao longo dos anos, principalmente posterior à crise fumageira, percebemos também que há mudanças na forma de viver de sua população, principalmente no que diz respeito à chamada “geração mais nova”. A juventude arapiraquense também mudou, assim como coloca Dayrell (2007), há novos jovens e uma nova condição juvenil no Brasil, principalmente a partir dessa época, e não seria diferente na cidade de Arapiraca.

5.1.1 Escolas Pesquisadas

ESCOLA CONCEIÇÃO EVARISTO¹⁰

A escola foi desmembrada de uma outra em 1988, através 18 de um movimento de funcionários que, munidos de um abaixo-assinado, conquistaram a autonomia da referida escola. Sendo que a medida legal foi sancionada através de um ato do Governo do Estado de Alagoas que a denominou Escola de 1º e 2º Graus, tendo como primeira diretora a Professora Bernadete Barbosa de Melo e Silva. O primeiro ano letivo foi em 1989 com 26 turmas do ensino de “1º grau” de “1ª a 4ª séries” com cerca de 940 alunos e 14 turmas do “1º básico de 2º grau” com cerca de 560 alunos.

A Escola apresenta serviços mantidos pelo Estado: abastecimento de água, iluminação elétrica e uma linha telefônica. A rede de esgoto é canalizada para as fossas. Quanto à ventilação, todas as salas dispõem de 2 ares-condicionados, fator 22 que melhorou

¹⁰ Os nomes das escolas são fictícios, foram substituído nome de autoras que possuem relevância na temática abordada na pesquisa, a fim de preservar a identidade da instituição e dos profissionais envolvidos na pesquisa.

significativamente o ensino/aprendizagem principalmente no verão, o que contribui para a qualidade do ensino. Em sua estrutura física a escola comporta duas baterias de banheiros, masculino e feminino, cozinha, refeitório, depósito para os gêneros alimentícios, cantina, espaço para direção, coordenação, professores, almoxarifado, 7 salas de aulas, sendo 07 utilizadas como salas de aula nos turnos matutino e 6 no vespertino.

As demais estão assim definidas:

Quadro 2 – Instalações.

Uma sala para a Diretora Geral para atendimento de pais estudantes e funcionários;
Uma sala para professores e coordenação pedagógica separadas por divisórias de madeira com materiais adequados ao funcionamento;
Uma biblioteca onde é disponibilizado um grande acervo de livros didáticos, paradidáticos e clássicos da literatura que são utilizados no letramento e construção dos saberes dos que aqui confiam parte de sua educação regular, também funciona nesta mesma sala o grêmio estudantil e a Sala de Atendimento Especializado, as salas são separadas por divisórias de madeira.
Um laboratório de informática com acesso a internet;
Um laboratório de robótica
Um laboratório de Ciências contendo alguns materiais que servem de apoio para os professores no processo ensino aprendizagem;
Um almoxarifado para organização do material de limpeza e outros;
Um almoxarifado para armazenamento da merenda escolar em perfeitas condições;
Uma cozinha para preparação dos alimentos da merenda escolar;
Um refeitório pequeno para comportar os estudantes;
Onze banheiros para os estudantes, sendo 7 femininos incluindo um para cadeirante e 4 masculinos incluindo um para cadeirante;
Uma Secretaria onde funciona os arquivos e registros da vida escolar dos alunos.

Fonte: A autora (2023).

Atualmente, a escola conta com 40 professores/as, entre efetivos/as e monitores/as em nível de contrato. Sendo dois professores/as para a disciplina de Filosofia e dois para Sociologia (disciplinas investigadas na pesquisa). Todas as informações foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP), disponibilizado pela gestão do colégio.

ESCOLA GUACIRA LOURO

A escola começou a funcionar em maio de 1964, apesar de seu Decreto de criação, de nº 34.218, só foi publicado em 29 de maio de 1990. Tinha onze salas de aula e aproximadamente 700 (setecentos) alunos, ofertava ensino de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e sua primeira Diretora foi a Sr.ª Clélia Lúcio de Lima. A construção do prédio definitivo se deu na década de 60, ocupou uma área de 36.300m², cujo terreno foi doado pelo então vereador Sr. Domingos

Vital, totalizando dezesseis salas de aula que visando atender a demanda do bairro, além de facilitar o acesso dos bairros circunvizinhos. É considerada uma escola de médio porte, atendendo exclusivamente ao Ensino Médio regular parcial, nos turnos matutino e vespertino, além de abrigar em seu espaço físico parte dos cursos da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL, no horário noturno.

Neste ano letivo (2023), foram matriculados 1.030 alunos, sendo que: 48,3% de jovens do sexo masculino e 51,7% do sexo feminino. Desses, uma pessoa é transexual masculino e outra feminino. As idades variam de 14 a 31 anos, sendo que a maioria está na faixa etária de 15 a 18 anos. Há também 07 discentes com deficiência metal: 03 na 1ª série, sendo: 02 no turno matutino e 01 no vespertino; 03 na 2ª série, sendo: 01 no turno matutino e 02 no vespertino e 01 na 3ª série matutina. Observa-se também que os alunos o sexo masculino são maioria na 1ª série (58,3%), no entanto, o quadro se modifica a partir da 2ª série até a 3ª, quando a maioria das turmas é formada majoritariamente por alunas (51%) e (68,5%) respectivamente.

Muitos desses discentes são oriundos do próprio Bairro Alto do Cruzeiro, onde a escola está localizada, ou de bairros circunvizinhos, outros residem na zona rural e se deslocam para a escola em transporte mantido pela rede estadual de educação ou, em alguns casos, custeado pela própria família. Alguns deles apresentam um nível socioeconômico baixo. Alguns alunos vêm de regiões em situação de vulnerabilidade social, outros têm problemas psicológicos sérios ou estão inseridos nas duas situações. Muitos deles residem apenas com a mãe, ou com avós, com o pai ou com outro responsável. Desses, alguns tem histórico de sofrer violência doméstica e/ou são usuários de drogas. Não possuem alunos que esteja cumprindo medidas socioeducativas.

Quadro 3 – Caracterização das/os profissionais investigadas/os na pesquisa.

PROFISSIONAIS INVESTIGADOS				
NOME	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE VÍNCULO	ESCOLA
PAULO ¹¹	PROFESSOR	PEDAGOGIA E MATEMÁTICA	MAIS DE CINCO ANOS.	GUACIRA LOURO
DANDARA	COORDENADORA	PSICOLOGIA	MAIS DE QUINZE ANOS.	CONCEIÇÃO EVARISTO
FRIDA	PROFESSORA	SOCIOLOGIA	DOIS ANOS.	CONCEIÇÃO EVARISTO

¹¹ Os nomes atribuídos aos educadores/as pesquisados/as são fictícios para não expor suas identidades.

PROFISSIONAIS INVESTIGADOS				
NOME	ÁREA DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE VÍNCULO	ESCOLA
CAROLINA	PROFESSORA	FILOSOFIA	MAIS DE CINCO ANOS,	GUACIRA LOURO
MARIA	PROFESSORA	FILOSOFIA E PEDAGOGIA	MAIS DE CINCO ANOS.	CONCEIÇÃO EVARISTO
MARTA	PROJETO DE VIDA	HISTÓRIA	DOIS ANOS.	CONCEIÇÃO EVARISTO

Fonte: A autora (2023).

O quadro foi alterado, acrescentando uma professora de Projeto de Vida, que aceitou fazer parte da pesquisa, visto que, na coleta de dados, diante da ínfame carga horária de filosofia e sociologia, constatou-se que os temas ligados à gênero estão quase que exclusivamente sob a responsabilidade dos professores que assumem Projeto de Vida, com uma carga horária de duas horas semanais, tendo assim o dobro da carga horária das duas outras disciplinas investigadas.

5.1.2 Possibilidades da/na Pesquisa Qualitativa

No campo da pesquisa qualitativa, diversas escolhas podem ser feitas durante o processo de investigação, metodologias podem ser planejadas previamente, mas, tendo em mente que, a partir das necessidades que surgem, elas podem acabar sofrendo algum tipo de alteração. Sobre isso, Meyer e Paraíso (2012, p. 20) explicam que “[...] o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado e decidido a priori”, uma vez que diante de imprevistos e mudanças não planejadas podemos redimensionar e/ou acabar alterando aquilo que foi proposto inicialmente.

Nesse sentido, a pesquisa que está sendo realizada nas duas escolas em questão exige da pesquisadora/or um olhar atento ao conjunto de experiências, histórias e identidades que constituem o ser humano enquanto um ser histórico e social. Portanto, é necessário que exista um olhar apurado acerca do fenômeno que se observa/analisa. Assim, Godoy (1995) afirma que

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas (Godoy, 1995, p. 21).

Nessa perspectiva, Minayo (2011) explicita que, no desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo, é necessário, ainda, traçarmos um caminho para a compreensão de determinado fenômeno. Para a autora,

Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere (Minayo, 2011, p. 624).

No contexto da pesquisa qualitativa, optamos pela abordagem do estudo de caso, pois, assim como destaca Godoy (1995), através dessa abordagem metodológica podemos analisar profundamente um determinado fenômeno. Ainda conforme o autor, o estudo de caso é escolhido principalmente quando procuramos responder questões relacionadas ao “como” e o “porquê” de determinados fenômenos acontecerem (Godoy, 1995). Para Yin (2005), o estudo de caso

[...] é uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência (Yin, 2005, p. 32).

Portanto, consideramos que o estudo de caso nos permite ter contato com as múltiplas dimensões presentes nas situações investigadas, compreendendo que a realidade é complexa, mas que alicerçará a pesquisadora/or obter uma variedade de dados, que posteriormente serão analisados e triangulados.

Dessa forma, ao passo que procuro ressaltar o meu compromisso ético, pessoal e colaborativo com as comunidades escolares investigadas, explico ainda que tratar da temática de gênero é uma questão que perpassa o meu lugar enquanto mulher que vive numa sociedade machista e patriarcal, assim como a minha preocupação de um fazer docente liberto das amarras e tabus impostas por essa sociedade. Além disso, essa investigação nos permite considerar esses espaços enquanto locais de construção de saberes coletivos, pautados em novas perspectivas curriculares que tenham como base práticas emancipadoras.

O desenvolvimento da pesquisa compreendeu em idas até as instituições de ensino, para que tivéssemos acesso ao espaço de vivência dos sujeitos analisados. Assim, o trabalho ainda está sendo realizado, partindo da observação e descrição daquilo que está perceptível aos olhos,

tato e à escuta da/o pesquisadora/or. Simultaneamente, é necessário pontuar neste momento que a análise dos dados coletados não será apresentada nesse primeiro momento, considerando que ainda estamos em processo de coleta, avançando segundo às agendas e horários dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nessa circunstância, o diálogo estabelecido com os sujeitos da pesquisa (docentes e coordenadoras) por meio de conversas formais e/ou informais, em espaços escolares ou não, permite-nos aproximarmos mais dos fenômenos analisados. E, nesse contexto, a abordagem escolhida para a pesquisa nos permite observar e revelar situações vivenciadas e praticadas pelas/os professoras/es e as/os estudantes no espaço escolar e/ou fora dele. Dessa forma, é oportuno explicitar que a pesquisa está sendo realizada com o olhar e a escuta atentos aos sujeitos e às diferentes atuações que eles desempenham no *espaçotempo* escolar.

Portanto, é com o olhar e a escuta apurados sobre os fenômenos, os sujeitos e suas atuações no *espaçotempo* escolar das escolas analisadas, que é possível identificar as ações e práticas ocorridas durante o processo de pesquisa, em relação ao currículo prescritivo e ao currículo praticado, ou como coloca Sacristán (1995), currículo real. Nesse sentido,

Uma análise refinada da realidade escolar e das práticas cotidianas torna claro que aquilo que os alunos aprendem no contexto escolar – e aquilo que deixam de aprender – é mais amplo que a aceção de currículo como especificação de temas e conteúdos de todo tipo. Isto é, o currículo real é mais amplo do que qualquer “documento” no qual se reflitam os objetivos e planos que temos. Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios [...] dependendo das atividades concretas desenvolvidas. Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem – impõem – todo um sistema de comportamento e de valores, e não apenas de conteúdos de conhecimentos, a assimilar. Essa é a razão pela qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para um outro, que considere a experiência real do aluno na situação de escolarização (Sacristán, 1995, p. 86).

Nessa perspectiva, durante a pesquisa, considerou-se o currículo não só o que está/estava prescrito em documentos, formalmente, mas sobretudo os *saberes/fazer*s de professores/as e estudantes em seu cotidiano e as relações estabelecidas naqueles espaços.

5.1.3 Abordagem metodológica: Estudo de caso múltiplos

O estudo de caso da pesquisa se orientou por multicasos, ou estudo de casos múltiplos, com base em Stake (2007), uma vez que se propõe a descrever um sistema de significados em

duas escolas, envolvendo a preocupação em compreender o Ensino Médio, suas táticas pedagógicas dialógicas dentro de um contexto amplo, que extrapola tanto a prescritividade curricular, como o *espaçotempo* escolar.

Os autores Bogdan e Biklen (1994) e Yin (2010) versam sobre estudos de caso único e estudos de caso múltiplos. Os de caso único, como o nome já define, baseia-se apenas em um único caso. Os de caso múltiplos focam os estudos em mais de um caso, como aponta Yin (2010, p. 77) “[...] quando isso ocorrer [trata-se de] um projeto de casos múltiplos”.

As contribuições de Stake (2007) fazem entender que a abordagem de pesquisa amplia conhecimentos a partir de casos particulares. No caso específico, as microssituações das escolas pesquisadas, os contextos particulares das escolas, que indicam percepções que extrapolaram o *espaçotempo* escolar, curricular, que resvalam na comunidade pesquisada como um todo. Contudo, a pesquisa de campo ou os estudos de caso não se bastam para referendar uma análise, ela tem que ser acompanhada da teoria que aprofunda o conhecimento, que mostra variados pontos de vista, que suscita interpretações, que aponta outros desdobramentos, que contribui para o porvir de outras pesquisas.

O estudo de casos múltiplos da pesquisa partiu de uma realidade concreta, uma vez que investiga duas escolas públicas, tentando compreender a dinâmica escolar, desvelar os contextos, sair da sombra das obviedades. Durante a pesquisa, buscamos aproximar ao máximo possível da dimensão real do fenômeno curricular, embora o aprofundamento da realidade só seja possível a partir da ótica própria dos atores das escolas.

Nesse sentido, afirma-se que a opção pela abordagem de estudo de casos é relevante porque busca analisar um fenômeno empírico a partir de um conjunto de procedimentos pré-estabelecidos. Para Yin (2001, p. 32), um estudo de caso é uma “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Nesta perspectiva, Ponte (1994) afirma que:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (Ponte, 1994, p. 2).

Nesse contexto, a clara necessidade de se utilizar o estudo de caso surge do desejo em compreender fenômenos sociais complexos. A abordagem nos permite uma investigação preservando as características holísticas dos eventos que acontecem na vida real. Portanto, faz-

se necessário também mencionar a importância do papel da/o pesquisadora/or a qual se dedica a abordagem, em relação ao seu grau de comprometimento e qualidade que são demandadas das pesquisas de estudo de caso.

Além do mais, é importante que o estudo de caso não seja considerado como um mero estágio exploratório e/ou algum tipo de estratégia, pois essa abordagem compreende a um método que abrange todo o processo da pesquisa, de acordo com a lógica de planejamento utilizada, ao incorporar abordagens específicas para coleta e análise dos dados (Yin, 2001).

No contexto investigado, é imprescindível ter clareza do espaço ocupado dentro da temática e das discussões de gênero, assim como na pesquisa, tendo a noção de que o desenrolar da investigação será realizada com a permissão para falar deles (sujeitos pesquisados), mas nunca no lugar deles. Sabendo que as pesquisas realizadas a partir dos estudos de casos assumem singularidades e/ou recortes sobre fenômenos e situações, consideramos aqui a necessidade de se delimitar e aprofundar a investigação e o conhecimento sobre o objeto, trazendo à tona a compreensão do fenômeno estudado (Ponte, 2006).

Assim, a abordagem de estudo de casos múltiplos foi escolhida para essa investigação porque assume como objeto os currículos vivenciados em duas escolas estaduais do ensino médio, com foco nos indícios de uma educação livre de amarras e tabus engendrados numa sociedade machista e patriarcal, com base em uma educação emancipatória.

5.1.4 Instrumentos utilizados na coleta/produção dos dados e suas técnicas de análise

Nesta subseção, trazemos considerações acerca dos instrumentos utilizados para a coleta/produção dos dados, assim como as técnicas para a análise. Preocupamos-nos, ainda, em trazer as fontes que fazem parte do processo da investigação, tais como: documentos normativos que auxiliam as práticas pedagógicas (BNCC, PNE, PEE) e os discursos e narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa das escolas em questão.

Os dados foram coletados entre o primeiro e segundo semestre de 2023. Tomamos o espaço das escolas pesquisadas, duas escolas que ofertam o ensino médio, situadas na zona urbana da cidade de Arapiraca/Alagoas.

5.1.5 Instrumentos utilizados para coleta de dados

Sobre a entrevista estruturada

A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 1987, p. 152). Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas a professoras/es e coordenadoras/es nos auxiliou na definição do perfil das/os profissionais pesquisadas/os.

A escolha desse tipo de entrevista deu-se pela sua característica respeitosa, tornando o processo de investigação leve e seguro, para que as pessoas entrevistadas não se sintam pressionadas/os ou coagidas/os, contribuindo para que as respostas aos questionamentos sejam construídas com base em um diálogo natural e espontâneo. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: Diário de campo, observações e realização de entrevistas semiestruturadas,

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada tem como foco principal a confecção de um roteiro com perguntas principais, mas que poderão ser complementadas com outras questões de acordo com as circunstâncias momentâneas à entrevista.

Assim, os dados da pesquisa foram coletados a partir das entrevistas realizadas com professores de Sociologia e Filosofia, esse recorte foi realizado considerando a ida a campo, para uma sondagem inicial, no segundo semestre de 2022. Nesta ida a campo constatou-se que apenas professores dessas duas áreas assumiram trabalhar com a temática de gênero.

Período de realização da pesquisa: final do segundo semestre de 2022 e entre o primeiro e segundo semestre de 2023, com visitas em dias alternados durante a semana. Os dias que aconteceram as idas às escolas foram informados previamente às equipes escolares e dessa maneira continuou sendo até que as considerações finais das investigações foram atingidas.

Os critérios utilizados para a escolha das/os docentes, foram:

- Atuar nas disciplinas de Filosofia e/ou Sociologia nas escolas pesquisadas;
- Ter formação inicial nas disciplinas que são regentes.

Para colaborar no desenvolvimento da pesquisa, contamos inicialmente com a participação de 4 (quatro) docentes que lecionam nas duas escolas investigadas, sendo elas/es tratadas/os por nomes fictícios: Paulo, Frida, Carolina e Maria. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas com as/os quatro docentes e uma coordenadora. Além disso, no final da pesquisa foi

acrescentada a fala e materiais utilizados por Marta, docente que leciona a disciplina de Projeto de Vida, em uma das escolas investigadas. No anseio de responder alguns questionamentos levantados durante as entrevistas, sobre, principalmente, a falta de tempo, após a reforma do Ensino Médio.

Em relação às/aos docentes utilizou-se as entrevistas ao considerarmos as diferentes necessidades, na escuta e no olhar, atentos ao que as/os entrevistadas/os anseiam, constroem e colocam em prática, no tocante às suas experiências pedagógicas. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas com as/os quatro docentes e duas/dois coordenadoras/es das escolas pesquisadas. Considerando a importância de trabalhar com as narrativas das pessoas pesquisadas, seguimos a compreensão de Ferraço (2007), quando explica que

[...] trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas mostra-se como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como *autores autoras*, também protagonistas dos nossos estudos (Ferraço, 2007, p. 86).

Assim, a pesquisa propôs entrevistas com as/os docentes e coordenadoras/es, utilizando perguntas semiabertas, que permitem e possibilitam a construção das narrativas sobre as experiências e práticas pedagógicas sobre a temática investigada em suas diferentes trajetórias profissionais.

Nesse sentido, observamos que as narrativas das/os entrevistadas/os vão delineando o percurso da pesquisa, trazendo à luz informações que, muitas vezes, não estão explícitas nas ideias, falas e ações anteriormente mencionadas, levando-nos a hipóteses e triangulações a partir da análise dos dados empíricos e a fundamentação teórica. As perguntas elaboradas que nos nortearam no decorrer das entrevistas estão dispostas em anexos.

Todas as perguntas presentes no roteiro foram pensadas e elaboradas estrategicamente com a intenção de abordar temas ligados ao Currículo Escolar, e discussões sobre relações de gênero nas escolas, assim como a presença e/ou ausência de Documentos norteadores do currículo que contemplem as discussões sobre gênero.

5.1.6 Coleta e análise documental

A análise documental realizada para auxiliar essa pesquisa está se pautando em documentos norteadores dos currículos das escolas estaduais do estado de Alagoas, assim como

os materiais utilizados em sala de aula, para analisar se há contemplação de discussões sobre a temática investigada, numa perspectiva de prescrição curricular, e/ou se as escolas constroem propostas e práticas curriculares emancipatórias, cujas ações se baseiam em uma educação libertadora.

Para a análise dos documental, recorreremos aos seguintes documentos: BNCC, PNE, PEE, PPPs, planejamento dos/as professores/as e o currículo das disciplinas dos docentes participantes da pesquisa. Durante a análise documental, considera-se como principal ação da/o pesquisadora/or buscar informações que podem estar inseridas nesses documentos, de forma explícita e/ou implícita, que podem levantar questionamentos, hipóteses e interpretações. Nesse sentido, o trabalho da análise se detém à coleta de materiais, não de forma acumuladora, cega e mecânica.

Mas, na medida em que essas informações são colhidas, a/o pesquisadora/or elabora e percebe o fenômeno investigado, deixando-se guiar pelas especificidades de tais materiais (Laville; Dione, 1999). Ainda, Caulley a partir de Lüdke e Andre (1986, p. 38) indica que “[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”.

Desse modo, a etapa da análise dos documentos tem como proposta produzir ou reelaborar saberes, criando formatos de compreensão de fenômenos. Assim, a condição necessária na qual os fatos que constituem os objetos da pesquisa devem ser mencionados, mas, por si só, não possuem uma explicação. Portanto, a/o pesquisadora/or precisa interpretar, organizar e sintetizar as informações. Para May (2004), os documentos não estão isolados do restante da pesquisa, mas, ao serem situados numa estrutura teórica, o seu conteúdo será entendido.

Após a seleção e análise inicial dos documentos, a/o pesquisadora/or iniciará a análise dos dados. Para Cellard (2008, p. 303), “[...] é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”. Dando à/o pesquisadora/or a possibilidade de uma interpretação coerente, relacionando a temática e/ou o questionamento realizado no início da pesquisa. Nesse contexto, observamos que os documentos podem ser considerados fontes importantes para a compreensão do tema pesquisado.

Assim, com a metodologia proposta, entendemos que, no processo de investigação foi possível realizar a leitura, interpretação e a contextualização do que é lido/observado. Contudo, após a organização dos dados, a/o pesquisadora/or pode retomá-los na tentativa de detectar as

temáticas mais frequentes, e nesse processo “[...] essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias” (Ludke; André, 1986, p. 42).

Inicialmente, o caminho percorrido na busca das documentações foi realizado a partir da busca no acervo de arquivos das escolas pesquisadas, assim como em sites oficiais da educação, nacional e estadual.

Quadro 4 – Documentos institucionais analisados.

DOCUMENTOS	ESPECIFICAÇÃO	CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE
Projeto Político Pedagógico	Documentos que caracterizam a organização/planejamento de ações da escola	Documentos completos
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Propostas curriculares oficiais, prescritas pelo Governo federal e/ou pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-AL	Seções referentes ao Ensino Médio e temáticas referentes as discussões de gênero.
Plano Nacional da Educação		
Plano Estadual da Educação		
Planejamentos – Currículos das/os docentes	Currículos <i>praticados</i> e <i>prescritos</i> com discentes e docentes das escolas pesquisadas.	Planos de aulas das/os docentes.

Fonte: elaborada pela autora (2023)

Em seguida (Quadro 5), podemos observar os principais documentos que foram catalogados e analisados a partir do campo normativo, que serviram de subsídio à pesquisa, possibilitando encontrar pistas nas legislações (marcos legais) – nacional e local – trazendo a discussão a perspectiva de uma educação libertadora e emancipatória, enquanto as discussões sobre a temática de gênero no âmbito escolar.

A partir da análise dos documentos aqui trazidos, é possível identificar que as discussões relacionadas à questão de gênero nas escolas estaduais de Alagoas não são realizadas de forma aleatória e/ou sem fundamentação e planejamento.

Quadro 5 – Documentos normativos analisados.

DOCUMENTOS	ESPECIFICAÇÃO	CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE
BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.	A promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.	Art. 3º Art. 5º Art. 206

DOCUMENTOS	ESPECIFICAÇÃO	CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE
	Com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.	
BRASIL, LDBEN - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Brasil.	Os princípios que devem basear o ensino: “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	Art. 3º
BRASIL, ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Brasil.	Afirma o direito de toda criança e adolescente à liberdade, incluindo a liberdade de opinião, expressão e de crença.	Pág. 158
BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MECSEF, 1997.	O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de masculino e feminino como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade	Páginas: 133, 144

DOCUMENTOS	ESPECIFICAÇÃO	CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE
BRASIL, Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. Brasil.	Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio	Meta 11
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.	Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas;	Ações programáticas: 9
BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.	Em áreas como a saúde, a educação e a justiça, os homossexuais brasileiros organizados têm enfrentado a histórica situação de discriminação e marginalização em que foram colocados no seio da sociedade brasileira. E, para além da luta pelo reconhecimento de seus legítimos direitos civis, sociais e políticos, sua atuação tem se desdobrado em um notável engajamento no enfrentamento de graves problemas de interesse público, sendo casos exemplares de sua mobilização em torno da luta contra o HIV/AIDS no	Páginas: 15 e 22

DOCUMENTOS	ESPECIFICAÇÃO	CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE
	país e do combate à violência urbana.	
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2004.	A exclusão social - seja por razões econômicas, étnicas, religiosas, sexuais, de gênero ou físicas, seja pela combinação cumulativa desses fatores (e.g. mulher negra e pobre) - gera exclusão educacional e vice-versa, estabelecendo um círculo vicioso que conspira contra o princípio republicano da igualdade de oportunidades, base para a construção de uma sociedade democrática e justa.	Páginas: 9, 21, 24, 34 e 36.
BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2012. Brasil.	Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio	Página 35
Resolução nº 12/2015 CNCD LGBTQIA+	Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços	Resolução toda.

DOCUMENTOS	ESPECIFICAÇÃO	CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE
	sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações para o reconhecimento institucional da identidade de gênero.	
Nota Técnica nº 15/2015 CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC	- Encaminha aos Sistemas e Instituições de Educação Básica e Superior a Resolução nº12 CNDC/LGBTQIA+ de 16 de janeiro de 2015, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino.	Nota técnica toda.

Fonte: elaborada pela autora (2023)

A partir do exposto, concluímos que as leis, decretos e documentos normativos nacionais e estaduais formam um conjunto de documentos que informam a todos os brasileiros sobre a necessidade da inclusão de discussões consideradas, muitas vezes, como tabus pela sociedade em que vivemos.

6 DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS DO AGRESTE ALAGOANO: ENTRE O REAL E O IDEAL

Nesta Seção buscamos analisar o fazer curricular das escolas *lócus* de investigação, estando com olhar voltado para práticas docentes originárias, suas realidades e os currículos construídos em diálogo com os estudantes nas salas de aula, reconhecendo as superações e as táticas do fazer pedagógico nas construções curriculares, estando com o olhar focado nas discussões de gênero.

Intenta-se, portanto, descrever como estão sendo contempladas e refletidas as questões de gênero nos currículos escolares do Ensino Médio em duas escolas do agreste alagoano, mais precisamente, no município de Arapiraca. Entendendo que as discussões sobre gênero na educação brasileira vêm sendo realizadas desde o século passado, sofrendo resistências por parte da sociedade, mas, da mesma forma, sendo pauta de projetos e possibilidades dentro das escolas.

Dessa forma, é necessário um olhar apurado acerca do fenômeno que se observa/analisa, compreende-se, a partir de Godoy (1995), que o fenômeno pode ser melhor compreendido quando se analisa a partir do contexto em que ele ocorre, sendo analisado numa perspectiva integrada. Nosso olhar está debruçado sobre os currículos escolares, investiga-se se superam as prescrições impostas pela Secretaria de Educação - Bases legais, propostas curriculares prescritivas presas à BNCC.

Estando essas questões postas, nos debruçando as seguintes categorias apontadas pelo *corpus* da pesquisa: *Categoria 1: Concepções sobre o Currículo escolar: foco nas narrativas dos/as educadores/as; Categoria 2. Currículos reais: reflexões sobre gênero nas escolas pesquisadas, categoria 3. Materiais utilizados nas práticas curriculares de educadores do Ensino Médio.*

6.1 Categoria 1: Concepções sobre o Currículo escolar: foco nas narrativas dos/as educadores/as

Durante a pesquisa realizada previamente aos documentos que dão base às ações educacionais do estado de Alagoas, conseguimos observar que as discussões acerca das questões sobre gênero se davam de forma, muitas vezes, superficiais. Sabendo que no principal documento norteador, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não se tem discussões claras acerca da temática - gênero, conforme já explicitado em outras sessões desta dissertação,

tendo sido invisibilizada no documento, restando ao educador trabalhar com esse tema apenas no contexto das diversidades. Além da BNCC, analisando os documentos estaduais disponíveis e mais recentes, observamos que teoricamente, as questões sobre gênero eram abordadas superficialmente, da mesma forma aparecendo em espaços que se dedicavam às diversidades.

Dessa forma, para um maior aprofundamento acerca do que realmente acontece nos espaços escolares e dos quanto tais documentos auxiliam no fazer docente nas salas de aulas, procuramos analisar as narrativas de professores e coordenadores de duas escolas estaduais, que ofertam Ensino Médio na cidade de Arapiraca, no intuito de entender como as discussões gênero se configuram nos espaços educativos observados.

Inicialmente buscamos saber quais as concepções de currículo que as/os professoras/es detinham, no primeiro momento da pesquisa as perguntas versaram sobre a concepção de currículo, qual a compreensão dos entrevistados sobre o fazer curricular nas escolas. Sabendo que, o currículo é um instrumento indispensável para a prática docente, pois é a partir dele que conseguimos estabelecer e organizar os objetivos de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, quando pensamos em currículo, precisamos refletir alguns aspectos, tais como “de quem é esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que ele está organizado de tal forma?” (Apple, 1999). Assim, devemos considerar a relação intrínseca entre o currículo e as diferentes formas de relações de poder existentes em nossa sociedade. Conforme Sacristán (2000, p. 17) reflete, “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

As narrativas emergiram neste sentido, demonstrando quase que exclusivamente, que há indagações acerca do currículo como um campo de disputa de interesses. Assim, debruçada sobre as narrativas percebe-se que foi recorrente o aparecimento do currículo enquanto um movimento de sistematização dos conhecimentos que os estudantes devem “acumular” durante sua vida acadêmica. Dentro desse contexto, conseguimos observar que alguns professores/as compreendem currículo de maneira ampla, conforme expõe a coordenadora Dandara,

O currículo escolar ele é onde a gente se apoia, onde tudo acontece ali, o que é abordado e nesse sentido ele não compreende apenas disciplinas, ele compreende também vivências, experiências e aí nesse sentido agregar questões culturais, questões de preconceito, temas transversais, ele é necessário porque a gente prepara não para passar numa prova, a gente prepara para a vida ou pelo menos é o nosso intuito de preparar para a vida (Coordenadora Dandara, Escola Conceição Evaristo).

A fala da coordenadora demonstra, como exposto no referencial teórico desta pesquisa, que os currículos não são apenas documentos, que determinam o que sujeito aprenderá com um conjunto de conhecimentos (conteúdos), que deve ser repassado, mas, sobretudo, múltiplos sentidos por meios dos quais ensinamos e aprendemos, reafirmando ideologias e aprendizagens, numa perspectiva multiculturalista e democrática. Dessa forma, devemos considerar as diferentes possibilidades existentes de conhecimento para os estudantes, as quais precisam ser levadas em consideração quando pensamos, construímos e colocamos em prática o currículo nas escolas. Para Ferraço (2008), o currículo não seria limitado em buscar resolver dificuldades ou problemas de aprendizagem dos estudantes, mas seria ele a oportunidade de ampliação de conhecimentos.

Como já refletido em outras sessões, observamos um movimento ao longo da história de reflexões sobre o currículo, sendo propostas diferentes teorias a respeito dele e da sua importância, desde as teorias tradicionais, posteriormente as teorias críticas, e por último, as teorias pós-críticas, que engloba aspectos aos quais discutimos neste trabalho, como gênero e sexualidade. Assim, todas as teorias já formuladas nos trazem reflexões acerca das tendências na educação, contribuindo para a formação identitária dos indivíduos. Portanto, é imprescindível considerarmos que o currículo envolve aquilo que somos e o que nos tornamos: a nossa identidade (Silva, 2010).

Nesse sentido, sabemos que o currículo é o produto das diferentes formas de como a educação é concebida historicamente, assim como da influência teórica e por vezes hegemônicas que se fazem nele em um dado momento. Desse modo, conforme já mencionado, o currículo extrapola os conteúdos que deverão ser ensinados por uma determinada disciplina. Precisando levar em consideração também as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos estudantes, considerando seus conhecimentos prévios, devendo ser incorporados a este instrumento. Portanto,

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante (Moreira, 2007, p. 27).

Desse modo,

[...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se

ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação (Silva, 2010, p. 78).

Assim, é de extrema importância reconhecer o papel fundamental do currículo dentro das instituições escolares, pois é por intermédio deste instrumento que tudo acontece no ambiente escolar. Ele é o coração da escola. Considerando o papel fundamental dos docentes no processo curricular, desde a sua elaboração à prática, observamos o movimento progressista na fala da coordenadora Dandara quando menciona que o currículo não é para e somente a construção de conhecimentos específicos de determinada disciplina e/ou para passar numa determinada prova. Mas, entendendo o seu caráter político, social e cultural, preparar os estudantes para a vida, respeitando suas vivências/experiências enquanto indivíduo parte de uma sociedade dotada de grande diversidade. Nesse sentido, Morgado (2005) expõe,

Os docentes se deparam com o desafio de desenvolver uma educação multicultural e antidiscriminatória, que permita a integração de valores, ideias, tradições e costumes muito distintos, que atente à diversidade e pluralidade dos cidadãos e estimule a reflexão crítica e a tolerância (Morgado, 2005, p. 67).

Concordando com o autor que as práticas emancipadoras que extrapolam o que está imposto pelos documentos normativos, também devem fazer parte do currículo, ainda que estas não estejam de fato incluídas nos planos e nas propostas das escolas. Durante as entrevistas, percebemos que a maioria dos/as entrevistados/as entendem o currículo como um conjunto de ações que são realizadas dentro do espaço escolar, não somente aquelas que são diretamente relacionadas as disciplinas e os “conteúdos”. Outra fala que nos chama atenção, é sobre o caráter de produzir cidadãos para a sociedade:

Qual cidadão que eu quero formar? E aí ele vai ser um campo de disputa em relação a um interesse da classe que está no governo. Então vai depender muito, sabe? Para além de se tendo esse componente curricular, de matérias serem geradas, que a gente denomine, eu acho que ele vai muito nesse lugar sobre disputar qual tipo de sociedade que eu quero e a partir disso que é que eu quero que essas pessoas que eu estou formando elas tenham conhecimento ou não, sabe? (Professora Frida, Escola Conceição Evaristo).

Diante da fala da professora entrevistada, esbarramos na problemática relacionada aos objetivos da escola pública, gratuita e obrigatória no do século XXI, herdados dos dois séculos anteriores, especificamente no contexto da américa-latina:

Encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens (Ferreiro, 2001, p. 80).¹²

Quando nos referimos a “homogeneização” concluímos que a forma como a educação, sobretudo a construída no nosso país, não se preocupou com as diferenças dos/as nossos/as estudantes, ao longo da história, na perspectiva de diferenças relacionadas as suas “[...] características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo” (Candau, 2011, p. 243).

Partindo da fala da professora Frida, entendemos que o/a professor/a, juntamente com a escola, tem o poder de incluir ou excluir do currículo os conhecimentos aos quais julgam importantes ou não para a formação do estudante. Por isso a menção do “campo de disputa”. Pois, corroboramos com Lima (2006) quando o mesmo reflete que, o currículo nos dá a possibilidade de oferecer uma maior e melhor visão de cultura, para os estudantes, além de ser um produto construído ao longo da história, podendo ser modificado e reconstruído, promovendo uma interação entre teoria e prática. Assim,

[...] currículo, mundo social e cultural possuem uma relação de interdependência, e a escola é a mediadora deste processo. Sendo assim se faz importante que haja a possibilidade de flexibilização do currículo, que na visão dos professores é uma adaptação ou uma melhoria na realidade escolar, que ocorre fazendo mudanças necessárias, tentando aproximar cada vez mais aluno e escola (Veiga; Neto, 2004, p. 166).

Portanto, a partir do que as entrevistadas Frida e Dandara colocaram, é importante enfatizar que a construção do currículo e as adaptações referentes às diferenças e diversidades encontradas nas escolas, não dependem única e exclusivamente da ação dos docentes, também está muito ligado à gestão escolar, que podem ou não dá autonomia para que docentes possam

¹² Do original: “[...] encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales ante la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales ante la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independentemente de sus diferencias iniciales”.

de fato extrapolar o que está posto nos documentos normativos que regem a educação brasileira. Desde a formulação curricular à escolha dos conteúdos e metodologias utilizadas em sala de aula.

Assim, sabendo que a construção do currículo está baseada nas dimensões sociais, políticas e culturais, conforme já mencionado anteriormente, é também uma questão de identidade, quando entendemos que a escola possui como base objetivos específicos relacionados aos conhecimentos produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história. Portanto, o currículo é construído por e para pessoas, procurando sempre compreender e atender a estrutura na qual ele está inserido. Nesse sentido, trazemos a fala bastante pertinente de outra professora entrevistada, sobre suas concepções de currículo e sua importância em seu fazer docente. Para ela,

Quando eu penso em currículo, eu não consigo imaginar o currículo como apenas o conteúdo que a gente trabalha na sala de aula. Eu penso até na forma que a gente se dirige ao aluno, a forma que a gente trata o aluno diante da diversidade do currículo. Onde eu trabalho, são adolescentes. E aí, quando a gente fala de adolescente, não existe um tipo de adolescente padrão, né? Existia, talvez na minha juventude, quando existia tanta pressão em cima da gente que não podia ser nada, né? Mas se você pega longe o adolescente, são vários estilos das pessoas que a gente aprende com eles. O currículo começa desde a entrada da escola, né? Como é que o porteiro recebe esse aluno? Como é que a gente respeita a diversidade que existe na escola? Não só a questão de gênero, a questão da religião, do que eles pensam do futuro. Então, o que a gente faz dentro da escola? Todos os discursos, mesmo que não estejam diretamente ligados ao conteúdo que eu vou cobrar na prova, faz parte do currículo. Porque de uma forma consciente ou inconsciente, eu estou trabalhando a minha visão de mundo, com meus estudantes, com meus alunos. Então, não dá para você limitar o currículo ao conteúdo (Professora Carolina, Escola Guacira Louro).

É importante trazer à discussão a fala que a professora entrevistada traz, acerca da noção de juventude e da diversidade, que estão intrinsicamente ligadas nas salas de aula de ensino médio e que precisam ser levadas em consideração ao pensarmos no papel desempenhado pelo currículo, quando o entendemos enquanto esse conjunto de ações, para além do conteúdo, mas que também atenda as urgências que emergem dentro das salas de aulas, muitas vezes fugindo totalmente do que o docente programou, mas que fazem parte das vivências dos estudantes, sobretudo os jovens, tais como as questões relacionadas a gênero, sexualidade, entre outros temas subtraídos dos documentos normativos, mas que resistem dentro do ambiente escolar. Assim,

Como jovens, eles levam experiências sociais da especificidade de sua condição juvenil que exigem conhecimentos aprofundados: as situações de fragilização social, de pobreza, de condenados a lugares de um precarizado sobreviver, as vivências da injusta distribuição de oportunidades, de expectativas de direito à alimentação, à escola, ao trabalho, à constituição de uma família, de uma moradia etc.? Como essas experiências tão específicas do viver a juventude deverão ser incorporadas nos currículos? Estão presentes ou ausentes nos conteúdos das disciplinas, no material didático? O modo como essas experiências juvenis entram na agenda das políticas públicas merece ser estudado (Arroyo, 2014, p. 163).

Nesse sentido, reiteramos aqui o que já foi disposto outrora, sobre a necessidade de reconhecermos que as juventudes, os/as estudantes possuem singularidades e valorizam saberes e discussões, que, muitas vezes, não são legitimados e validados pelos documentos normativos, assim como, pela própria escola, fazendo com que esses jovens não se sintam convidados, acolhidos e até mesmo representados pelas discussões que são realizadas nos espaços escolares. Assim, é importante que tenhamos a noção da necessidade de um fazer docente, como o mencionado pela professora Carolina, sobre a valorização da diversidade cultural e de conhecimentos que a juventude traz consigo, pois é assim que essa cultura acaba influenciando as diversas formas de ver e compreender a realidade, realidade desses jovens/sujeitos que precisa, urgentemente, ser incluída.

Nesse sentido, concordamos com a reflexão de Arroyo (2014) quando diz que,

As escolas e os currículos não são apenas lugares que armazenam conhecimentos produzidos em cada área, são lugares onde trabalham e chegam sujeitos sociais também produtores de conhecimentos, lugares de encontro de experiências sociais, de indagações, de leituras de mundo e de si no mundo que exigem ser reconhecidas e sistematizadas (Arroyo, 2014, p. 160).

Dessa forma, o autor traz ainda em suas indagações que a renovação dos currículos nas escolas possui duas principais preocupações, por um lado, a ânsia de trazer novos conhecimentos de cada área/disciplina e por outro lado, a necessidade do reconhecimento e incorporação dos conhecimentos que vêm das experiências sociais dos sujeitos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, docentes e estudantes.

Portanto, corroboramos com Moreira (2016) quando reflete acerca do que é o currículo e o que ele representa nos espaços escolares quando nos referimos as lutas sobre a importância de incorporar a realidade do aluno às propostas curriculares que são construídas pelas escolas. Assim,

O currículo envolve, assim, os espaços/tempos em que os sujeitos interagem, as ações escolares e culturais se desenvolvem e renovadas tecnologias são empregadas. Nesse contexto, se ensina e regula o corpo, produzindo subjetividades e arquitetando formas e possibilidades de viver em sociedade. O currículo é o espaço escolar onde se concentram e se desdobram lutas que ocorrem no seio da sociedade, em torno de diferentes significados sobre o social e o político (Moreira, 2016, p. 48).

Nesse sentido, quando pensamos de fato em diversidade, identidades, nos deparamos com o seguinte questionamento: como que pedagogicamente trazemos a diversidade, por exemplo, para o currículo? Como o fazer docente pode lidar pedagogicamente com as diversidades que chegam todos os dias nas salas de aula? Conseguimos ligeiramente ter indícios do quanto esses questionamentos precisam estar presentes na prática docente dos professores, ao entendendo que os documentos normativos que regem a elaboração do currículo, não apresentam discussões a respeito da temática e pela fala da professora entrevistada, Carolina, sobre sua preocupação em elaborar seu currículo pensando em quem são seus estudantes e o que eles esperam, desse modo, não pode ser apenas uma preocupação isolada, ou de apenas um grupo de professores/as.

Mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo. A primeira constatação talvez seja que, de fato, não é tarefa fácil para nós, educadores e educadoras, trabalharmos pedagogicamente com a diversidade. Mas não será essa afirmativa uma contradição? Como a educação escolar pode se manter distante da diversidade sendo que a mesma se faz presente no cotidiano escolar por meio da presença de professores/as e alunos/as dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas? (Gomes, 2007, p. 17-18).

Esses desafios não são isolados, todas e todos que atuam no campo da educação, passam por esses questionamentos diariamente, e entendemos que é necessária ter uma clara concepção da educação a qual orienta nosso fazer docente. Assim, “Há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas” (Gomes, 2007, p. 18).

Contudo, ainda que saibamos a presença inerente da diversidade dentro do ambiente escolar, nem sempre garante uma forma positiva de ser lidada, pois ao longo da história e em diferentes contextos de tempo, espaço, cultura e sociedade, marcada por relações de poder e dominação, a diversidade e seus sujeitos que a compõem podem ser tratados de maneira desigual, e ainda, naturalizada.

Assim, o ser humano pode ser considerado semelhante, enquanto gênero humano, mas muitos diferentes pela forma em que nos desenvolvemos ao longo da história, e ainda “[...]”

podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros” (Gomes, 2007, p. 22). E com isso, nossas diferenças emergem em todas as nossas relações, sendo nosso maior desafio, estabelecer “[...] uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro” (Gomes, 2007, p. 22) principalmente no que tange as nossas experiências dentro do espaço escolar, sobretudo enquanto docentes.

É necessário nos fazer entender quanto ao papel que a escola possui na vida de jovens que passam boa parte dos seus dias, nesses lugares, e o quanto essas vivências permeiam a construção de processos identitários, portanto, a relação estabelecida por esses sujeitos, muito irá contribuir para a construção de suas identidades, dessa forma “A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento” (Gomes, 2007, p. 22).

Nesse sentido, apoiados em Moreira e Candau (2007), entendemos que existem várias concepções de currículo, nas quais serão refletidos os diferentes posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, portanto “As discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos nossos alunos e alunas” (Moreira; Candau, 2007, p.18).

Contudo, precisamos ainda abrir espaço nesta discussão, para dialogarmos com falas que estão baseadas em uma visão de currículo enquanto conjunto de conhecimentos que serão transmitidos, pautado em um fazer docente muito distante do qual defendemos neste trabalho, mas que precisam ser apresentados a fim de que tenhamos conhecimento dele.

O currículo Escolar, a gente sabe que a função social da escola é transmitir o conhecimento acumulado historicamente pelo homem de geração a geração. Então o currículo Escolar vai organizar esse conhecimento científico dentro dos níveis das etapas e dos níveis de ensino de acordo com a legislação pede. Então seria, por exemplo, o currículo do ensino fundamental, do ensino médio. Então vai ser todos aqueles conhecimentos que os alunos precisam adquirir ao longo dessa formação de forma sistematizada e de acordo com o nível de cada etapa que eles se encontram (Professor Paulo, Escola Guacira Louro).

Como podemos observar, a narrativa do professor Paulo segue as concepções de currículo escolar, presas a BNCC, na tentativa de atender as demandas do mercado de trabalho. Quando nos propomos a refletir a partir da crítica estabelecida por Freire (1987) entendemos

essa educação baseada no ato de “depositar” ou “transferir” conhecimentos, que não dá conta das realidades, diferenças e expectativas dos estudantes, considerando toda a diversidade que reside neste espaço. Concordamos ainda, que

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (...) Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas voes parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outra (Freire, 1996, p. 59)

Conforme já discutido em outras seções, percebemos que ainda existe uma formação herdada de organização curricular, cujo foco ainda está na organização de um currículo único e exclusivamente em sistematizar “conteúdos”, preparar os estudantes para as avaliações em larga escala e formar para o mercado de trabalho. Desse modo,

A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações (Lopes, 2018, p. 26).

Portanto, conseguimos identificar que nesta perspectiva existe uma centralidade em relação à avaliação, com isso, o currículo é posto como algo que irá comparar e avaliar conhecimentos e/ou se os estudantes “dominaram” ou não determinados saberes. Assim,

[...] em contraposição a essa visão restrita da qualidade da educação, defendo que a educação é muito mais do que ensinar conhecimentos, transmitir conteúdos e produzir resultados em exames. Tampouco vincula-se a projetos identitários fixos para os alunos e alunas ou à formação de um pressuposto sujeito educado universal (Lopes, 2018, p. 26).

Assim, pontuamos aqui que é necessário que haja um envolvimento dos docentes na produção de um currículo capaz de superar essa ótica conteudista, segregacionista. Dentro dessa perspectiva, tomamos aqui o que Freire (1996) coloca como “educação bancária”, quando observamos em algumas falas o movimento de que o interesse maior dentro de algumas visões

é que o aluno consiga “memorizar” o máximo de conteúdos possíveis, fazendo dele um mero receptor. Assim,

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (Freire, 1996 p. 57-76).

Concordando com Freire entende-se que a educação, sobretudo no Ensino Médio, necessita ser libertadora e problematizadora para que se torne eminentemente uma educação, de fato, emancipatória. Desse modo, entendemos que anterior a qualquer prática, discussão ou ação das/os docentes, é necessário que exista uma preparação. Portanto, quando nós, nos comprometemos com uma educação libertadora, devemos estar comprometidos também numa organização e programação, assim

[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 1996, p. 57-76).

Quando o autor fala sobre esse processo de libertar o oprimido, só há possibilidade disso quando entendemos que a educação é o principal caminho para isso acontecer. Entendemos aqui que na medida em que professoras/es negam suas e seus estudantes enquanto sujeitos, “fabricam” uma massa homogênea e padronizada, que irá apenas servir ao modo capitalista, produzindo e reproduzindo regras, dando continuidade a uma cultura imposta por aqueles que detém o poder.

6.2 Categoria 2. Currículos reais: reflexões sobre gênero nas escolas pesquisadas

A escola pública neste início de século XXI está sendo convocada a construir currículos e práticas pedagógicas de enfrentamento a todo tipo de preconceito, principalmente no que se refere a violência e discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, consolidando, portanto, uma cultura de respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero” (Unesco, 2004, p. 7).

Dentro desse contexto, ressalta-se o compromisso social de docentes e escolas no sentido de construir currículos escolares que tragam essas temáticas como objetos centrais, desta forma entende-se a necessidade de que se desenvolvam projetos envolvendo toda a instituição, bem como dentro da própria sala de aula, para que assim, consigamos vencer a visão, ainda deturpada, presente dentro da sociedade brasileira, sobre a temática. Sabendo que os/as estudantes chegam à escola diariamente conduzidos a reproduzir falas e atitudes sobre violência e discriminação, que acabam sendo reforçadas no espaço escolar, discriminando e ao mesmo tempo sendo discriminados.

Dentro desse contexto, entende-se que a escola se apresenta como lugar de desconstrução de estereótipos e rótulos, através de sensibilização e ressignificações, sobretudo no que se refere a temática de gênero, a partir das práticas curriculares presentes na escola. Assim, o nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética nas escolas de não hierarquizar as diferenças.

Entendendo que discutir gênero no espaço escolar é dar a oportunidade a todos de ser quem são, além de conscientizar o outro de que nós somos constituídos pela diversidade. Acreditando nesses pressupostos organizamos esta segunda sessão de análise, a partir das entrevistas feitas com as/os docentes, dando ênfase às práticas curriculares, observando se esses currículos extrapolavam ou reafirmavam o que está prescrito nos documentos normativos nacionais e estaduais, dando voz aos educadores do Ensino Médio das escolas investigadas, pois segundo o levantamento são eles os responsáveis por implementar discussões de gêneros nas escolas investigadas, da mesma maneira nos interessa quais ações são implementadas para viabilizar essas discussões dentro de suas disciplinas.

As temáticas gênero e sexualidade não são desconhecidas pelo corpo discente, estando cada vez mais presente no dia a dia das/os adolescentes, que demonstram bastante interesse pelos temas, sejam porque sofrem preconceitos e rótulos, ou porque reforçam esses rótulos nas escolas. Neste contexto, entendemos a necessidade de escolas e docentes trazerem essas discussões para o centro dos currículos e que as singularidades e diversidades dos sujeitos sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade tão presente na sociedade brasileira.

Há que se ressaltar que as discussões de gênero não estão dentro de uma única disciplina do currículo escolar, assim a gestão e docentes precisam programar suas práticas em caráter formativo e educativo, adaptando seus currículos às suas respectivas realidades, sendo as questões de gênero, quando trabalhadas são de forma transversal e interdisciplinar, cabendo

à/o docente explorar o tema conforme achar necessário. Assim, é necessário que exista uma reflexão nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, é necessário explicitar que durante as pesquisas para este trabalho, assim, conseqüentemente a realização das entrevistas, o novo ensino médio não havia sido revogado, então as respectivas respostas das/os professoras/os estão relacionadas à realidade vivenciada por elas/es nas práticas pedagógicas dentro desse contexto.

Quando abordamos as discussões sobre gênero realizadas nas escolas, os professores identificaram algumas experiências vivenciadas pelos mesmos, sendo projetos de caráter coletivo, no intuito de abordar questões bullying a partir das temáticas de gênero, principalmente no sentido de coibir as mais variadas formas de violências, dentro desse tema, conforme a fala abaixo:

A gente tem um projeto que a gente vem desenvolvendo desde o começo do ano, que é o projeto bullying, e nesse projeto que é justamente feito com os professores do projeto de vida, a gente vem tentando abordar todas as formas de violência e a questão da fala, a questão de como se expressa em relação a gênero e tudo isso os professores de projeto de vida eles estão trabalhando e assim a gente combinou que eles, o projeto ele não pode ficar em sala de aula, ele precisa extrapolar e aí uma vez, duas vezes por mês a gente tem ações desse projeto que sai da sala de aula, então por exemplo um dos projetos que teve recentemente foi uma pesquisa para saber quais tipos de violência eram mais comuns aqui e foi descoberto que a violência mais comum aqui que os alunos sabiam e que também passavam era a violência verbal, era violência chamando de nomes, palavrões, e palavrão de cunho sexual, que aquela coisa ó viado, não sei o que, e isso assim o que a gente faz, aí a gente no conselho de classe eles trouxeram algumas coisas, quando a gente vai fazer a devolutiva para os alunos eu já pego essa pesquisa também [...] Entendendo que com o Novo Ensino Médio, a redução da carga horária há uma grande dificuldade dos professores de Sociologia e História e Filosofia trazer essas questões para o currículo, tem que ter jogo de cintura.[...] Então eles (professores das humanas) realmente privilegiaram o conteúdo e aí, como toda turma tem projeto de vida, então eles deixaram essa questão mais para esses professores. Precisariam escolher os conteúdos “mais importantes” (Coordenadora Dandara, Escola Conceição Evaristo).

Na fala acima nos chamou atenção o fato de ter sido enfatizado a diminuição da carga horária das disciplinas na área de humanas, deixando com isso a “responsabilidade” das discussões relacionadas a temática abordada na pesquisa aos professores de Projeto de Vida. A coordenadora enfatiza: diante de uma carga horária menor, os professores precisariam escolher os conteúdos “mais importantes”, percebe-se, portanto, que o enxugamento da carga horária, aliada a prescritividade da BNCC os professores da área de Humanas tiveram que optar pelos conteúdos e as habilidades da BNCC, neste contexto entende-se que:

[...] Ao se construir tal projeto, pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações (Lopes, 2018, p. 23).

Outra fala que nos chama atenção, é da professora Maria, que também enfatiza o fator “tempo” na justificativa da falta de momentos de discussões que permeiam as questões de gênero, para além do conteúdo de sua disciplina. Nesse caso, a professora indaga que: “É porque assim, como se não é uma aula por semana e a filosofia é uma disciplina muito extensa, aí não tem como eu focar muito. Isso aí é só algumas vezes algum debate, coisa rápida” (Professora Maria, Escola Guacira Louro).

Conforme observamos na fala da coordenadora e da professora, as discussões sobre gêneros estão muito prejudicadas, quase invisibilizadas nas disciplinas da área de humanas Filosofia e Sociologia, uma vez que a reforma do Ensino Médio, prejudicou diretamente as/os docentes que lecionam as disciplinas de ciências humanas. No quadro geral, essas disciplinas, que nos convidam, naturalmente, ao pensamento reflexivo e crítico, foram diretamente atacadas, dando pouco tempo dessas/es professoras/es construir discussões e problemáticas acerca de temas diversos, tais como a temática abordada neste trabalho. Dessa forma, nos restou focar o olhar para os educadores/as que assumem a disciplina: projetos de vida nas escolas investigadas.

Sobre a saída utilizada pelos/as professores/as, no intuito de extrapolar o que está prescrito na BNCC e em outros documentos normativos regentes, relacionados as discussões sobre gênero, conseguimos observar que a maioria das narrativas aponta para a necessidade de se trabalhar a vivência dos estudantes, preocupando-se em trazer discussões que estivessem no cotidiano deles.

Ah, eu vou problematizar o que está posto socialmente, vou pegar exemplo e vou colocar de qualquer forma, porque se eu fosse seguir só o que tem lá, os meninos não têm condição, sabe? Não é o mundo real, o mundo cru, é o mundo idealizado por uma ideologia hegemônica que é excludente, então, sabe, é mais fácil eu ir apropriar certas coisas, não deixá-las de fora e contemplar também o que tem lá, mas ver a relevância que tem (Professora Frida, Escola Conceição Evaristo).

Eu procuro na internet, vejo um ponto legal, mais ou menos digamos que é desse ponto confiável, né? E ver a universidade que tem um estudo mais sério,

porque assim, o livro que a gente está trabalhando... O livro que a gente está trabalhando, junto a uns quatro componentes curriculares e um livro só, bem fininho, não tem como trabalhar, é muito superficial (Professora Carolina, escola Guacira Louro).

Observando as narrativas, percebemos que os/as profissionais procuram alternativas para que possam extrapolar aquilo que está prescrito nos documentos normativos. Dando sentido as vivências e o cotidiano dos estudantes, tornando as aulas mais próximas de suas realidades.

Nesse sentido, na expectativa de elucidar o quanto as questões relacionadas a gênero e/ou sexualidade é um tema pertinente e presente nos espaços escolares, Silva e Meireles (2017) explicam que,

Na escola ocorrem, cotidianamente e em todos os níveis educativos, cenas, eventos, palavras, gestos etc. referentes à sexualidade, é incontestável. O que observamos ainda é que a comunidade educativa, entendida como pais/mães, professores/as, direção, equipe pedagógica, administrativa e funcionários/as acabam provocando, voluntária ou involuntariamente, marcas nos corpos dos/as alunos/as, principalmente em cenas relativas à expressão sexual. Há uma aparente dessexualização no espaço escolar, que não consegue se perpetuar, pois os fatos ocorrem, querendo ou não. A escola acaba disciplinando e escolarizando corpos. Um corpo escolarizado, portanto disciplinado, é treinado no silêncio e também é capaz de ficar sentado por muitas horas, com gestos, ações e palavras treinados para serem comidos e isentos de sensações mais fortes, como, por exemplo, de quaisquer atributos sexuais (Silva; Meireles, 2017, p. 56).

Diante disso, entendemos que o diálogo e as práticas docentes no âmbito escolar, sobretudo relacionado a este tema, se torna um passo para combater a ignorância, e principalmente a violência contra os diferentes corpos que chegam todos os dias a este espaço, e que lutam/resistem para que suas identidades sejam respeitadas.

Nessa perspectiva, é notório que a prática curricular se apresenta como um espaço privilegiado em que ações podem ou não auxiliar na construção da autonomia das/os estudantes, assim como na possibilidade de que as diversas identidades sejam vivenciadas e respeitadas dentro dos espaços escolares. Portanto, “[...] é nesse sentido que se vislumbram novas possibilidades para trabalhar e analisar as diversas questões que emergem no campo do currículo – questões de sexualidade, raça, família, gênero, masculinidades e classe social” (Moreira, 2016, p. 49).

É importante salientarmos que a escola e todas as ações que estão envolvidas nela, se constitui enquanto espaço de interação e de construção das identidades dos seus estudantes. Os

debates ou até mesmo a iniciativa da inserção dessas discussões em um ambiente marcado pelo “querer” de uma classe dominante, através do currículo oficial e/ou de documentos normativos que subsidiam as práticas curriculares, se apresentam enquanto possibilidades de se acreditar em uma educação mais acolhedora, tornando as salas de aula lugares confortáveis para que as/os estudantes possam ser quem eles realmente são. Sabendo que esses espaços são plurais e de rica diversidade, é necessário fazer deles, lugares em que possam lidar facilmente com as diferenças.

Desse modo, partindo da fala das/os entrevistados desta pesquisa, conseguimos observar que, muitas vezes as discussões sobre gênero dentro das salas de aula, ainda que de forma sutil, tornam as aulas um espaço seguro para discutir essas pautas, e, consequentemente, das/os estudantes exporem suas identidades, sem medo ou culpa. Assim, “[...] a escola, portanto, assume um papel importante no processo de educação das novas gerações, colocando-se no rol dos principais espaços de socialização secundária pelos quais passam os sujeitos” (Trancoso; Reis, 2023, p. 114).

Sobre a relevância de se trabalhar o tema em sala de aula observamos nas narrativas dos/as professores/as que a discussão, é bem aceita por parte dos estudantes, mas há resistências, permitindo debates e acerca das experiências e de problemáticas que permeiam suas vidas no tocante ao tema. Desse modo, foi questionado se havia alguma dificuldade em relação a trabalhar a temática em sala de aula ou em algum ambiente da escola, e obtivemos as seguintes respostas:

Não, e como eu falei para você que lá tem a situação dos alunos, inclusive lá, se não me engano, a gente tem três alunos trans. Então isso daí já faz parte do cotidiano dos alunos. Então aí fica mais fácil porque quando acontece alguma coisa que já aconteceu, de casos de preconceito em relação a eles (Professor Paulo, escola Guacira Louro).

Não, porque geralmente os alunos eles são compreensivos nessa parte aí, não tem nenhum que tenha discriminação, não (Professora Maria, Escola Conceição Evaristo).

Ao observarmos as narrativas acerca da visibilidade dos estudantes conseguirem expor suas identidades e diversidades, conseguimos identificar que o ambiente escolar de ambas as escolas se mostra bastante incluídas (segundo as falas coletadas na pesquisa), considerando a identidade de gênero dos/as estudantes e das pautas relacionadas ao tema a serem discutidas durante as aulas e nas ações/projetos realizados pelas escolas. Com relação a vivência das/os

estudantes e o quão incluyente a escola pode ser nesse quesito, principalmente ao que se refere as/os estudantes exporem suas identidades, nos chamou atenção as falas a seguir:

Sim, sim. Consegue falar, eles têm que falar a verdade. A gente tem uma aluna que ela é trans e aí é tranquila a relação dela com a gente, com a comunidade escolar, e tem um menino trans, a tarde que ele está, acho que nesse início de processo, sabe, assim, que já conversou com alguns professores para não ser chamado mais... para ser chamado por outro nome, enfim, mas eu acredito que sim, não seja um ambiente hostil, sabe, para isso. E também, em relação às meninas e os meninos assim, não... creio que não tenha, sabe. Uma vez eu intervi na sala, logo no início, assim, principalmente no primeiro ano, eu intervi em relação ao menino que foi soltar uma piadinha para o lado da aluna, assim, não respeitando tanto, igual., soltando piada boba, sabe, mas eu acho que há uma relação boa, saudável na escola, que eles conseguem desenvolver, conseguem respeitar e, principalmente, que eles conseguem compreender, sabe? (Professora Frida, Escola Conceição Evaristo).

Eles falam com muita tranquilidade [...] e eles falam muito abertamente sobre isso, então, entre eles, eu percebo que hoje se falar com essa questão da sexualidade, de não fechar ela porque eu sou hétero, com muito mais tranquilidade, ainda existem essas exceções, mas a boa parte é que é como se eu tivesse em dúvida “olha, professora, que eu estou me descobrindo, eu não sei ainda, eu não sei se eu gosto de ficar com menino, gosto de ficar com meninas, eu gosto de ficar com os dois” eu não vejo a resposta fechada, mas eles conseguem colocar a dúvida deles sem ter medo de ser julgado, eles não estão falando que sou isso ou aquilo, então, eles estão muito na fase da interrogação, eu não sei ainda, eu estou me descobrindo, eu estou vendo, mas eles falam isso com os colegas com muita naturalidade. Na minha época não era assim não, o povo temia muito, não pode ser errado, ser feio, mas eles falam. Isso já mostra o quanto nós evoluímos em relação ao espaço escolar no sentido de não temer, falar, não ficar aquela coisa, não, mas eu sou hétero, não, não sabe de dizer não, eu acho que talvez eu seja tal coisa, mas eu não tenho certeza ainda, e tudo bem [...] As meninas hoje, estão com esse discurso, essa imagem, eu estou descobrindo, eu estou vendo aí, os meninos, ou eles se assumem de vez, ou eu sou hétero, ou eu sou homo, mas assim, essa dúvida eles não me acharam, eu vi essa questão da dúvida mais na fala das meninas, estou me descobrindo que a pessoa vai ver, enfim, os meninos, o que realmente assumiu, que eram homossexuais, já é visível, eles já botam batom, eles se mostram assim, ou se assumem mesmo, nesse sentido as meninas estão mais empoderadas (Professora Carolina, Escola Guacira Louro).

As falas acima demonstram que estão considerando que a educação é um direito que amplia o acesso a outros direitos, sendo necessárias ações no cotidiano escolar que possa construir um ambiente inclusivo, que repudie qualquer tipo de discriminação, preconceitos e rótulos, envolvendo principalmente questões referente as identidades, principalmente as ligadas as questões de gênero e/ou sexualidade. Nesse sentido, entende-se que:

Embora um espaço de pluralidade, o ambiente escolar reproduz padrões socialmente desejados, incluindo a negação ao que for dissonante às convenções formais estabelecidas por seus agentes. Neste contexto, a polissemia que compõe o espaço escolar pode revelar a intolerância, o preconceito e a exclusão de uma parcela marginalizada socialmente por não se inserir no modelo proposto pela maioria, sobretudo quando se trata das relações de gênero e de sexualidade. Para além disso, em uma sociedade que privilegia o padrão heteronormativo enquanto entidade de manifestação de sua sexualidade, ter uma orientação sexual divergente a este perfil implica em enfrentar as asperezas de uma condição transgressora, já que poucas são as ocasiões onde a diversidade sexual encontra espaço para o diálogo, a reflexão e o debate nos ambientes formais de aprendizagem (Ribeiro; Thiengo, 2019, p. 11-12).

Diante desse cenário, entende-se que os espaços escolares segundo as narrativas dos/as educadoras estão avançando na convivência das diferenças, permitindo aceitação e respeito para aqueles que fogem de uma padronização por orientação sexual ou identidade de gênero, neste contexto as escolas rompem com os sofrimento e violências (Silva, 2008).

Apesar das falas apontarem para a inclusão e o não preconceito, as escolas brasileiras têm um histórico de segregação e preconceito, fazendo assim com que muitos grupos fossem marginalizados, por não se enquadrarem nos padrões culturais. Dentro desse contexto, entende-se que por muito tempo os indivíduos que possuíam características diferentes do “padrão” estabelecido socialmente eram incapazes de se escolarizar. E somente a partir da década de 60, no século XX, subsidiado por aspectos políticos, científicos e morais, que muitos movimentos sociais conseguiram fazer movimentações, possibilitando uma conscientização e sensibilização da sociedade sobre a importância de se combater a segregação e à marginalização desses indivíduos considerados “diferentes” (Mendes, 2006).

Tomando Louro (2000) como referência, observamos que quando se reporta ao ambiente escolar, em relação às questões de gênero e da diversidade sexual, ainda existe a invisibilidade de determinados indivíduos, situação verificada através do silenciamento das instituições escolares aos indivíduos homossexuais, por exemplo. Assim, concordamos com a autora quando evidencia que esse processo de silenciamento serve, principalmente, para suprimir esses indivíduos.

Conseguimos observar, ainda nos dias de hoje, que no contexto educacional, temas como os que estão sendo discutidos neste trabalho, ainda são negligenciados e/ou mantidos sob uma ótica sexista e heteronormativa. Por isso a preocupação e a ênfase as ações realizadas pelas/os professoras/es entrevistados, a fim de se observar a que ponto a educação ampliou o seu olhar acerca dessas discussões. Visto que é no chão da sala de aula que as teorias e os

objetivos estabelecidos nos documentos normativos que subsidiam a prática pedagógica, se materializam.

Nesse contexto, percebemos que uma educação e/ou uma escola includente, precisa estar disposta a buscar desmistificar as desigualdades, combatendo a desvalorização que muitas/os estudantes sofrem em relação a sua forma de ser/estar no mundo. Desse modo, entendemos que historicamente o ambiente escolar, através de um currículo engessado na linguagem e forma de disciplinar os sujeitos, perpetuou diferenças, legitimando diversos tipos de desigualdades.

Portanto, quando tratamos acerca de inclusão, é necessário observarmos que ao longo do tempo esses sujeitos foram marginalizados, sendo a educação, enquanto direito de todos, dever privilegiar valores de convívio entre os diferentes sujeitos, independentemente de suas especificidades. Tendo como principal função, o acolhimento e garantia do acesso e permanência de todos os indivíduos na escola. Urgindo, assim, na escola, a necessidade de colocarmos a diversidade como palavra-chave nas ações planejadas e realizadas nesse ambiente.

Durante as entrevistas, observamos falas muito interessantes com relação a participação das/os próprias/os estudantes nas ações sobre gênero promovidas pelas escolas. Uma delas que se destaca, é o que foi mencionado pela coordenadora Dandara, sobre a importância de ter estudantes envolvidos nos projetos sobre gênero realizados pela instituição.

Eu acho que a gente deu bons passos no sentido de ser mais includente. A gente teve experiências, principalmente no Grêmio. Nos últimos dois anos, tinha um menino assim, que ele era sensacional. E ele era defensor mesmo da causa LGBTQIA+. E ele foi muito ativo, muito ativo, sabe? Então ele, de certa forma, ele nos ajudou a quebrar muito isso. Eu acho que ao longo dos anos, a resistência de professores também foi se quebrando. Foi se quebrando (Coordenadora Dandara, escola Conceição Evaristo).

Ressalta-se neste contexto que ao incluir os estudantes nestas discussões a escola demonstra ter compromisso com as identidades dos estudantes, entendendo assim como Silva (2010, p. 15) que é necessário pensar sobre a diversidade que compõe a escola, dando voz aos sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico. Assim, “[...] entendemos que prática docente tem uma grande força na construção de um ambiente escolar mais igualitário com relações sociais mais dignas e respeitadas” (Ribero; Thiengo, 2019, p. 13).

Para o professor Paulo, a escola em que atua se qualifica enquanto um espaço incluyente, tomando suas experiências, principalmente com relação a inclusão de estudantes trans, como observamos em sua fala.

Eu creio que sim, porque nunca vivenciei lá da escola mesmo uma situação desse tipo, muito que as alunas trans utilizam o banheiro feminino. E eu nunca vi nenhuma polêmica coisa lá, como o banheiro principal deles é no corredor da sala de aula, quando a gente passa a gente vê essa coisa na porta e eu vejo elas lá, e está tudo lá sim, nunca vi. E pelo menos eu nunca vivenciei alguma polêmica por conta da questão do uso do banheiro, pois nada disso (Professor Paulo, escola Guacira Louro).

A narrativa do professor Paulo, assim como as narrativas de professores e coordenadores demonstram, com algumas restrições, que as escolas estão abertas para as discussões de gênero, desde a construção de currículos mais democráticos, que incorporam as identidades e vivências dos estudantes, até a presença de projetos e ações que proporcionem o acolhimento acerca da temática abordada na pesquisa.

Dentro desse contexto, conseguimos identificar professores com práticas curriculares relevantes abertas à temática, ao mesmo tempo em que confirmamos a hipótese sobre a falta de discussões em materiais oficiais, livros didáticos, na BNCC e ou documentos normativos utilizados pelas escolas, desde os documentos nacionais, até os estaduais, que tragam a questão de gênero de maneira explícita para se trabalhar nas salas de aula do Ensino Médio em Alagoas.

Assim, as escolas e professores de Alagoas estão necessitando extrapolar o currículo prescritivo oficial, que está posto para dar a oportunidade de que todas/os tenham voz e vez dentro das instituições escolares, respeitando suas diferenças e a grande diversidade existente nesses espaços. Sendo necessário aos docentes que extrapolem o que está posto nos currículos e/ou nas propostas curriculares oficiais, buscando, portanto, materiais alternativos.

6.3 Categoria 3: Materiais utilizados nas práticas curriculares de educadores do Ensino Médio

No tocante aos materiais utilizados para as discussões de gênero, durante a entrevista, a maioria dos professores mencionaram o uso de internet, artigos acadêmicos, vídeos, entre outros, para incentivar debates em sala de aula, pela falta de materiais ofertados pela secretaria, e/ou a temática sendo abordada no próprio material didático das respectivas disciplinas.

Dessa forma, os professores mencionam o seguinte:

Geralmente nessa temática eu trabalho com... Seleciono textos que falam para a gente abrir debate. Sempre uso também... Pego vídeos no YouTube, tipo vídeo aula, para falar sobre o conteúdo. E trabalho com eles mais na forma assim de discussão, de debate mesmo (Professor Paulo, escola Guacira Lopes).

Ah, eu uso tirinhas, eu uso, por exemplo, o Laércio, uso, eu trago dados também, gráficos, pesquisas acadêmicas também, eu faço um resumo, artigos, alguma coisa assim, trechos de livros, de livros, por exemplo, de Simone de Beauvoir, alguma coisa para... Curtas, metragens, documentários, trechos de filmes também, às vezes um episódio, um ou outro, de, sei lá, alguma série. Algo assim que vai ilustrar para ele, sabe? (Professora Frida, escola Zumbi dos Palmares).

De acordo com as narrativas dos/as professores/as entrevistados/as, percebemos a tentativa de suprir a falta de materiais e/ou orientações para discussões acerca da temática abordada, permitindo que essas discussões sejam realizadas única e exclusivamente de acordo com a proximidade e familiaridade dos professores com o tema, considerando a ausência da temática gênero na BNCC, leia-se reforma do ensino médio, a inserção de tais discussões em sala de aula, está diretamente ligado ao interesse das/os professoras/es em levar essa temática, assim, Freire (2014, p. 52) nos aponta que “[...] a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Analisando os discursos dos professores pode-se inferir que os currículos construídos por essas/es profissionais buscam sair do “tradicional”, não permanecendo “presos” ao currículo prescritivo, o que nos dá indícios de uma mudança significativa de um fazer docente, suas narrativas indicam para um rompimento com as prescrições e negação do tema gêneros nas propostas oficiais.

Há que se ressaltar que o currículo escolar sempre foi ferramenta vulnerável aos interesses políticos, econômicos e sociais específicos daqueles que o formulam, como ficou bastante nítido nos últimos anos com relação as discussões e propostas presentes no Novo Ensino Médio, o movimento do Escola Sem Partido (Brasil, 2016) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2008), com determinados conhecimentos sendo postos de escanteio durante a construção de documentos normativos que servem como base para o currículo escolar básico, e tudo isso obedece a um interesse maior, dentro de um discurso conservador na maioria das vezes (Sepulveda; Sepulveda, 2016).

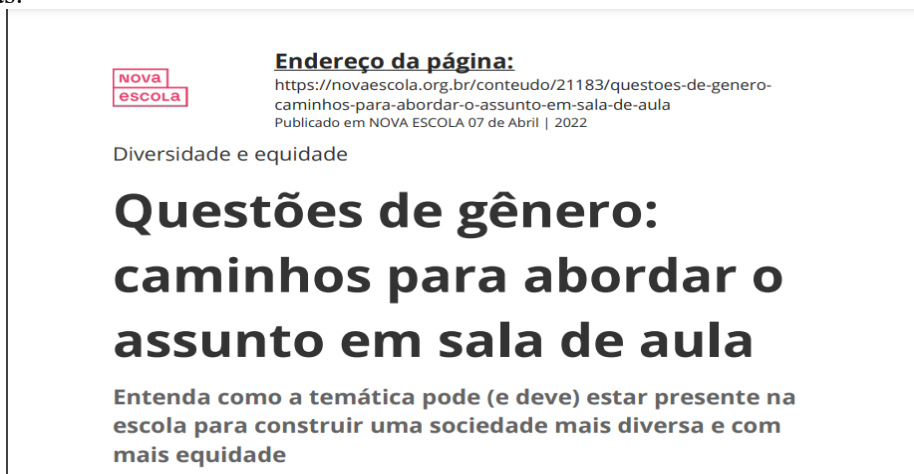
Ao analisar inicialmente as falas das/os professores entrevistados e posteriormente ter acesso a alguns materiais que as/os subsidiam durante o planejamento e a construção de aulas

que possam extrapolar o que está prescrito no currículo oficial, percebemos a preocupação em, inicialmente, entender o que é e a importância de se discutir gênero em sala de aula.

Em dois dos três materiais disponibilizados pelo professor Paulo, temos um exemplo disso. A procura por materiais que possam as/os auxiliar nas discussões e a iniciativa de se discutir tais temas, considerados muitas vezes, ainda, como tabus, pela sociedade, nos dá indícios de uma mudança nas práticas pedagógicas, principalmente nas duas escolas pesquisadas.

Desse modo, observamos que os educadores que participam da pesquisa há um movimento para “Construir uma escola em que gênero não seja restritivo e excludente, mas plural, uma escola em que se assegure uma educação genuinamente inclusiva e transformadora” (Lins; Machado; Escoura, 2016, p. 10), seguindo essa concepção o professor Paulo nos apresenta o seguinte planejamento sobre questões de gênero e identidades:

Figura 5 – Plano de aula sobre questões de gênero, utilizado pelo professor entrevistado na preparação de suas aulas.



NOVA ESCOLA

Endereço da página:
<https://novaescola.org.br/conteudo/21183/questoes-de-genero-caminhos-para-abordar-o-assunto-em-sala-de-aula>
 Publicado em NOVA ESCOLA 07 de Abril | 2022

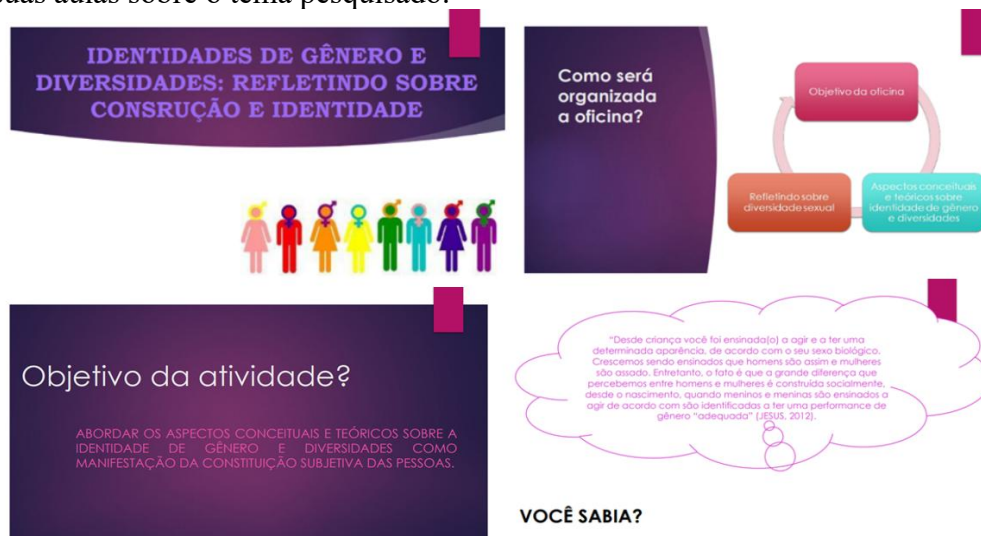
Diversidade e equidade

Questões de gênero: caminhos para abordar o assunto em sala de aula

Entenda como a temática pode (e deve) estar presente na escola para construir uma sociedade mais diversa e com mais equidade

Fonte: Professor entrevistado (2023).

Figura 6 – Material sobre identidades de gênero e diversidades utilizados pelo professor em uma de suas aulas sobre o tema pesquisado.



Fonte: Professor entrevistado (2023).

Percebemos a partir do planejamento e consequentemente da aula ministrada, constatamos que o docente inseriu no currículo concepções de identidades de gênero, que não estavam presa as amarras do binarismo: Homem x Mulher, sendo assim nesta aula que observamos que as relações estabelecidas entre o docente e os estudantes foram carregadas de significados.

Diante do material e da condução da aula percebeu-se que educador trabalhou para a desconstrução de pré-conceitos e rótulos sobre identidades e gênero que circulam no senso comum, dentro desse contexto,

Vê-se a importância dos/as educadores/as buscarem conhecimento científico sobre a referida demanda, pois se sabe que o processo de ensino aprendizagem é muito complexo e requer um preparo prévio do profissional da educação, e acima de tudo não deixar de reconhecer o seu papel como cidadão que leva a uma sociedade a sua contribuição. Discutindo assim sua função social no tratamento pedagógico de questões de gênero e diversidade sexual (Nogueira, 2010, p. 20).

Assim, o educador possuir um olhar sensível a tudo que acontece em volta, dentro da própria escola e da sala de aula, corredores e demais espaços da escola, diante disso o professor Paulo trouxe para o centro do currículo reflexões sobre discriminações por causa de gênero, sexualidade, preconceitos, bullying, entre outros. Assim, o conseguiu extrapolar o que está prescrito e posto na sociedade, indo muito além vencendo os próprios preconceitos e

limitações, conduzindo as/os estudantes para que ampliassem sua visão sobre si e sobre os outros.

Desse modo o educador demonstrou entender o compromisso da escola pública de estar:

[...] pedagogicamente preparada para o debate no sentido de contribuir com o avanço da sociedade e a promoção da integração entre culturas. Posicionar-se no sentido de promover o equilíbrio entre os diferentes, para a construção de uma sociedade justa e fraterna que aprenda a conviver com as diferenças sem a necessidade de inferiorizá-las e sem querer extirpá-las. A diversidade é típica e essencial para a existência humana, pois é no encontro com o outro que eu me diferencio e me identifico. A construção do eu passa inexoravelmente pela existência e necessidade do outro, se o outro não existir o eu perde o sentido (Sacramento, 2015, p. 44-45).

Observando ainda a sala de aula do Paulo, dentre os materiais disponibilizados, destacamos aqui um artigo de Miriam Pillar Grossi, em que o professor mencionou utilizar como base teórica para algumas de suas discussões.

Figura 7 – Artigo acadêmico sobre identidade de gênero e sexualidade, utilizado pelo professor na preparação de suas aulas.

1

IDENTIDADE DE GÊNERO e SEXUALIDADE

Miriam Pillar Grossi

Desde 1989, venho ministrando a disciplina de *Antropologia da Mulher e das Relações de Gênero* no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e a de *Relações de Gênero* no curso de Ciências Sociais da UFSC. Com base nessa experiência, portanto, tenho refletido, com várias gerações de alunos, sobre a abrangência da categoria gênero para as Ciências Sociais contemporâneas¹. Este texto busca preencher um vazio na bibliografia em português sobre o conceito e sobre os diferentes usos do gênero e é, de alguma forma, a continuação da reflexão iniciada num texto intitulado "O conceito de gênero: um novo coração de mãe nos estudos sobre mulher", escrito com o grupo *Em Canto* e apresentado na ANPOCS de 1989. Passados quase dez anos desta primeira reflexão teórica sobre o uso do conceito de gênero no Brasil, busquei, aqui, definir a problemática da identidade de gênero a partir de várias instâncias: a aquisição da identidade de gênero primária, o aprendizado dos papéis sexuais, o vasto campo da sexualidade e as novas questões referentes à reprodução humana. Em todo o texto, busco desconstruir o senso comum ocidental que considera que a identidade de gênero é marcada pela opção sexual, inclusive com o intuito de mostrar como as práticas homoeróticas não produzem um terceiro gênero (nem masculino, nem feminino), tampouco "distúrbios da identidade de gênero", como afirmam alguns psicólogos e educadores que lidam com indivíduos com experiências não exclusivamente heterossexuais.

Fonte: Professor entrevistado (2023).

A partir da análise deste material, e posteriormente a partir da aula ministrada, percebemos a preocupação em que discutir o conceito de gênero, a procura de desmistificá-lo, assim como, construir um debate acerca dos papéis definidos e impostos na sociedade para cada gênero, desde seu nascimento, até as questões relacionadas a sexualidade, que direta ou

indiretamente, também está imbuída ao “papel” que cada gênero irá desempenhar ao longo de sua vida.

Embora saibamos que o ambiente escolar é um lugar de pluralidade, entendemos que este espaço ainda reproduz padrões socialmente desejados, negando e invisibilizando aqueles que são considerados “diferentes”. Neste contexto, sabendo que este ambiente pode revelar a intolerância, preconceito e/ou a exclusão dessa parcela, muitas vezes marginalizadas, principalmente quando nos tratamos das relações de gênero e/ou de sexualidade. Portanto,

[...] percebem-se algumas práticas, tanto na escola quanto na sociedade, que se apresentam como uma “pedagogia do silenciamento”, que pode deixar claro: o que é diferente não merece ter os mesmos espaços democráticos de inserção à educação. Os que são diferentes não podem acessar os bens culturais e simbólicos na sociedade em que vivem, porque são ‘desviantes’, ‘forasteiros’, ‘estranhos’ à lógica perversa construída ao longo do tempo. Diante disso, a não discussão por parte da escola, dos livros didáticos, da sociedade, evidencia um silêncio naturalizado. Nesse sentido, o silêncio emudece os sujeitos envolvidos no processo educativo, pois suas vozes tornam-se abafadas, suas identidades tornam-se invisíveis e suas práticas afetivo-sexuais amputadas, deslocadas (Fernandes; Pereira, 2013, p. 66).

Desse modo, na medida em que as/os docentes procuram materiais que possam subsidiar suas aulas e discussões acerca das questões relacionadas à gênero, por exemplo, nos dá indícios de um movimento de mudanças em práticas pedagógicas que por muito tempo se apresentaram como uma “pedagogia do silenciamento” para com aqueles que se mostravam “diferentes” do que é colocado como o normal.

Durante as entrevistas, surgiram algumas questões relacionadas ao tempo que deveria ser dedicado às discussões acerca desta temática de gênero por parte das/os professoras/es de Filosofia e Sociologia, onde fizeram menção de tais discussões, talvez, estarem sendo contempladas de forma mais eficaz nas aulas de Projeto de Vida.

Assim, considerando as falas das/os entrevistados, conseguimos uma entrevista com uma professora que leciona a disciplina Projeto de Vida. A educadora elencou dificuldades vivenciados por ela e por colegas: materiais didáticos que não contemplam essas temáticas, bem como a construção de material de própria autoria, para que se possa realizar tais discussões. Em uma das falas, quando questionada sobre o material que utiliza para subsidiar suas aulas nesta temática, a professora menciona que:

Infelizmente não encontrei nenhum material, principalmente os de Alagoas. Esse mês eu trabalhei a questão de diversidade e gênero com eles, mas eu mesma preparei o material e saí pegando coisas da internet (...) É uma grande

falha dos currículos não ter nada que seja direto a isso (Professora Marta, Escola Conceição Evaristo).

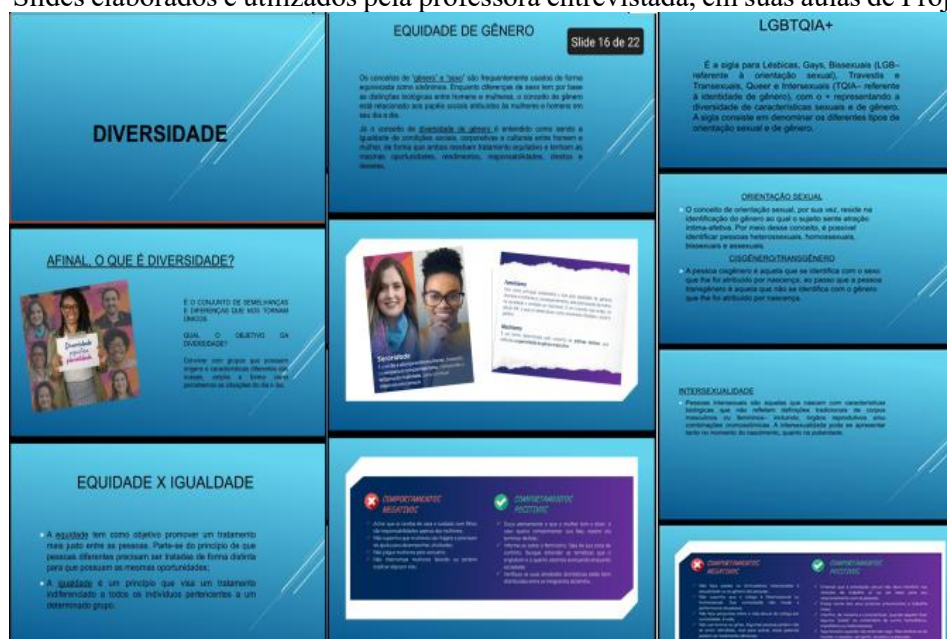
A educadora expõe em sua narrativa as dificuldades de se trabalhar com essa temática, principalmente pela falta de materiais didáticos que tratem diretamente do assunto, dentro dos disponibilizados pelo próprio governo estadual, sendo necessária a busca de materiais na internet. Quando questionada sobre tais discussões realizadas com o material que ela mesma construiu, a professora indaga que:

Fiz esse material com coisas que fui pegando na internet e a aula foi muito boa, porque esclareceu as ideias que os alunos tinham, ou não sabiam como agir com as pessoas trans, por exemplo. Como na turma tem um aluno assim (trans), foi muito bom o debate, eles participaram bastante (Professora Marta, Escola Conceição Evaristo).

Como já mencionado anteriormente, um dos grandes obstáculos enfrentados pelas/os professoras ao levar discussões acerca da temática de gênero para dentro de suas salas de aula ainda perpassam pela falta de materiais didáticos que a contemple com aprofundamento que ela necessita. Os materiais de Projeto de Vida, por exemplo, em que a professora Marta nos mostrou e que utiliza em suas aulas, são em sua grande maioria produzidos por ela, ou de outros estados, e ainda assim, de acordo com a professora, nada que trate diretamente, apenas algumas menções, de forma bastante superficial.

Diante da ausência de material constatou-se que os/as educadoras elaboram currículos a partir de temas que possibilitam reflexões as discussões de gênero, buscando facilitar a compreensão das percepções sociais e pessoais, e que estão interligadas as identidades dos jovens do Ensino Médio e as discussões de gênero, não podendo portanto serem desconsideradas nos currículos e espaços das escolas, entendendo a escola como espaço eminentemente social, conforme podemos constatar no material da professora Marta, exposto abaixo:

Figura 8 – Slides elaborados e utilizados pela professora entrevistada, em suas aulas de Projeto de Vida.



Fonte: Professora entrevistada (2023).

Dentre os materiais utilizados pela professora Marta em suas aulas da disciplina Projeto de Vida, destacamos a intenção da educadora em construir aulas que abordassem o tema gênero, valorizando as identidades dos jovens estudantes, com uma linguagem acessível e próxima da realidade dos educandos jovens e suas expectativas. Nessa aula em específico podemos constatar que a prática da educadora estava a serviço de uma educação, à qual as realidades dos educandos foram valorizadas num processo dialógico, entendendo diálogo como: “[...] encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (Freire, 1979, p. 45).

A convivência com as ações dos educadores/as permitiu compreender que os *praticantespensantes* dos cotidianos das escolas, aproveitam oportunidades e superam a “cegueira” dos processos hegemônicos, que permitem a atuação nos mesmos lugares nos quais esses se realizam. E as práticas foram nos permitindo constatar a imprevisibilidade dos currículos inéditos.

Neste contexto os educadores, cientes da realidade impositiva, revelam meios táticos pedagógicos que subvertem a ordem, que desestabilize as epistemes hegemônicas estruturais ao elaborar atividades pedagógicas que tem centralidade no espaço de vivência e existência, que envolve os estudantes jovens que frequentam as turmas do Ensino Médio no agreste alagoano, mas especificamente em Arapiraca.

À medida que a pesquisa dialoga com o contexto escolar no Ensino Médio e as discussões de gênero, os currículos construídos nos revelam configurações singulares, específicas e diferenciadas acerca da temática, (re)afirmando conhecimentos e saberes, da mesma maneira que rompem com paradigmas e preconceitos, o que requer processos de ensino problematizadores, a partir de uma lógica decolonial. Conforme Walsh (2013, p. 28) afirma, “Pedagogias que incitam possibilidades de ser, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutando e conhecendo de outra forma, pedagogias direcionadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção de decolonizar”.

Dentro desse contexto, percebe-se que as ações curriculares dos/as educadores/as superaram a concepção de educação hegemônica, propondo a contra hegemonia, uma vez que tomaram como referência o conhecimento trazido por meio das redes de conhecimentos dos estudantes, suas necessidades e expectativas. Nessas circunstâncias, possibilitou-se construir uma educação problematizadora em que os *estudantes jovens* das escolas pesquisadas tiveram suas identidades reconhecidas na escola, suas histórias, suas verdades e realidades.

Reafirmando, portanto, o que está além do que é prescrito, seguem, portanto, numa total desobediência epistêmica, arriscam ao trilhar caminhos outros, perspectivando novas possibilidades e práticas pedagógicas, que valorize a construção da/para a autonomia (Hooks, 1994).

Educação compreendida como uma atividade extremamente importante no processo formativo do indivíduo, indo muito de ensinar apenas as competências e habilidades da BNCC. Deste modo, no tocante a temática de gênero podemos constatar que professores/as e estudantes praticaram diferentes modos de experimentar/problematizar os currículos, que não foram centrados em verdades absolutas e sim, na horizontalidade em que as realidades e identidades dos educandos foram reconhecidos e valorizados, não existindo uma hierarquização de saberes. A inserção crítica do real na sala de aula proporcionou aos envolvidos a superação possível das limitações que a sociedade e a vida lhes impõem.

Tudo isso experimentado através das táticas, que burlando as normas da prescrição da Secretaria de educação de Alagoas, que advém da BNCC, construíram currículos que superaram a lógica hegemônica. Nessa concepção a sala de aula configurou-se como lugar de ampliação de conhecimentos, pautada nas relações entre os saberes escolares e a vida dos estudantes, que não foram concebidos como dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados.

É possível compreender, que tudo isso só foi possível porque a rede tecida no espaço escolar se relacionou com as redes educativas às quais cada estudante e a professora pertencem, articulando com experiências *dentrofora* da escola, em uma miríade de relações, significações

e conhecimentos que são reproduzidos, transformados e criados nessas redes educativas nas quais eles vivem e se relacionam.

Ficam explícitos os modos específicos e singulares como os/as professores/as se apropriaram dos currículos oficiais que lhes impostos, extrapolando-os e dando-lhes outros contornos, contrariando assim a perspectiva da educação hegemônica/bancária, e percebemos que assumiram currículos contra hegemônicos comprometidos com a ética.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos discutir de que maneira estavam sendo contempladas e refletidas as questões de gênero nos currículos escolares do Ensino Médio de duas escolas situadas na cidade de Arapiraca, região agreste do estado de Alagoas. Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como estavam contempladas as discussões de gênero nos currículos dessas duas escolas, assim como se as práticas docentes de professores destas instituições, contemplavam a temática de gênero.

A inquietação da pesquisadora neste trabalho residiu em perspectivar no contexto educacional brasileiro atual, como docentes e coordenação pensam e refletem as questões de gênero no âmbito escolar, no intuito de extrapolar o que está prescrito no currículo e documentos norteadores oficiais que regem a escola. Desse modo, assumimos as seguintes problematizações: como as/os professoras/es têm dialogado com as questões pertinentes a gênero, em suas aulas? Quais são os materiais didáticos que servem para subsidiar as práticas realizadas pelas/os professoras/es para extrapolar o que está prescrito no currículo?

Os objetivos específicos do trabalho foram: a) Conhecer os currículos das escolas com foco nas reflexões sobre gênero; b) Compreender quais as concepções dos professores investigados sobre as discussões de gênero nas salas de aula, c) Analisar documentos e propostas curriculares oficiais, observando a presença ou invisibilidade/ausência das discussões sobre gênero.

Para responder às indagações realizadas, utilizamos o percurso metodológico da pesquisa qualitativa, com ênfase no estudo de casos múltiplos (Stake, 2007), porque compreendemos que, se propõe a descrever um sistema de significados em duas escolas, envolvendo a preocupação em compreender o Ensino Médio, suas táticas pedagógicas dialógicas dentro de um contexto amplo, que extrapola tanto a prescritividade curricular, como o *espaçotempo* escolar.

Diante dos dados coletados, apresentamos as seguintes dimensões de análise: *Concepções sobre o Currículo escolar: foco nas narrativas dos/as educadores/as*; constatamos a partir das entrevistas que a maior parte das/os entrevistadas/os enxergam o currículo enquanto instrumento onde servirá de subsídio para todas as ações dentro da escola. Não somente na parte que rege as disciplinas, mas também na esfera social, compreendendo as vivências e experiências dentro do espaço escolar. Assim, no geral o currículo foi compreendido não somente enquanto a compilação de conteúdos que irá preparar os estudantes para uma prova, mas “preparar para a vida” como colocado na maioria das falas.

Currículos reais: reflexões sobre gênero nas escolas pesquisadas – notamos que as/os professoras/es pesquisadas/os entendem a importância da inclusão da temática sobre gênero em suas aulas. Durante a pesquisa compreendemos que as principais dificuldades enfrentadas por essas/es profissionais em relação a inserção da temática em sala de aula é a falta de materiais que possam ser utilizados para subsidiar suas práticas. Sabendo que os documentos oficiais que norteiam as práticas docentes não abordam de maneira satisfatória tanto a temática quanto as formas de inserir em suas aulas, o material didático também não oferece um aporte teórico metodológico para tal.

Como observamos durante a maioria das falas das/os entrevistadas/os, a temática é inserida de forma oral, principalmente através de rodas de conversa e debates, trazendo-a junto de outras discussões que normalmente não estão postas no currículo oficial, consideradas, ainda, como tabus por boa parte da sociedade. Observando as narrativas, percebemos que os profissionais procuram alternativas para que possam extrapolar aquilo que está prescrito nos documentos normativos. Dando sentido as vivências e o cotidiano das/os estudantes, tornando as aulas mais próximas de suas realidades.

Materiais utilizados nas práticas curriculares de educadores do Ensino Médio – sobre o material utilizado durante as práticas curriculares nas escolas pesquisadas, percebemos a ausência de material didático que aborde diretamente as questões sobre gênero, assim como, a falta dessas discussões nos documentos norteadores que são utilizados pelas/os docentes para a elaboração de seus respectivos currículos. Além disso, entendemos também a falta de formação continuada para educadores que trate do tema em questão, sendo assim, as/os educadores quando abordam a temática buscam apoio em materiais alternativos, sobretudo em plataformas e sites da internet.

Desse modo, a partir dos dados coletados, o ambiente educacional pesquisado mostrou-se sensível e preocupado em buscar formas de extrapolar os conteúdos que estão postos no currículo prescrito, levando em conta principalmente as diferentes identidades que chegam nas escolas todos os dias, dando voz aos diferentes sujeitos, fazendo com que a temática que por muitas vezes tende a ser silenciadas por alguns grupos, tenha vez.

Após a finalização do trabalho, entendemos que os objetivos traçados no início da pesquisa foram todos alcançados, a medida em que conhecemos os currículos das escolas pesquisadas, assim como compreendemos as concepções dos professores sobre as discussões de gênero, além de analisarmos os documentos e as propostas curriculares oficiais nas quais as escolas fazem uso.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. **Juventude e Integração Sul-americana**: caracterização de situações-tipo e organizações juvenis. Relatório Nacional do Brasil. Ibase, Pólis. Rio de Janeiro: novembro de 2008.
- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 08-22.
- ALAGOAS, **Programa Alagoano de Ensino Integral**. Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, 2018. Acesso em maio de 2019. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/projeto/item/16781-ensino-integral>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- ALMEIDA, G. K. F. **A descoberta da juventude pela CUT**. 2008, 84f. Dissertação (Mestre em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2008.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Brasiliense, 1979. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho.
- ARAÚJO, R. M. L. *et al.* **Diagnóstico dos direitos humanos no estado do Pará (Relatório Final)**. Universidade Federal do Pará. Belém (Pa), 2007.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. Os Jovens, seu direito a se saber e o currículo. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Detzian. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **Coleção grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2012. Brasil.
- BRASIL. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **LDBEN - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MECSEF, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas.

BRASIL. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; DA SILVA, Lorena Bernadete. Juventudes e sexualidade. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT. **Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015**. Diário Oficial da União: seção 1, p. 3, 12 mar. 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/old/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012#:~:text=Estabelece%20par%C3%A2metros%20para%20a%20garantia,quanto%20ao%20reconhecimento%20institucional%20da>. Acesso em: 23 maio 2025.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. Diálogos entre Diferença e Educação; *In*: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

CARA, D. O PROGRAMA “ESCOLA SEM PARTIDO” QUER UMA ESCOLA SEM EDUCAÇÃO. *In*: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). — São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CARRANO, P. C. R.; MARTINS, C. H. S. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CAVALCANTE, V. C. **(Des)inivibilizando os currículos da EJA em escolas públicas de Maceió**. Tese de Doutorado. 2017. Repositório Institucional da UFAL.

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERTEAU, M. **A cultural no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 316 p.

CHARLOT, B. **“Qualidade da educação”**: o nascimento de um conceito ambíguo. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e81286, 2021.

COLLING, L. C. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

CORAZZA, S. M. Olhos de Poder sobre o Currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 46-70, 1996a.

COSTA, M. O. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 1, p. 159-179, 2019.

DAVIS, C. L. F. *et al.* **Ensino médio: políticas curriculares dos estados brasileiros**. São Paulo, 2015. (Fundação Carlos Chagas).

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez., 2003.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 37, nº 135, p. 407-423, abr.-jun., 2016.

DAYRELL, J. T. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

FÁVERO, A. A.; COSTA, D. R.; CENTENARO, J. B. Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 656–676, 2019.

FEIXA, C. **De jóvenes, bandas e tribos**. Barcelona: Ariel, 1998.

FERNANDES, C. F.; PEREIRA, A. L. P. **Revista Ícone: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. V. 11. jan., 2013. p. 61-69.

FERRAÇO, C. E. Currículos e conhecimentos em rede. *In*: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008b. p. 101-124.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRARI, A. S.; MARTELLI, A. C. Formação de professores, educação sexual e PCNs: um olhar. *In*: MACNHOPE, Elenita Conegero Pastor; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; BUSSE, Sanimar (Orgs.). **Ação e reflexão: a prática de ensino e seu espaço do fazer pedagógico nos cursos de licenciatura**. Cascavel, Gráfica Imprecolor, 2013, p. 62-73.

FERREIRO, E. **Diversidad y processo de alfabetización**. De la celebración a la toma de conciencia. En Pasado y presente de los verbos ler y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2001.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. Tema Em Destaque. **Cad. Pesqui.** 46 (159) Jan-Mar 2016.

GALLI, V. **Ideologia de gênero**. República Federativa do Brasil Diário da Câmara dos Deputados, ano LXX – sexta-feira, 22 de maio de 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Mai./Jun. 1995.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013, p. 30-42.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Attílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GUEDES, Z. **Arapiraca através dos tempos**. Gráfica Mastergraphy, Ltda, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Identidade Cultural e Diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.24, p.68-75, 1996.

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2019.

IBGE, Instituto brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE cidades**. 2023.

JACQUES, M. G. C. Identidade. *In*: M. N. Strey *et al.* **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 159-167.

JUNQUEIRA, R. D. “**Ideologia de gênero**”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In*: **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Paula Regina Costa Ribeiro, Joanalira Corpes Magalhães (Orgs.). Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. 284 p.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 13-51.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LIMA, A. B. (Org.). **Estado, Políticas Educacionais e gestão Compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA, E. S. Currículo e desenvolvimento humano. *In*: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p. 17-53.

LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, 320 p.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1ª Ed. – São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, M. Â; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: Avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, G. L.; NECKEL, F. J.; GOELLNER, V. S. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade: o “normal” o “diferente” e o “excêntrico”**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. 4. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LOURO, G. L. **Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero**. Proj. História, São Paulo, 1994.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós- estruturalista - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, P. 507-524, 2017.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S. (org.); DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr-jun., 2017.

MACEDO, V. O. **Arapiraca na história de Alagoas**. Gráfica e Editora gazeta de Alagoas, 1994.

MACEDO, V. O. **Raízes e frutos de Arapiraca**. Gráfica e Editora gazeta de Alagoas. 1992.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, L. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MELLO, E. M. B.; RORATO, A.; SILVA, L. G. BNCC pra que(m)? disfarces e contradições num processo marcado por muitas (in)definições. In: XII REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED-SUL), 12., 2018. **Anais**. Rio Grande do Sul: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2018.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGNOLO, W. D. **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. Artigos Originais. Ver. Bras. 2017.

MIGUEL, L. F. “Doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, P. 590-621, 2016.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, S. A. S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, v. 1, e202011. 2020.

MORAES, M. L. Q. Usos e limites da categoria gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 99-105, 2013.

MOREIRA, A. F. B *et al.* (Orgs.). **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. *In*: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-43.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 2013.

MOREIRA, A. F.; SILVA JÚNIOR, P. M. S. Currículo, Transgressão e diálogo: quando Outras Possibilidades se Tornam Necessárias. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São cristovão, Sergipe. Brasil, v. 9, n. 18, p. 45-54, jan/abr. 2016.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Portugal: Porto Editora, 2005.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.

NOGUEIRA, D. M. **Gênero e sexualidade na educação**, 2010. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/214535/MEC_SECADI_DPEE_Nota_Tecnica_15_2015_Avaliacao_tecnica_do_indicador_relativa_ao_cumprimento_da_Meta_4_do_PNE.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.

NÓVOA, A. O passado e o presente do professor. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

NUERNBERG, A. H. **Investigando a significação de lugares sociais de professora e alunos no contexto de sala de aula.** Dissertação de mestrado não-publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

OLIVEIRA, C. R. **A indiferença de estudantes do ensino médio pelo conhecimento escolarizado:** reflexões de um psicólogo a partir da perspectiva Histórico-Cultural. 2017. 90p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2017.

OLIVEIRA, I. B. **O Currículo como criação cotidiana.** Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

OLIVEIRA, M. C.; OLIVEIRA, A. S. (Orgs.). **Arapiraca:** resumo antropogeográfico (1970-2000). 2. ed. Arapiraca: Eduneal, 2018.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV, n. 2, p. 139-165, 1990.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PAIS, J. M. Jovens e cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 53-70, 2005. Disponível em: <https://www.tjam.jus.br/phocadownloadpap/jovensecidadania.pdf> Acesso em: 26 fev. 2025.

PENNA, F. A. O ódio aos professores. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.) **A ideologia do movimento Escola Sem Partido:** 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016a.

PENNA, F.; SALLES, D. A dupla certidão de nascimento do Escola Sem Partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ, A. C.; LEAL, T. B. (Orgs.). **Arquivos, documentos e ensino de História:** desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2017, p. 13-37.

PICOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2015036. 2020.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PONTE, J. P. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, v. 25, p. 105-132, 2006.

PONTE, J. P. O estudo de caso na investigação em educação matemática. **Quadrante**, v. 3, n. 1, p. 3-18, 1994.

QUIJANO, A. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. 2005.

RATUSNIAK, C. **Processos por abandono intelectual e os efeitos da judicialização da evasão escolar:** gênero, raça, classe social e as biopolíticas que produzem o fracasso escolar e

as expulsões compulsórias. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

REIS, R. Pesquisa biográfica e heterobiografização: fonte de aprendizagem para o/a pesquisador/a. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 2, p. 295-309, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.21814/rpe.19748>. Acesso em: 10 jan. 2025.

REIS, R.; ALVES, C. A. Pesquisa biográfica em educação e juventude: entrevista com Christine Delory-Momberger e Valérie Melin. **Debates em educação**, v. 10, n. 20, 2018.

RIZZA, J. L.; RIBEIRO, P. R. C.; MOTA, M. R. A. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e176870, 2018.

ROMÃO, S. R. L. *et al.* **A cidade do futuro**: agenda 21 Arapiraca. Maceió: IDEARIO, 2008.

SACRAMENTO, W. P. DIVERSIDADE CULTURAL E DE GÊNERO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. In: Carlos Roberto Pires Campos (Org.). **GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**: Práticas Pedagógicas e Reflexões Necessárias. Vol. 5. Vitória: IFES, 2015.

SACRISTÁN, G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. (Org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G (Org). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Penso, 2013.

SANTOS, L. M. K. S. M. L. **Diversidade sexual nas escolas**: o caso do kit do projeto escola sem homofobia. Dissertação de mestrado. Brasília, 2012.

SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

SEGATO, R. L. **Os percursos do gênero na antropologia e para e além dela**. Brasília, 1998.

SEPULVEDA, J. A. M.; SEPULVEDA, D. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, 141–154, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.24767>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Edur – Educação em Revista**. v. 34, e214130, 2018.

SILVA, S. V. P. **Diversidade de gênero e “Ideologia de gênero” na educação**: estudo de caso em uma escola do Recife. 2019. 71.f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed.; 8. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, E. M.; CARRIERI, A. P. A analítica queer e seu rompimento com a concepção binária de gênero. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 3, jun. 2010.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, v. 1, p. 1-28, 2009.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Trad. Ana Maria Chaves. - Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

TAKAYAMA. Ideologia de Gênero. **YouTube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fyau3HnT8yc>. Acesso em: 11 abr. 2025.

TEUBNER, U.; WETTERER, A. Soziale Konstruktion transparent gemacht. Eine Einleitung. In: LORBER, J. (Org.). **Gender-Paradoxien**. Opladen, 1999. p. 9-29.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

VEIGA-NETO, A. Currículo, cultura e sociedade. **EDUCAÇÃO UNISINOS**. v. 5, n. 9, p. 157-171, jul./dez., 2004.

VICENTE, E. R. O corpo dissidente na Escola e na Universidade: narrativas (auto)etnográficas em correspondências. **Dossiê Autoetnografias**: (In)visibilidades, reflexividades e interações entre “Eus” e “Outros”. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v.17, n. 3, dez., 2022.

WELLER, W. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 216, jan./abr., 2005.

WELLER, W. **Minha voz é tudo o que eu tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórico e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS**ANEXO A – Roteiro das entrevistas realizadas com docentes.****Nome do professor:****Escola que atua:****Formação inicial (graduação):****Pós-Graduação:****Roteiro 1 – Professoras/es do Ensino Médio**

1. O que o(a) senhor(a) entende por currículo escolar?
2. Como o(a) senhor(a) elabora o currículo de sua disciplina? O que é usado como referencial?
3. Como o(a) senhor(a) percebe a BNCC na sua área de atuação?
4. Existe na escola discussões sobre identidade de gênero? Em que momentos? Em quais projetos?
5. O(a) senhor(a) trabalha com a temática Identidade de Gênero no currículo de sua disciplina?
6. Essa temática está contemplada no documento da escola? Ou rede estadual?
7. Quais materiais são utilizados para discutir/trabalhar a temática de gênero?
8. Considerando que a BNCC não aborda esse assunto, como o(a) senhor(a) extrapola o que está prescrito?
9. Há dificuldades de se trabalhar com essa temática na sala de aula? Há resistências?
10. Os estudantes conseguem expor suas identidades e diversidades de gênero e serem respeitados dentro do ambiente escolar?

ANEXO B – Roteiro das entrevistas realizadas com a coordenação**Nome da coordenadora:****Escola que atua:****Formação inicial (graduação):****Pós-Graduação:****Roteiro 1 – Coordenadoras das escolas pesquisadas**

1. O que o(a) senhor(a) entende por currículo escolar?
2. Como o(a) senhor(a) percebe a BNCC na temática pesquisada?
3. Existe na escola discussões sobre identidade de gênero? Em que momentos?
Em quais projetos?
4. Essa temática está contemplada no documento da escola? Ou rede estadual?
5. Seus professores já mencionaram dificuldades de se trabalhar com essa temática na sala de aula?
6. Como a escola lida com essa diversidade? O(a) senhor(a) considera o espaço escolar em que atua incluyente ou excluyente?
7. Os estudantes conseguem expor suas identidades e diversidades de gênero e serem respeitados dentro do ambiente escolar?