



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ WILKER MORAES VIEIRA

**INTERSECCIONALIDADES ENTRE O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA AS
SEXUALIDADES: O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ
EM QUESTÃO**

FORTALEZA
2024

JOSÉ WILKER MORAES VIEIRA

INTERSECCIONALIDADES ENTRE O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA AS
SEXUALIDADES: O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ EM
QUESTÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Raquel Crosara Maia Leite.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- V715i Vieira, José Wilker Moraes.
Interseccionalidades entre o currículo e a Educação para as Sexualidades : o Documento Curricular Referencial do Ceará em questão / José Wilker Moraes Vieira. – 2024.
102 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite.
1. alteridade. 2. dissidências. 3. análise textual discursiva. 4. disputas curriculares. I. Título.
CDD 370
-

JOSÉ WILKER MORAES VIEIRA

INTERSECCIONALIDADES ENTRE O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA AS
SEXUALIDADES: O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ EM
QUESTÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 29/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Raquel Crosara Maia Leite (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr.^a Érika Freitas Mota
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Cícero Magérbio Gomes Torres
Universidade Regional do Cariri (URCA)

À família, meu bem mais precioso.
Es minhes alunes *queer*.
À todas as pessoas LGBTQIAPN+.

AGRADECIMENTOS

Às duas mulheres da minha vida, *Maria Ivonilde de Moraes* e *Sergiana Moraes da Silva*, minha vó e minha mãe, por serem diariamente a fonte que emana força, garra e energia para que eu conquiste meus sonhos e alcance meus objetivos. Minha admiração e amor por vocês são tão grandes que, muitas vezes, não consigo colocar em palavras ou gestos tamanhos sentimentos.

Ao *Sérgio Orlando Andrade*, meu avô, por todo o apoio, valores e amor incondicional.

À querida *Raquel Crosara Maia Leite*, minha orientadora, que, desde a graduação em Ciências Biológicas, me acompanha nessa caminhada com muita destreza, sabedoria e carinho. Toda a minha admiração e gratidão por acreditar que eu seria capaz, mesmo que, muitas vezes, nem eu mesmo acreditasse nisso. Sua disponibilidade, atenção e abertura ao novo foram fundamentais para que eu pudesse explorar novas perspectivas e alcançar o sucesso com esta pesquisa.

Ao *Cícero Magérbio Gomes Torres*, pela disponibilidade de estar presente tanto na qualificação quanto na defesa, por sua leitura e análise rigorosas do texto, além de suas sábias sugestões, que foram de fundamental importância para a construção deste trabalho de pesquisa. É uma grande honra tê-lo presente e receber suas sensatas contribuições!

À *Érika Freitas Mota*, pelo afeto, diálogo e majestosas sugestões que me encaminhou. Suas contribuições desde a qualificação foram de imensa importância para a finalização e o sucesso desta pesquisa. Agradeço pela sensibilidade e pela disposição em estar presente; é sempre uma honra ouvir seus ensinamentos!

À *Maria Caroline Ribeiro*, à *Thaís Lima*, ao *Matheus Oliveira*, à *Yvana Patrícia Barros* e à *Talita Siqueira Cruz*, amigas com as quais tenho a honra de compartilhar os momentos mais felizes, os sucessos, as derrotas, a resiliência e o prazer de viver a vida. Sou grato, amigas, por estarem sempre comigo e por tornarem a vida mais leve.

Aos amigos e colegas da Pós-Graduação, em especial à *Luana Vanessa Martins*, à *Thaís Borges* e à *Ismênia Gurgel*, pelo companheirismo, pelo compartilhamento de angústias e por terem, de alguma forma, contribuído na minha caminhada enquanto pesquisador.

Aos amigos e colegas da Educação Básica no Município de Fortaleza, em especial à *Francisca Carla Xavier* e à *Sâmia Gondim*, pelo afeto, amizade e forças para continuar.

Aos novos amigos e colegas da Educação Básica no estado de Pernambuco, pelo acolhimento, companheirismo nas lutas e disputas diárias e por tornarem meus dias amenos e afetuosos longe do meu lar.

À *Capes*, pelo apoio financeiro de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

“O pulso ainda pulsa
O pulso ainda pulsa
Peste bubônica, câncer, pneumonia
Raiva, rubéola, tuberculose, anemia
Rancor, cisticercose, caxumba, difteria
Encefalite, faringite, gripe, leucemia
O pulso ainda pulsa
O pulso ainda pulsa
Hepatite, escarlatina, estupidez, paralisia
Toxoplasmose, sarampo, esquizofrenia
Úlcera, trombose, coqueluche, hipocondria
Sífilis, ciúmes, asma, cleptomania
O corpo ainda é pouco
O corpo ainda é pouco
Reumatismo, raquitismo, cistite, disritmia
Hérnia, pediculose, tétano, hipocrisia
Brucelose, febre tifóide, arteriosclerose, miopia
Catapora, culpa, cárie, câimbra, lepra, afasia
O pulso ainda pulsa
O corpo ainda é pouco”

(O Pulso, canção de Titãs)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar se as interseções entre os aspectos alargados de corpos, sexos, gêneros e sexualidades no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) caracterizam-no como um dispositivo curricular permeado pelo conceito de Educação para as Sexualidades. Ao considerarmos o currículo como um espaço de multiplicidades e disputas, lançamos mão de duas premissas: a primeira refere-se à Educação para as Sexualidades, que busca problematizar e desconstruir discursos e práticas naturalizadas pela sociedade, pautadas em biologicismos, informações sobre anticoncepção e infecções sexualmente transmissíveis (IST) num viés essencialista e universalizante, e que pode se apresentar nos currículos como possibilidade única. A segunda explora os tensionamentos políticos das disputas a partir das demandas constitutivas inerentes às propostas curriculares. Realizamos, a partir dessa ideia, o Estado da Questão (EQ), o que nos permitiu explorar, a partir de 23 trabalhos, as principais discussões, preocupações e bases teóricas dos/das pesquisadores/as no âmbito deste tema de pesquisa no estado atual da ciência, além de fomentar reflexões importantes que impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa. Para alcançar nosso objetivo, nos debruçamos sobre o DCRC a partir de uma análise documental e da realização de entrevistas com duas/dois curriculistas que participaram da elaboração do texto do documento, tratou-se, portanto de uma pesquisa estritamente qualitativa. Os resultados, analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), lançam luz às disputas políticas na construção curricular que se relacionam ao eixo de corpos, sexos, gêneros e sexualidades. Inferimos ainda que, embora houvesse intencionalidades por parte das/os curriculistas para explorar outros conteúdos, estratégias e valores, houve um impedimento pelo contexto histórico-político. Foi possível evidenciar aspectos da Educação para as Sexualidades em todo o corpo do documento, sendo abordada de forma transversal às disciplinas. Consideramos que, apesar das interdições evidenciadas, o DCRC se mostra um documento potencialmente capaz de possibilitar a criação de espaços curriculares alargados na prática pedagógica, ao passo que propõe garantir e recuperar temáticas, propostas, conceitos e elementos considerados essenciais, representando um avanço significativo no campo curricular.

Palavras-chave: alteridade. dissidências. análise textual discursiva. disputas curriculares.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate whether the intersections between the extended aspects of bodies, sexes, genders, and sexualities in the Curricular Reference Document of Ceará (DCRC) characterize it as a curricular device permeated by the concept of Education for Sexualities. By considering the curriculum as a space of multiplicities and disputes, we adopted two premises: the first refers to Education for Sexualities, which seeks to problematize and deconstruct discourses and practices naturalized by society, based on biologicisms, information about contraception and sexually transmitted infections (STIs) in an essentialist and universalizing bias, which are presented in the curriculum as the only possibility. The second explores the political tensions of disputes arising from the inherent constitutive demands of the curriculum. From this idea, we conducted a State of the Question (SQ), which allowed us to explore, from 23 studies, the main discussions, concerns, and theoretical bases of researchers in the scope of this research topic in the current state of science, besides fostering important reflections that propelled the development of this research. To achieve our objective, we examined the DCRC through a document analysis and conducted interviews with two curriculum developers who participated in the drafting of the document's text. The results, analyzed through Discursive Textual Analysis (DTA), shed light on the political disputes in curricular construction related to the axis of bodies, sexes, genders, and sexualities. It is also inferred that, although there were intentions on the part of the curriculum developers to explore other contents, strategies, and values, there was an impediment due to the historical-political context. It was possible to identify aspects of Education for Sexualities throughout the document, being addressed transversally across disciplines. It is considered that, despite the evidenced interdictions, the DCRC proves to be a potentially capable document of enabling the creation of extended curricular spaces in pedagogical practice, while proposing to guarantee and recover themes, proposals, concepts, and elements considered essential, representing a significant advance in the curricular field.

Keywords: otherness. dissidences. discursive textual analysis. curricular disputes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Autores/as por gênero e tipo de trabalho	30
Figura 2 – Documentos curriculares e outros objetos de análise.....	31
Figura 3 – Ferramentas de pesquisas com base no método de coleta de dados.....	32
Figura 4 – Métodos de análise de dados.....	32
Figura 5 – Autoras/es teóricas/os mais presente nos trabalhos.....	33
Figura 6 – Sequência de análise da ATD.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Combinações dos descritores utilizando o operador booleano <i>AND</i>	26
Quadro 2 – Quantidade de trabalhos encontrados em portais e anais eletrônicos.....	27
Quadro 3 – Sínteses dos trabalhos selecionados.....	27
Quadro 4 – Categorias finais.....	56
Quadro 5 – Categorizações - As práticas pedagógicas alargadoras para o enfrentamento dos problemas sociais relacionados às desigualdades sexuais e de gênero.....	57
Quadro 6 – Categorizações - Desafios e limitações: o currículo enquanto disputa política.....	63
Quadro 7 – Categorizações - Intencionalidades: a abordagem de corpos, sexos, gêneros e sexualidades no DCRC.....	69
Quadro 8 – Categorizações - Interseccionalidades entre o Documento Curricular Referencial do Ceará e a Educação para as Sexualidades.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aids	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSH	Brasil Sem Homofobia
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EQ	Estado da Questão
EsH	Escola Sem Homofobia
EsP	Programa Escola Sem Partido
FURG	Fundação Universidade do Rio Grande
GEPENCI	Grupo de Estudo e Pesquisa e Ensino de Ciências e Biologia
GESE	Grupo de Estudo em Sexualidade e Educação
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Transgênero, Travesti, <i>Queer</i> , Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outras identidades e expressões de gênero.
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Da proposta inicial à construção de novos caminhos.....	15
2 ESTADO DA QUESTÃO.....	21
2.1 Delimitação dos parâmetros para a composição do Estado da Questão (EQ).....	24
2.2 Aspectos sintéticos do Estado da Questão.....	30
2.3 Aspectos analíticos do Estado da Questão (EQ)	33
2.3.1 Disputas acerca dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades nos documentos oficiais.....	34
2.3.2 Construção das identidades e subjetividades nos espaços escolares	36
2.4 Caminhos e reflexões: contribuições para nossa investigação	38
3 REFERENCIAL TEÓRICO	39
3.1 A lógica do dispositivo da sexualidade e os movimentos da sociedade	40
3.2 Currículo, sujeitos e pedagogias dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades	47
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS	52
4.1 Caracterização dos aspectos éticos e formais.....	52
4.2 Metodologia de análise de dados	54
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
5.1 As práticas pedagógicas alargadoras para o enfrentamento dos problemas sociais relacionados às desigualdades sexuais e de gênero	57
5.2 Desafios e limitações: o currículo enquanto disputa política	62
5.3 Intencionalidades: a abordagem de corpos, sexos, gêneros e sexualidades no DCRC	69
5.4 Interseccionalidades entre o Documento Curricular Referencial do Ceará e a Educação para as Sexualidades.....	76
6 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	83
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	96
APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista.....	99
ANEXO A – Parecer do Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.....	100

1 INTRODUÇÃO

Neste texto de dissertação, buscamos compreender a formação para a sexualidade dos sujeitos da escola a partir da dimensão curricular. Em nossa proposta, o conceito imbricado no termo “Educação para a Sexualidade” é de fundamental importância. Alternativamente, como temos apresentado também em pesquisas relacionadas a essa temática no Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia (GEPENCI), utilizamos o termo pluralizado “Educação para as Sexualidades” (Vieira; Leite, 2022; Martins; Leite, 2022). Essas denominações surgem no contexto dos debates sobre o que se pensa e o que é abordado nas discussões e práticas pedagógicas de “Educação Sexual”. O termo “Educação Sexual” foi sendo substituído ao longo do tempo por outras nomenclaturas, que, embora denominassem práticas similares, foram legitimadas como verdadeiras e exploradoras de novas possibilidades. No entanto, observamos que, dentro de uma estratégia de poder e saber, um desses termos, “Orientação Sexual”, foi privilegiado pelo Ministério da Educação (MEC) em documentos oficiais em detrimento de “Educação Sexual”, como salienta Xavier Filha (2017, p. 20):

[...] passou a ser questionado por seu próprio ‘desgaste’ conceitual, principalmente pelas práticas calcadas prioritariamente no biologicismo, nas informações sobre anticoncepção e doenças sexualmente transmissíveis, especialmente fundamentadas em preceitos essencialistas e universalizantes.

Fazemos a mesma análise a partir da utilização oficial do termo “Orientação Sexual”, que, com agravos, calca a palavra “orientar”, incluindo uma semântica que ousa delimitar o espaço da escola enquanto protagonista nas discussões dessa temática. O espaço, por sua vez, torna-se o ponto nevrálgico dessa mudança de postura, passando a escola, no âmbito dessa discussão, a ser reconhecida como um espaço de orientação — “orientar” mostra-se um termo passivo (eugênico) frente aos desgastes impostos ao termo “Educação Sexual” —, enquanto o lugar de “educar” sexualmente seria deslocado para fora desse espaço, como aponta Furlani (2005, p. 198):

[...] a distinção entre ambas seria, apenas, o local do processo [...] parece-me, portanto, uma questão de ponto de referência [...] uma disputa por circunscrever a área, o lugar onde a discussão da sexualidade deve ocorrer.

Entretanto, para além do local dessa discussão e do termo nele imbricado, buscamos problematizar os sentidos, objetivos, métodos e formas com os quais essa questão vem sendo construída e abordada nos currículos escolares, além de questionar como poderia ser, sem esgotar as possibilidades. Por conseguinte, orientamo-nos nesse espaço pelo conceito de “Educação para as Sexualidades”, que, em consonância com o desgaste e a possível relação de

excludência da “Educação Sexual”, vem se tornando promissor e necessário para abranger as pautas contemporâneas. Sobretudo, porque, em seu âmago simbólico, busca uma mudança de paradigmas em favor da inclusão de problematizações para além da seara biomédica preventiva:

A “Educação para as Sexualidades” propõe-se a pensar a sexualidade como uma construção histórica e cultural, pautada em relações de saber-poder, relativizando os discursos dados como verdades absolutas – permitindo, assim, questionarmos os discursos ditos como verdades, problematizando práticas e conhecimentos dados como naturais (Varela; Ribeiro, 2017, p. 18).

Michel Foucault (2015) nos aciona a pensar a sexualidade não como um fato orientado por princípios naturais, mas como um mecanismo historicamente construído, interpelado pelas relações de poder e saber. Para o autor:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (p. 117).

Nesse sentido, se as sexualidades fossem dadas pela natureza, o poder não seria algo a ser questionado, nem o saber seria responsável por revelar algo obscuro. As sexualidades fazem parte, portanto, do conjunto de relações sociais que, por meio de diversas tecnologias, inclusive aquelas elencadas pelo autor na definição supracitada, maquinam sua própria produção.

Neste trabalho, realizamos uma análise curricular frente a essa dinâmica produtiva, com foco nos corpos, sexos, gêneros e sexualidades. No núcleo dessa proposta, percebemos as tecnologias sociais, a exemplo da Pedagogia, como mecanismos de vigilância que têm como propósito compreender a sexualidade de uma maneira higienizada, legitimando certas condutas e subalternizando outras. O Estado, nesse viés, seria o porto que abarca a produção desses sujeitos, que, numa relação de legitimação, produz aqueles que, em concomitância, alega representar. Foucault (2015) assevera:

Através da pedagogia, da medicina e da economia, fazia do sexo não somente uma questão leiga, mas negócio de Estado; ainda melhor, uma questão em que todo o corpo social e quase cada um de seus indivíduos eram convocados a porem-se em vigilância (Foucault, 2015, p. 52).

Necessariamente, é por este fato que neste trabalho discutimos a produção dos sujeitos para a vivência das/ com as sexualidades.

1.1 Da proposta inicial à construção de novos caminhos

Inicialmente, a ideia constitutiva deste trabalho girava em torno da compreensão do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Ceará, 2019) como uma proposta curricular que “fugia” da norma estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) no que se refere aos aspectos relacionados aos corpos, sexos, gêneros e sexualidades, e que admitia a possibilidade de incluir no currículo a Educação para as Sexualidades. A BNCC, conforme apontado por diversas/os autoras/es (Monteiro; Ribeiro, 2020; Evangelista; Gonçalves, 2020; Silva; Brancaleoni; Oliveira, 2019), mostra-se como um documento normativo destituído do compromisso de abranger, na constituição curricular, um conjunto de práticas e pedagogias que incluam de forma abrangente as discussões necessárias para que as/os educandas/os possam ter uma vivência plena de suas sexualidades.

Entretanto, para além do instituído, percebemos o currículo como um espaço de disputas e tensões e, por essa característica, também um espaço de extravasamento e resistência. O contexto político-educacional caracteriza-se, necessariamente, por intensas ameaças aos territórios curriculares. Entre 2016 e 2022, por exemplo, a espiral de ameaças que se formava tinha seu movimento originado em grupos conservadores-religiosos que, por sua vez, contestavam as discussões de gêneros e sexualidades e, em certos casos, promoviam a retirada dessas discussões do currículo (Evangelista; Gonçalves, 2020). Dessa forma, éramos convocados a todo momento a dizer “não” aos ataques e, de forma criativa, criar resistências para enfrentarmos os retrocessos.

Compreendemos que o currículo é um território almejado e cobiçado, mas também um espaço incontrolável. Incontrolável porque é um espaço que se abre para o novo, para encontros que escapam às regulações (Paraíso, 2016a). Portanto, nosso objetivo era pensar além das limitações do instituído, uma força que pudesse alargar as formas de acolher as vidas invisíveis e incluir a Educação para as Sexualidades. Assim, foi necessário observar o currículo enquanto

[...] um espaço, um lugar por excelência propício para o heterotópico, quer dizer, um território que pode funcionar ‘como uma espécie de contestação’ do ‘espaço em que vivemos’ e do próprio currículo já instituído (Paraíso, 2018, p. 214).

Dessa forma, permite-nos enxergar os contraespaços como possibilidades nos tempos de engendramento. O conceito supracitado pertence ao arcabouço teórico de Michel Foucault (2013) para a compreensão das heterotopias. Para o autor, as heterotopias são lugares reais, localizados no seio da sociedade, mas que se apresentam como espécies de utopias situadas, espaços que estão fora de todos os outros lugares, embora sejam efetivamente localizáveis.

Desse modo, a potência do currículo como um espaço de reflexão, resistências e extravasamento pode ser chamada de contraespaço curricular.

O exposto nos orientou a analisar o DCRC como uma referência curricular que atendia aos aspectos mencionados, no que se refere às multiplicidades de corpos, sexos, gêneros e sexualidades que precisam ser incluídas no currículo. A ideia era descrever esse documento como um contraespaço curricular em relação ao contexto político-educacional que se intensificava sob a influência do radicalismo fundamentalista-religioso, o qual teve um impacto profundo na versão oficial da BNCC e em legislações locais que limitavam a criação de um currículo atuante.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, entretanto, começamos a perceber outros aspectos que inicialmente não enxergávamos. Assim, propomos, nesta discussão, a construção das subjetividades que sustentam um ideário de “sujeito legítimo de direitos”. Em nossa análise, a produção dessas subjetividades é constituída a partir dos sistemas disciplinares do Estado que formam os sujeitos que alega representar (Foucault, 2015), gerando tanto subjetividades ideais quanto aquelas que se tornam subalternas.

Partimos do pressuposto de que o DCRC apresenta aspectos relacionados aos corpos, sexos, gêneros e sexualidades dentro de uma política inclusiva multicultural, que propõe possibilidades além de verdades binárias e generificadas, desafiando a heteronormatividade como uma regra universal para a vivência das sexualidades e das relações de gênero. Dessa forma, foi possível refletir sobre a possibilidade de o DCRC ser um dispositivo curricular permeado pelo conceito de Educação para as Sexualidades. A partir de uma perspectiva crítica, analisamos se essas políticas de inclusão podem ser um mecanismo para a produção de um “sujeito legítimo de direitos” enquanto o Estado regula essa “imagem” e, ao mesmo tempo, induz a produção de sujeitos subalternos.

Dito isso, nosso objeto de pesquisa central são as intersecções entre o que dispõe o referencial curricular cearense e os aspectos plurais de corpos, sexos, gêneros e sexualidades. Empenhamos, portanto, a necessidade de compreender o espaço curricular materializado pelo DCRC — um documento de referência para os currículos cearenses — como permeado pelo conceito de Educação para as Sexualidades. No meandro desta análise, também questionamos: é possível encontrar no DCRC aspectos da Educação para as Sexualidades relacionados à produção de subjetividades referentes aos corpos, sexos, gêneros e sexualidades? E ainda, teria esse documento mecanismos para a produção de “sujeitos legítimos de direitos” e sujeitos subalternos para a vivência das sexualidades?

A partir desses questionamentos e dos pressupostos supracitados, tomamos como objetivo geral deste trabalho investigar como as intersecções entre os aspectos alargados de corpos, sexos, gêneros e sexualidades no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) caracterizam-no como um dispositivo curricular permeado pelo conceito de Educação para as Sexualidades.

Elencamos enquanto objetivos específicos:

- Compreender as intenções subjacentes à produção dos sujeitos pelo DCRC e como elas se manifestam.
- Investigar se as prescrições curriculares do DCRC permitem entender este documento como um dispositivo curricular interseccionado pelo conceito de Educação para as Sexualidades.
- Identificar as potencialidades presentes no DCRC que possam promover a construção de uma cultura sólida de respeito e inclusão das diversidades no estado do Ceará, necessária para o fortalecimento da vida como um atributo primordial de uma sociedade democrática.

Para melhor compreensão de como chegamos até esse tema e a essas proposições, abro espaço para me apresentar. O percurso constitutivo deste trabalho perpassou, sobretudo, a minha trajetória enquanto pesquisador das temáticas de gêneros e sexualidades. Antes mesmo de nascer, já havia sido incumbido de refletir e discutir sobre essas problemáticas: filho de mãe solteira, adolescente e sem muita perspectiva, sendo mais um daquela geração que seria criado quase que integralmente pelos avós haja vista a impossibilidade dos pais.

Recordo-me da minha infância quando era bombardeado por todos os lugares formativos que os corpos excêntricos, exuberantes, diferentes e estranhos deveriam ser motivo de chacota — “ei, man, fulano de tal é mó bichona kkkkk”. A escola, por sua vez, cumpria seu papel em silenciar o compartilhamento de conhecimento e experiências acerca dos preconceitos, violências e outras formas de discriminação contra os corpos outros. As identidades sexuais dissidentes eram deixadas no plano da descaracterização, sendo, portanto, a sexualidade uma questão biomédica. Assim, enfermeiras do sistema de saúde do Município de Fortaleza eram as verdadeiras responsáveis pela educação sexual na escola: os seus “excêntricos” dildos eram ferramentas que nos forneciam informações acerca do uso de preservativos, relações sexuais seguras, infecções sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada na adolescência. Hoje, enquanto professor da educação básica, inquietam-me as lembranças das ações que me colocavam no espaço da branquitude heteronormatizada.

No plano da minha própria identidade de pesquisa, tomar o rumo desta investigação implica, em suma, colocar-me enquanto sujeito que intrinsecamente escava possibilidades em meio às injunções que não se furtam de ecoar imprevisibilidades. Neste campo, há de se compreender a espetacularização biopolítica que me afeta, me destorce, me retorça, mas que me exprime as forças mais colossais para questionar as normas instituídas, para problematizar os estigmas e para compor um novo olhar diante das barreiras, tudo isso porque sou, como tantos outros, inserido no lugar que destoa, do irreconhecível, apagável.

Diante das inquietações, teorizações, problematizações e proposições, elenco adiante o percurso constitutivo desta pesquisa. Na introdução elencamos os principais pontos de análise de nossa pesquisa, delimitamos o objeto de pesquisa, bem como os objetivos geral e específicos.

A fundamentação teórica foi dividida em dois capítulos: “Estado da Questão” e “Referencial Teórico”. No primeiro capítulo, sistematizamos um conjunto de pesquisas relacionadas à nossa temática, o que permitiu delimitar e compreender até que ponto nosso tema de pesquisa foi explorado pela comunidade científica. Incluímos nessa sistematização uma análise sintética e objetiva dos trabalhos com a finalidade de compreender a localização desses trabalhos no campo de pesquisa. Além disso, fizemos uma análise dos aspectos analíticos dos estudos, de forma aprofundada, sistematizando suas interrelações com nosso objeto de pesquisa, bem como com o referencial teórico.

A fundamentação teórica é seguida pelo referencial teórico, no qual buscamos discutir, com base na literatura especializada, nossas compreensões e a construção histórica sobre os corpos, sexos, gêneros, sexualidades, sujeitos, subjetividades e políticas curriculares. Abordamos, portanto, a dinâmica das mudanças sociais e políticas que influenciam as categorias de análise que propomos discutir. Além disso, compomos uma discussão acerca dos limites do currículo na formação de identidades legítimas e subalternas, considerando sua função normalizadora e seu potencial de transformação social. Com isso, argumentamos que, apesar das estruturas disciplinadoras, o currículo é um espaço rizomático e plural, aberto a múltiplas possibilidades e capaz de incluir diversidades de corpos, sexos, gêneros e sexualidades.

Em seguida, apresentamos o percurso metodológico que utilizamos na pesquisa. Definimos o método como qualitativo, abordamos os aspectos éticos e caracterizamos os sujeitos da pesquisa, bem como os documentos a serem analisados. Pontuamos a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes, 2003) como a metodologia de análise de dados.

Os resultados desta pesquisa foram organizados em categorias das quais insurgiram a partir de categorizações realizadas conforme sugere Moraes (2003). Dessa forma, analisamos os pressupostos epistemológicos, políticos e sociais relacionados a corpos, sexos, gêneros e sexualidades e suas interseções com o currículo, destacando a proposta curricular cearense e suas limitações políticas. Buscamos também identificar práticas pedagógicas que combatem as desigualdades de gênero, enfatizando a necessidade de um currículo inclusivo e transformador. Abordamos os desafios e limitações, compreendendo o currículo como uma arena de disputa política, refletindo os embates entre o controle normativo de grupos hegemônicos e as resistências que buscam incluir conhecimentos plurais e críticos. Nesse sentido, o currículo pode ser visto como um mecanismo de poder que tanto reproduz quanto desafia ideologias dominantes. Por fim, consideramos as interseções entre a Educação para as Sexualidades e o DCRC, enfatizando as intencionalidades das/os curriculistas na elaboração da proposta e como isso foi de fato implementado no documento.

Para finalizar este trabalho, destacamos as “considerações provisórias”, nas quais realizamos um resgate dos pilares fundamentais desta pesquisa, elencando a importância da exploração desse campo de estudo através de outras óticas com o objetivo de conceber novas proposições acerca do currículo e das possibilidades imbricadas nele.

2 ESTADO DA QUESTÃO

Este texto consiste na proposição de um diálogo entre as pesquisas emergentes no campo curricular com o objetivo primeiro de narrar uma teia construída em torno dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades voltadas à simbologia e à materialidade na educação brasileira.

No cerne desta discussão está a escola, que para Louro (2014) é produtora legítima de diferenças e desigualdades através dos mecanismos de codificação normalizadores dos comportamentos junto à compenetração de um currículo especialmente moldado para isso. Neste enlace atua a identidade como um problema, sobretudo em se tratando da identidade-norma, da qual eleva a um grau de superioridade aquela/s que importa/m — a/s que faz/em parte da lógica heteronormativa, mas não exclusivamente — criando um conjunto simbólico e material de exclusão estruturante. O problema da identidade se desvela, sobretudo, na universalização (identidade-norma), sentido do qual retoma a ideia vertiginosa de vinculação do sujeito às formas sociais padronizadas limitantes da liberdade (Foucault, 2004).

Neste emaranhado cabe provocar: de onde surgem as ideias impostas pelas relações de poder que privilegiam certas identidades?

Sierra (2013) demonstra que no Brasil um movimento particular relevante nas últimas décadas foi a parceria entre os movimentos sociais e o Estado brasileiro, que balizou ações reivindicadas por grupos historicamente excluídos. Neste caminho, essa parceria também tomou como frente a modulação das formas de pensar e regular os currículos de acordo com a sua epistemologia. Estamos falando dos projetos e programas governamentais inscritos na emergência da noção de diversidade ou multiculturalismo associada à política identitária para inclusão da comunidade LGBTQIAPN+¹ nos campos curriculares.

A identidade como um problema se insere nesse contexto quando ocorre a produção de um sujeito de direitos. Assim, a identidade é vista como um código de existência humana e age como disciplinadora dos corpos. Entretanto, vista dessa forma, não há a investitura na valorização das diversas formas de se viver, o que ocorre de fato é sua desvalorização concomitante com demarcação dos corpos legítimos — um arcabouço multicultural de face singular que se sintetiza numa biopolítica higienista. É preciso refletir: “se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres

¹ Ao longo do tempo a sigla foi ganhando novas letras visando dar visibilidade para incluir pessoas das mais diversas orientações sexuais e identidades de gênero. (ver matéria Folha de S. Paulo, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/06/entenda-o-que-significa-cada-letra-da-sigla-lgbtqia.shtml>. acesso em 21 mar. 23)

únicos [...] não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal” (Foucault, 2004, p. 266).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), bloco Orientação Sexual, foi ponto importante nessa investidura. Face a isso, alguns autores, a saber Altmann (2007), Xavier Filha (2009; 2017), elaboraram uma crítica ao documento pois embora reconheça o multiculturalismo no âmbito escolar, há uma preocupação em sintetizar “um comum”, o que contribui de forma significativa para preservação da hegemonia de valores e conhecimentos universais supostamente úteis para todos.

No âmbito dos avanços das políticas de direitos humanos sobretudo numa virada de poder, Sierra (2013) reconhece que a partir de 2003 com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva se estendendo até o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016, houve uma consolidada relação de parceria entre os movimentos sociais LGBTQIAPN+ e o Estado brasileiro. Nessa esteira, foi lançado em 2004 pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), com integração interministerial, o programa Brasil sem Homofobia (BSH), além da 1ª Conferência Nacional LGBT (2008), o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009), foi criado o Conselho Nacional Contra Discriminação LGBT (2010), dentre outras ações.

Uma análise muito importante desses movimentos se insere na perspectiva de governamento dos corpos, pois na medida em que concedem determinados direitos historicamente reivindicados, são estabelecidas também diretrizes para o reconhecimento das identidades sociais de sexualidade e de gênero, normalizando um modelo digno de usufruir de tais políticas (Sierra, 2013) — corpos que embora transgridam a cis-heteronormatividade estão inscritos numa lógica biopolítica de dominação por meio de sua regulamentação e controle associadas à própria estrutura da transgressão (Foucault, 2015).

Outros movimentos de natureza contrária e que se inserem também no contexto da identidade como um problema ganharam força nos últimos anos. Na esteira neoconservadora, movimentos como o Escola sem Partido (EsP), que surgiu em 2004, mas que ficou em evidência a partir de 2015 no contexto da crise institucional que culminou com a renovação dos privilégios das elites, propuseram projetos de lei nas esferas legislativas federais, estaduais e municipais. Utilizaram-se inclusive da reprodução do sintagma neológico “ideologia de gênero” como forma de deslegitimar os avanços dos estudos e movimentos feministas e *queer*² e reafirmar a

² No inglês, o termo “*queer*” pode compor uma gama variada de funções gramaticais e sintáticas, mas em todo caso, compreendemos esse termo como uma oposição à normalização (ver Spargo, 2017).

autoridade eclesiástica moralista mantendo essa influência sociopolítica (Junqueira, 2018). Esses movimentos, sobretudo, ecoam na disputa pelo território curricular.

Na atualidade, nas escolas brasileiras o currículo oficial baseia-se na ideia de nacionalização de uma base comum, sendo formalizada por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), um documento normativo que deve ser seguido por todas as escolas e que prescreve as aprendizagens, habilidades e competências básicas que, em tese, todas/os as/os educandas/os devem dispor ao longo de sua escolarização. O documento em questão, entretanto, foi concebido em meio às discussões fervorosas em que estavam no auge político o discurso neoconservador e neoliberal no período pós golpe (2016-2018) e início do governo de Michel Temer. Foi nesse momento em que se entranharam na política interna os interessados em promover uma educação pautada na desvalorização da diversidade sexual e no apagamento das políticas de inclusão de gênero, dos corpos outros e das sexualidades que emergem no contexto da escola (Gonçalves; Abreu, 2019).

Mas o currículo não pode ser engessado num documento norma, afinal é acima de tudo um conjunto de multiplicidades. A compreensão de um currículo perpassa um olhar ao invisível, ao inviável, às vidas e aos corpos marginalizados: mulheres, mulheres pretas, *queers*, *gays*, lésbicas, transsexuais, travestis, transgêneros/as, além de todo o conjunto de identidades às margens. O currículo naturalmente é rizomático, é território de acontecimentos insuspeitados onde tudo vaza, escapa, mesmo que forças atuem para formatá-lo e evitar desorganizações (Paraíso, 2010).

Nesses caminhos sinuosos em que se traçam as forças e as formas dos currículos nos chamam atenção os contraespaços curriculares ou contracurrículos, uma analogia às heterotopias de Foucault (2013) interpretadas como espécies de utopias realizadas, lugares que estão fora de todos os outros lugares, embora sejam localizáveis. Esses outros currículos têm potência de serem efetivas válvulas escapatórias do sistema de normas das identidades.

No meandro desta análise, evocamos a Educação para as Sexualidades como um caminho a ser construído por educadoras/es e educandas/os no âmbito curricular. A prática da liberdade perpassa pela reflexão, problematização, questionamento do comum, das normas, do visível e do invisível de modo a evidenciar o caráter histórico e cultural dos enunciados produtores de subjetividade (Xavier-Filha, 2009). Pressupõe pensar o currículo como a construção social da sensibilidade ao outro, para isso é necessário extrapolar uma visão linearizada. Precisamos retorcer, compreender os corpos, sexos, gêneros e sexualidades enquanto categorias de poder, e, portanto, políticas.

Diante disso, como se mostra o desenvolvimento desse conjunto de ideias no estado atual da ciência? Neste levantamento nos deteremos em analisar os desdobramentos entre os descritores “documentos curriculares” e “heterotopias” e suas intersecções com os descritores “educação para a sexualidade”, “diversidade sexual” e “relações de gênero”. Para isso, será apresentado o Estado da Questão (EQ) a fim de se compreender como esses descritores estão entrelaçados em produções acadêmico-científicas dispostas nos principais bancos indexadores do Brasil.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) relatam que o EQ promove a organização de um registro, a partir de um levantamento rigoroso, de como está determinado objeto ou tema de pesquisa no estado atual da ciência com o objetivo de delimitar seu alcance e os aportes para a área de estudo. Nesse sentido, o EQ vem sendo utilizado por pesquisadores em educação pois se mostra uma ferramenta muito importante para a compreensão do objeto ou tema de pesquisa de uma dada investigação, inclusive para evidenciar qual a contribuição e relevância do estudo para o campo de pesquisa (Silveira; Nóbrega-Therrien, 2011).

Para uma melhor compreensão do trabalho aqui efetuado, fizemos uma divisão deste texto em três partes, a saber: na primeira, apresentamos os parâmetros utilizados para as buscas nos portais indexadores, bem como uma pequena síntese identificadora do que foi encontrado; na segunda, realizamos uma análise sintética dos achados, ou seja, buscamos compreender aspectos objetivos relacionados aos pesquisadores/as, documentos analisados, métodos de pesquisa, métodos análise de dados e autores teóricos mais citados.

Como proposto no início deste texto, com o EQ buscaremos compreender a construção simbólica e material dos aparatos curriculares nas dimensões dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades na contemporaneidade.

2.1 Delimitação dos parâmetros para a composição do Estado da Questão (EQ)

Diante do que foi disposto preliminarmente, a busca por essa compreensão se mostra necessária sobretudo pelas disputas curriculares que se intensificaram após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016 que culminou em 2018 com a eleição do então deputado Jair Bolsonaro à Presidência da República³.

³ Em seu discurso de posse como Presidente da República em 01 de jan. 2019, Jair Bolsonaro proferiu as seguintes palavras: “Vamos unir o povo, *valorizar a família*, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, *combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores*. O Brasil voltará a ser *um país livre das amarras ideológicas*.”. Nesse excerto, foram grifadas por nós frases que dispõem significância de base neoconservadora, constituindo assim, numa análise sob a ótica da identidade, a constituição de um lócus identitário essencialista, baseado nos costumes eclesiais. Íntegra do discurso disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-01/no-discurso-de-posse-bolsonaro-pede-apoio-para-reconstruir-o-pais>>. Acesso em 21 de mar. 2023.

Apesar de todo o estardalhaço das ocasiões, é preciso reconhecer que o golpe teve sua gênese muito antes e, durante o processo a disputa pelo campo curricular sobretudo quanto às questões de corpos, sexos, gêneros e sexualidades continuaram. O reconhecimento dos pivôs sociopolíticos é importante para a composição deste levantamento, haja vista que o currículo caminha em consonância com a plasticidade social.

Para a construção do EQ selecionamos duas fontes de buscas de artigos, dissertações, teses, trabalhos acadêmicos de outras naturezas e dois anais de um evento científico de larga importância no campo explorado. A saber:

- a) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD): é um portal de busca que reúne e disponibiliza textos completos de teses e dissertações defendidas no Brasil. É administrada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).
- b) Portal de Periódicos da Capes: é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza às instituições de ensino e pesquisa no Brasil um grande acervo de produções científicas nacionais e internacionais. O portal foi criado e é administrado pela Capes.
- c) Anais dos VI/VII Seminários Corpo, Gênero e Sexualidade, dos II/III Seminários Internacionais Corpo, Gênero e Sexualidade, e dos II/III Luso-Brasileiros Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade: são anais com trabalhos de natureza acadêmico-científicos dos eventos que ocorrem periodicamente a cada dois anos. São organizados por um grupo de Universidades situadas no Sul do Brasil com ênfase para a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) com o núcleo do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE).

Para a delimitação do EQ foi necessário um trabalho cognitivo e coletivo com o objetivo de selecionar os descritores essenciais que pudessem fornecer no ato do levantamento os resultados mais próximos do que se buscava compreender. Nesse sentido, selecionamos cinco descritores: dois gerais “Documentos Curriculares” e “Heterotopias”; e três específicos “Educação para a Sexualidade”, “Diversidade Sexual” e “Relações de Gênero”.

Geralmente os trabalhos que têm o EQ como metodologia utilizam-se da seleção de seis descritores entre gerais e específicos (Ribeiro, 2018; Silva, 2021; Araújo; Leite, 2016), entretanto, optamos por utilizar apenas dois gerais e três específicos nesta pesquisa por dois motivos: o primeiro se reflete na contemplação da amplitude do campo pesquisado quando da combinação dos descritores. O segundo, se justifica pela quantidade de trabalhos repetidos quando da ocorrência de três descritores gerais, perfazendo, portanto, uma otimização.

A combinação para as buscas na BDTD e no Portal de Periódicos Capes, após a definição dos descritores, fizemos utilizando o artifício do operador booleano *AND*⁴ conforme disposto no quadro 1. Já para as buscas nos anais dos eventos elencados, os descritores foram buscados de forma individual, sendo justificado pela ausência de mecanismos de busca no respectivo indexador de arquivos.

A delimitação temporal foi feita considerando o contexto sociopolítico, nesse sentido, o levantamento teve uma limitação de periodicidade de 2018 a 2022 para os portais Capes e BDTD. Já para os seminários, foram selecionados os eventos ocorridos em 2016 e 2018, compreendendo que em 2020 o evento não ocorreu motivado pela emergência do novo coronavírus, e em 2022, no momento da análise, os anais eletrônicos não estavam disponíveis. Justificamos essa marcação temporal pois foi quando começou a surtir efeito no âmbito escolar a implementação da BNCC, bem como foi o período de eleição e de mandato de Jair Bolsonaro, um ex-presidente que, conforme mencionado em nota, constrói em torno de si um sentido de perseguição às identidades dissidentes da heteronormatividade eclesiástica.

Quadro 1 – Combinações dos descritores utilizando o operador booleano AND.

Identificador	Combinação de descritores com o operador booleano AND		
DCS	Documentos Curriculares (DC)	AND	Educação para a Sexualidade (ES)
DCD	Documentos Curriculares (DC)	AND	Diversidade Sexual (DS)
DCG	Documentos Curriculares (DC)	AND	Relações de Gênero (RG)
HTS	Heterotopia (HT)	AND	Educação para a Sexualidade (ES)
HTD	Heterotopia (HT)	AND	Diversidade Sexual (DS)
HTG	Heterotopia (HT)	AND	Relações de Gênero (RG)

Fonte: elaborado pelo autor.

As buscas em concomitância com as análises iniciais ocorreram entre os dias 03 e 20 de dezembro de 2022. A análise inicial consistiu em perceber o grau de correspondência da combinação dos descritores com os resultados obtidos nas buscas com o intuito de mitigar a existência de trabalhos que não estivessem em consonância com o que o se buscava. Essa busca inicial resultou no encontro de 550 trabalhos nos diferentes portais e anais de eventos conforme o quadro 2.

Após a busca, os trabalhos foram armazenados para posterior análise. A primeira delas consistiu na leitura intensa dos títulos, sendo essa etapa uma triagem e seleção inicial

⁴ Os operadores booleanos permitem que os termos se combinem como operadores lógicos. Informação obtida no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no sítio <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced#Boolean%20operators>.

daqueles que formaram o corpus deste EQ. Houve, dessa maneira, critérios práticos para que se pudesse reconhecer os trabalhos que faziam parte do contexto analítico de interesse. A saber:

- 1) A presença dos descritores nos títulos não perfazia critério único de escolha, sendo necessário reconhecer o conteúdo semântico que dispunha.
- 2) Foram considerados trabalhos que dispusessem em seus títulos de forma literal apenas um descritor, entretanto o outro estava disposto nominalmente, por exemplo, “Base Nacional Comum Curricular” ao invés de “Documentos Curriculares”.
- 3) Foi considerada também a interpretação que se mostrava nos títulos, por exemplo, o termo “questionamentos do corpo sexuado” em dado contexto foi considerado relacionado com “Educação para a Sexualidade”.

Quadro 2 – Quantidade de trabalhos encontrados em portais e anais eletrônicos.

Trabalhos encontrados na BDTD e no Portal de Periódicos da Capes (2018-2022)							
	DCS	DCD	DCG	HTS	HTD	HTG	Qtde
BDTD	44	36	46	1	2	3	132 (8)
Portal de Periódicos Capes	22	15	37	1	6	5	86 (10)
VII e VIII Seminários Corpo, Gênero e Sexualidade	<i>Trabalhos encontrados nos anais eletrônicos de 2016 e 2018</i>						
		DC	HT	ES	DS	RG	Qtde
	2018	28	3	9	37	74	151 (2)
	2022	41	1	10	42	87	181 (3)
	TOTAL						550 (23)

Fonte: elaborado pelo autor.

Fizemos a leitura dos resumos dos 550 trabalhos inicialmente selecionados analisando os objetivos, referenciais teóricos e considerações finais nos textos apresentados em busca daqueles aproximados com nosso tema. Selecionamos, assim, 23 trabalhos entre artigos, trabalhos em anais de eventos, dissertações e teses, os quais finalmente compõem este EQ. O quadro 3 apresenta suas devidas identificações.

Quadro 3 – Sínteses dos trabalhos selecionados.

(continua)

Título	Objeto de Análise	Pesquisa	Dados
Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações.	A BNCC em relação às suas concepções sobre diversidade sexual e de gênero, verificando como o documento pode subsidiar o trabalho docente.	Documental	Análise textual discursiva

Quadro 3 – Sínteses dos trabalhos selecionados.

(continua)

Título	Objeto de Análise	Pesquisa	Dados
A educação continua no “armário”: reflexões sobre a inclusão da diversidade sexual nas políticas educacionais.	A inclusão da temática de gênero, sexualidade e diversidade sexual nas políticas educacionais, com foco no segmento LGBT.	Documental e bibliográfica	Não identificado
Seleção lexical e relações semânticas das co-ocorrências de gênero e sexualidade nos parâmetros curriculares nacionais.	Apresenta reflexões iniciais de uma pesquisa de doutorado sobre identidade de gênero no espaço escolar e possibilidades discursivas para superação da heteronormatividade.	Documental	Análise crítica do discurso
Políticas curriculares e EJA: a luta pela significação de gênero no contexto da prática docente.	Como as relações de gênero são expressas no currículo dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e vivenciadas pelos alunos na prática docente.	Etnográfica	Não identificado
A BNCC e o componente curricular de história – entre competências e habilidades, como ficam as questões de gênero?	A presença das questões de gênero em livros didáticos de história aprovados pelo PNL 2020, com o objetivo de visualizar como se apresentam as relações de gênero e o seu conceito.	Documental	Análise de conteúdo
Gênero, sexo e sexualidade na educação infantil: o que dizem os documentos da rede municipal de ensino de Florianópolis	As concepções sobre gênero, sexo e sexualidade presentes nos documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.	Documental	Análise de conteúdo
Democracia e diferença em tramas político-curriculares contemporâneas: o Escola Sem Homofobia em análise.	O discurso da diversidade sexual como um dispositivo de controle e regulação da vida, mas também como um espaço para a insurgência da vida na educação.	Documental	Abordagem pós-estruturalista
‘Ideologia de gênero’ e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo.	A manipulação do discurso “ideologia de gênero” na política de educação no Brasil e sua relação com a exclusão da temática de gênero e sexualidade na Base Nacional Comum Curricular.	Bibliográfica	Análise crítica feminista
Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites.	A inclusão de questões de gênero e sexualidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, apresentando possibilidades e limites para a educação consciente.	Documental	Não identificado
Da reprodução das ostras aos questionamentos do corpo Sexuado.	A relação entre corpo, sexualidade e educação a partir de uma experiência etnográfica, buscando contribuir para uma compreensão mais crítica e pós-crítica da educação e da sexualidade.	Etnográfica	Análise do discurso
Territórios da escola: mapeando espaços heterotópicos de lazer que possibilitam inflexões de aprendizagem em gênero.	O trabalho descreve a metodologia de uma pesquisa bibliográfica que analisa as ações das crianças em seus espaços de lazer e brincadeira, com foco na identificação e problematização das marcas culturais e dos marcadores sociais, principalmente os de gênero.	Etnográfica	Análise cultural baseada em Michel Foucault
Enunciados sobre “ideologia de gênero” presentes na aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024: relato de um estudo de tese.	As falas dos parlamentares contrários à igualdade de gênero e orientação sexual na Câmara dos Deputados.	Documental	Análise do discurso

Quadro 3 – Sínteses dos trabalhos selecionados.

(conclusão)

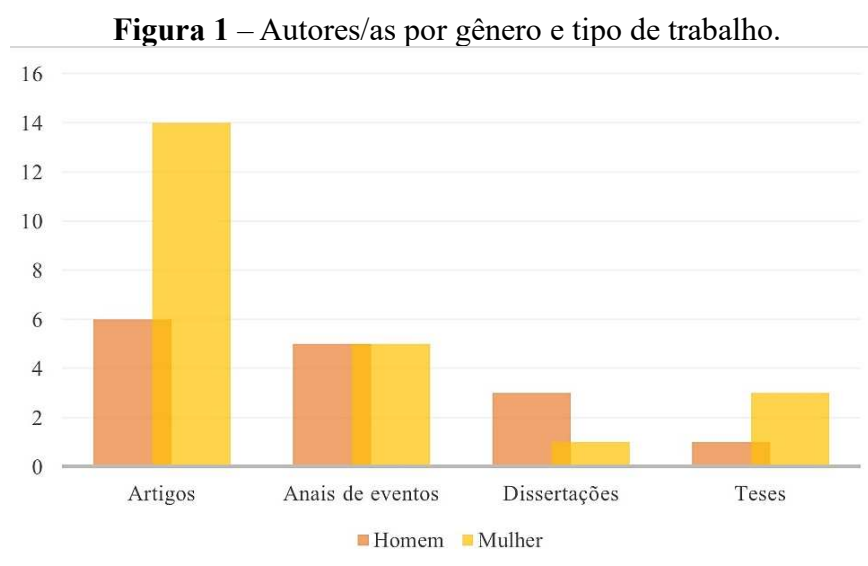
Título	Objeto de Análise	Pesquisa	Dados
A educação sexual no Brasil: levantamento e análise de documentos oficiais nos últimos 20 anos.	Documentos oficiais sobre Educação Sexual no Brasil nos últimos 20 anos, destacando temas pertinentes e importantes.	Documental	Análise de conteúdo
O tema gênero na BNCC e no documento curricular do território maranhense.	A abordagem do tema do gênero na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense, destacando suas limitações e influência neoliberal.	Documental	Análise de conteúdo
Entre ausências, possibilidades e demandas sobre gênero e sexualidade no espaço escolar.	As práticas pedagógicas de docentes iniciantes em relação às temáticas de gênero e sexualidade nos espaços escolares.	Fenomenologia social	Método documentário
A base nacional comum curricular do ensino médio e as diferentes expressões das diversidades: um estudo sobre invisibilidades e exclusão.	A presença, invisibilidade e silenciamento das temáticas das diversidades na BNCC do Ensino Médio brasileiro.	Documental	Análise de conteúdo
A controvérsia sobre a inclusão de gênero e sexualidade nos planos de educação do Paraná.	A controvérsia sobre a inclusão de gênero e sexualidade nos planos de educação do Paraná, destacando suas dimensões políticas e ideológicas.	Documental	Análise de conteúdo
A escola e a produção de subjetividades: os efeitos das normas e práticas na corporalidade discente.	A subjetividade dos estudantes em relação à sua corporalidade na instituição escolar.	Etnográfica	Análise de conteúdo
Gênero e etnia: o que os documentos oficiais revelam sobre educação e diversidade.	A diversidade de gênero e étnico-racial na legislação educacional brasileira entre 1990 e 2015.	Bibliográfica	Análise de conteúdo
Nas margens, currículos com gêneros e sexualidades: uma leitura a partir dos anos finais do ensino fundamental em escolas estaduais de Campina Grande - PB.	A interseção de currículos com gêneros e sexualidades nos anos finais do Ensino Fundamental no contexto brasileiro.	Documental	Análise cultural
Educação sexual nos documentos curriculares e nas perspectivas de uma secretaria municipal de educação e dos sujeitos da escola.	A contribuição da formação de professores para a promoção da justiça curricular em relação ao gênero e à sexualidade na educação básica.	Estudo de caso	Análise de conteúdo
A educação sexual nos documentos curriculares e na perspectiva de professores do ensino fundamental.	As concepções de educação sexual de professores do ensino fundamental no contexto de disputas de narrativas e discursos.	Documental e bibliográfica	Análise do discurso
Sexualidade, gênero e educação nas políticas públicas do município de Campinas-SP: movimentos sociais, projetos educacionais e matrizes jurídicas em disputa (1988-2015).	A abordagem da sexualidade e gênero no Plano Municipal de Educação de Campinas-SP, destacando suas limitações e propondo reflexões críticas.	Documental e bibliográfica	Análise de conjuntura

Fonte: elaborado pelo autor.

2.2 Aspectos sintéticos do Estado da Questão

Durante as análises buscamos compreender alguns aspectos objetivos e suas relações, dos quais gênero das/os autoras/es, documentos e outros objetos analisados, tipo de pesquisa e análise de dados e as/os principais autoras/es teóricas/os citadas/os.

Quanto ao gênero das/os autores/as de acordo com o tipo de trabalho foi possível observar, conforme dispõe a figura 1, uma maior incidência de mulheres debatendo as temáticas de corpos, gêneros, sexos e sexualidades, sobretudo em artigos científicos e teses. O total de 23 trabalhos tinha como autoras/es 38 pesquisadoras/es, dessas 23 pertenciam ao gênero feminino e 15 ao gênero masculino. Esses resultados corroboram com o que aponta pesquisas nesse sentido (Santos, 2020), sobretudo porque foi nas lutas do movimento feminista que se originaram as correntes teóricas dos estudos sobre gênero (Miskolci, 2017).

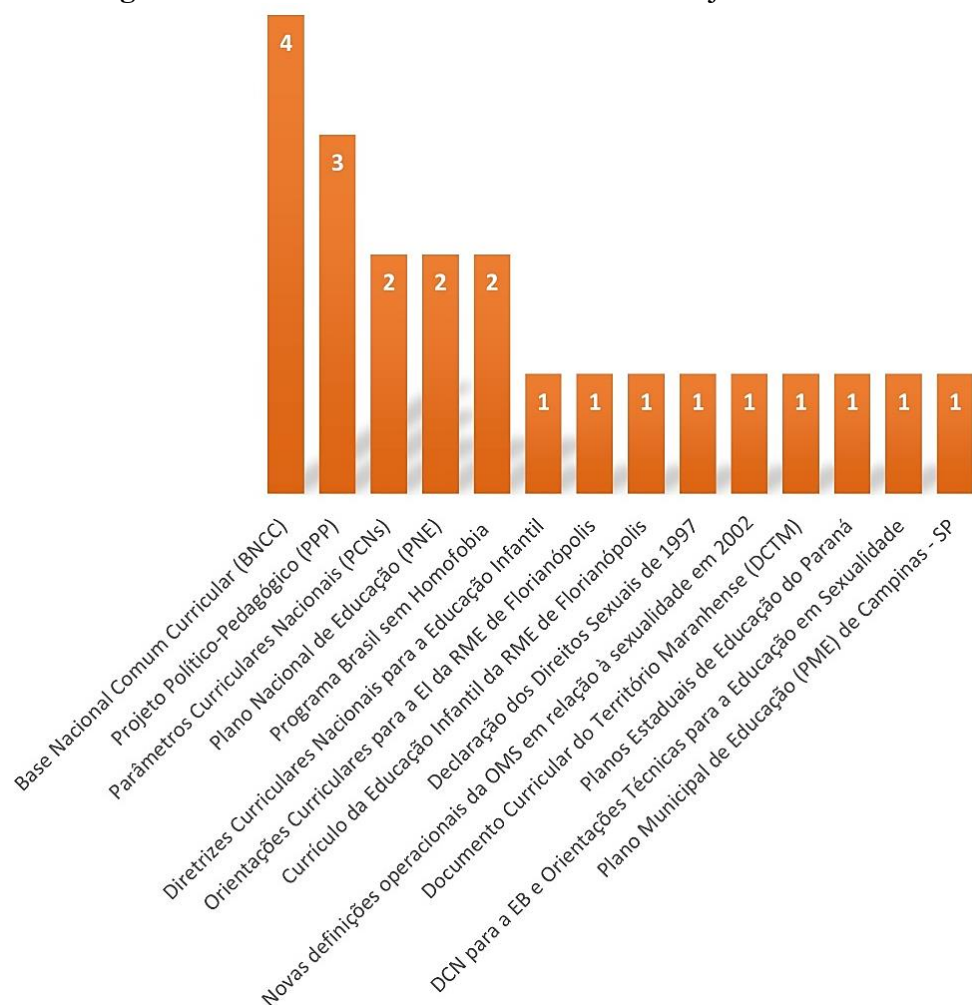


Fonte: elaborado pelo autor.

Com relação ao conjunto de documentos curriculares e outros objetos, aqueles com abrangência nacional e internacional, a exemplo da BNCC, foram os mais pesquisados pelas/os autoras/es como pode ser observado na figura 2, ao todo, dos 22 documentos estudados, 14 possuíam essa natureza. A BNCC se destaca, haja vista ser um documento curricular de caráter normativo, mas que em seu escopo apresenta um silenciamento em relação as questões plurais de gênero e sexualidade, se limitando exclusivamente a preceitos biológicos e universalizantes. O Projeto Político Pedagógico (PPP) também é apontado como um importante objeto de análise, pois compreende o currículo escolar no “chão da escola”, e dessa forma apresenta os valores estruturantes da visão de mundo do/da cidadão/ã que se almeja formar.

Os PCN muito embora sejam documentos antigos ainda são analisados numa via crítica. Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação também foram objeto de análise em pelo menos quatro pesquisas. Documentos orientadores curriculares locais se apresentam também como importante instrumento de análise, sendo citados em pelo menos três pesquisas.

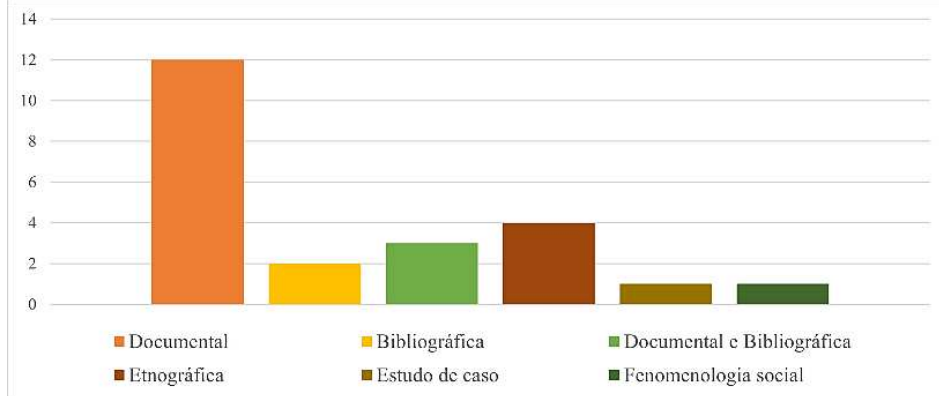
Figura 2 – Documentos curriculares e outros objetos de análise.



Fonte: elaborado pelo autor.

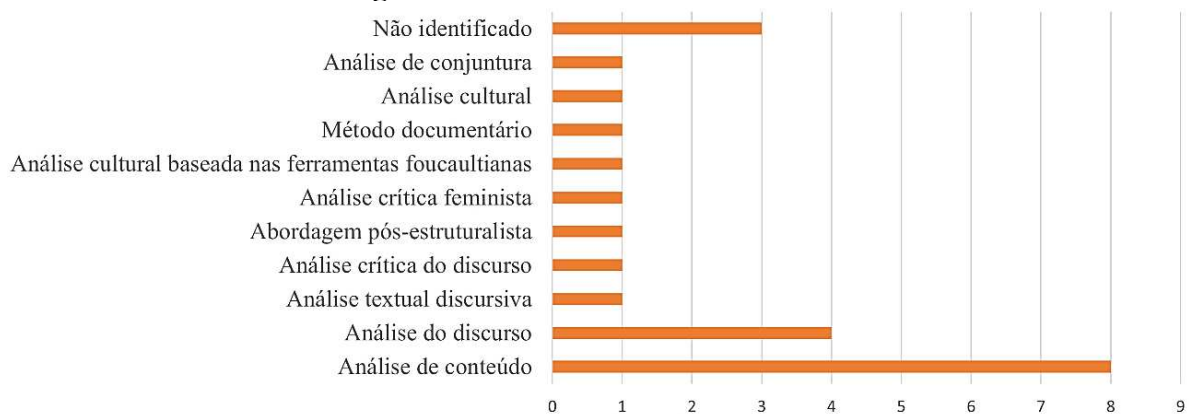
As metodologias dos trabalhos foram analisadas compreendendo as ferramentas de pesquisa e coleta de dados (p. ex. documental, bibliográfica, etnográfica etc.) e o método de análise dos dados. Dos 23 trabalhos, a maioria eram pesquisas documentais (12), 4 eram etnográficas, 3 possuíam tanto abordagem documental quanto bibliográfica, 2 eram exclusivamente pesquisas bibliográficas, 1 era estudo de caso e 1 tinha como método a fenomenologia social, conforme a figura 3.

A pesquisa documental se destacou sobretudo pela natureza dos objetos de análise, compreendendo a maioria pesquisas utilizando como base documentos curriculares.

Figura 3 – Ferramentas de pesquisas com base no método de coleta de dados.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto à análise dos dados levantados, foi utilizada nas pesquisas principalmente a análise de conteúdo (8), seguida da análise do discurso (4). Os outros métodos eram baseados em análises críticas, sendo do discurso, feminista, cultural, de conjuntura. Foi possível identificar também que quatro pesquisas não possuíam de forma clara um método de análise de dados, o que infere numa carência metodológica influenciando inclusive na compreensão leitora.

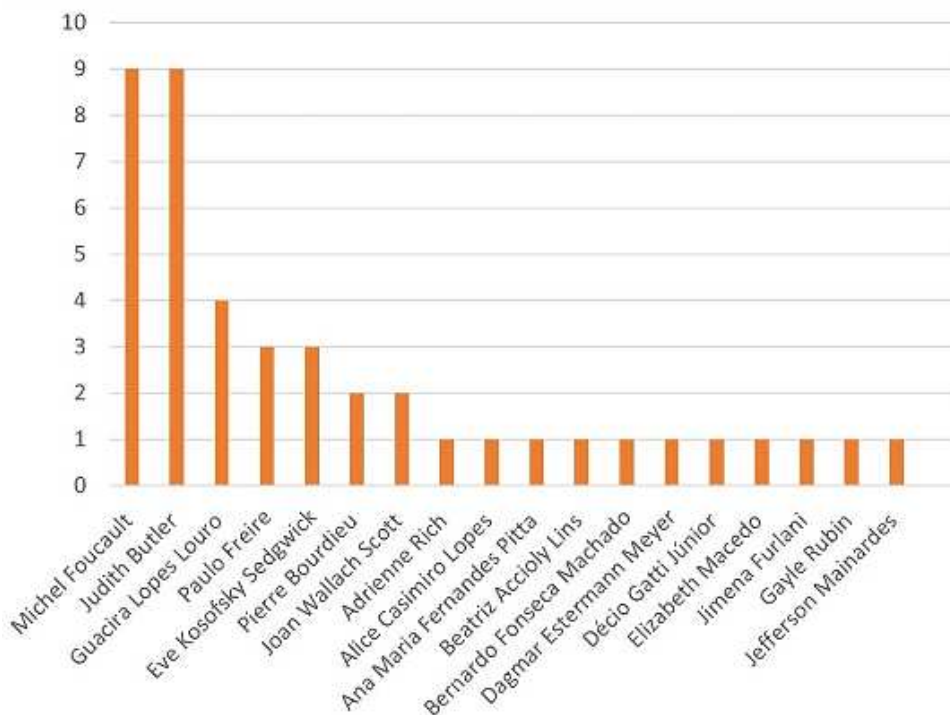
Figura 4 – Métodos de análise de dados.

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação às/aos autoras/es teóricas/os mais presente nos trabalhos, de acordo com a figura 5, foi constatado que Judith Butler e Michel Foucault estavam presentes em quase metade dos trabalhos. Ambos são evocados para as discussões pós-estruturalistas em relação aos gêneros, sexos, sexualidades, identidades. Nesse viés citam também as autoras Joan Wallach Scott, Eve Kosofsky Sedgwick, Adrienne Rich, Jimena Furlani, Alice Casimiro Lopes e com destaque Guacira Lopes Louro, uma pesquisadora brasileira que se dedica aos campos de estudo sobre educação e gênero e se destaca em questões relacionadas à construção de

identidades, bem como acerca da linguagem e das práticas pedagógicas em sala de aula que afetam as identidades e experiências das/os alunas/os.

Figura 5 – Autoras/es teóricas/os mais presente nos trabalhos.



Fonte: elaborado pelo autor.

Dada, portanto, a análise proferida, compreendemos a importância do trabalho que se segue enquanto pesquisa com aspectos inéditos, considerando, sobretudo, a ausência de textos acadêmicos no âmbito dos estudos referentes ao Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) sob o olhar da produção, pelo mesmo documento, de subjetividades e sujeitos legítimos de direitos, bem como do papel do currículo na criação de espaços outros que autorizem a vivência de possibilidades múltiplas. A Análise Textual Discursiva (ATD), método de análise de dados a ser adotado pela pesquisa que segue, apresentará novas possibilidades de compreensões, haja vista a escassez de trabalhos que a utilizam.

2.3 Aspectos analíticos do Estado da Questão (EQ)

A análise dos trabalhos permitiu extrair suas questões centrais sintetizadas anteriormente como “objeto de análise” (quadro 3). Partindo desse ponto, de um modo geral, os trabalhos seguem duas linhas de ideias principais, uma diz respeito às disputas acerca dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades nos documentos oficiais. A outra busca analisar os

pressupostos para a construção das identidades e subjetividades das/os educandas/os no espaço escolar acerca da mesma temática.

2.3.1 Disputas acerca dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades nos documentos oficiais

A identidade, no contexto dessa discussão, é claramente o ponto crucial que devemos nos atentar, e os discursos ideológicos caracteristicamente carregam os preceitos motores do processo de exclusão. Dessa forma, há a identificação de um ideal que baliza todas as formas de vida, sendo as desviantes passíveis de regulação e eliminação. Louro (2014) nos demonstra que a simbologia e a construção das subjetividades no ambiente escolar pressupõem sobretudo a interdição das identidades fora da normalização a fim de eliminá-las.

Ao tomar essa discussão como ponto de partida, Freire (2018) analisa a centralidade em que foi colocada a heteronormatividade na BNCC com relação às pautas de gêneros e sexualidades. À roupagem neutra se propagou um discurso manipulativo de natureza conservadora que culminou na garantia da norma que delimita a sexualidade à lógica heterossexual reprodutiva (Freire, 2018).

É preciso salientar, entretanto, que produção do sintagma “ideologia de gênero” é a ponta do *iceberg* de um conjunto de avanços conservadores. Emitidos por parlamentares pertencentes sobretudo à bancada eclesiástica, os enunciados que interdita a inserção das discussões acerca dos gêneros e sexualidades nos currículos oficiais são antagonismos às políticas de parceria entre os movimentos sociais e o Estado que trouxeram avanços justamente a essas pautas (Mendes, 2018; Monteiro; Ribeiro, 2020).

Desse modo, a produção de um sujeito de direitos fundamentada nas noções jurídicas de poder e que é legitimada através dos processos de exclusão pressupõe descaradamente a disseminação pública da própria limitação, proibição e controle, contrapondo ao que dispõe Butler (2021) quando afirma que esse tipo de operação política é efetivamente ocultado e naturalizado por meio das estruturas jurídicas.

Fato este que culminou na visão meramente biomédico-higienista proposta na BNCC publicada em 2017, com a interdição reiterada dos termos orientação sexual e gênero⁵. Assim, há um investimento no documento final em controlar e “proteger” os indivíduos de condutas sexuais que possam findar em problemas de saúde pública (Monteiro; Ribeiro, 2020).

⁵ Em matéria publicada no dia 07 abr. 2017, a repórter Mariana Tokarnia, por meio da Agência Brasil, documenta a supressão dos termos “orientação sexual” e da palavra “gênero” da versão entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>>. Acesso em: 17 abr. 23.

O que se mostra é o poder sendo aceito inteiramente cínico, mesmo que seu sucesso esteja na proporção daquilo que oculta (Foucault, 2015).

Ao nos voltarmos aos PCN, compreender a “orientação sexual” proposta como um mecanismo de poder com a finalidade de produzir sujeitos autodisciplinados, tendo o termo “orientar” o sentido de direcionar para uma hegemonia de corpos considerados saudáveis (Altmann, 2007) é razoável se ajuizarmos o contexto em que havia uma preocupação dos educadores com o crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV entre as/os jovens (Brasil, 1997).

Entretanto, é inconcebível em 2017, ano de publicação da BNCC, com os avanços nas últimas décadas dos direitos das mulheres e LGBTQIAPN+, advindos inclusive da parceria entre o Estado e os movimentos sociais, com o aumento do feminicídio e outras formas de violência contra as mulheres no país⁶, com as altas taxas de LGBTcídio a pessoas, sobretudo mulheres, travestis, transsexuais, transgêneros e *queer*⁷, com todas as mudanças de comportamento e de obtenção de direitos pelas minorias, que um documento normativo com a dimensão da BNCC se furte de postular no mínimo a importância dessas discussões no ambiente escolar.

Silva e Buss-Simão (2018) afirmam que situação idêntica ocorreu durante a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, do qual sob alegação de que a “ideologia de gênero” não poderia adentrar nas escolas, os termos “orientação sexual” e “gênero” foram retirados do documento. Salientamos que houve posteriormente uma reprodução desses discursos quando da aprovação dos diversos planos estaduais e municipais de educação. Rocha (2018) relaciona esse movimento a uma crescente interferência eclesiástica aos órgãos legislativos e executivos brasileiros dos quais disseminam a imposição de sua ética, desejos e costumes. É nesse contexto que há uma organização massiva de setores da religião cristã em torno da defesa da não “ideologia de gênero” nas escolas disseminando o que passa a ser reconhecido como pânico moral (Rocha, 2018).

Diante dessas problemáticas político-sociais-ideológicas, busca-se compreender suas relações com a prática docente, afinal é na escola com a aplicação direta dos componentes

⁶ Publicada no Portal G1, a notícia intitulada “Aumento dos feminicídios no Brasil mostra que mulheres ainda não conquistaram o direito à vida”, demonstra um aumento acentuado de feminicídio no Brasil nos últimos anos. Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2023/03/08/aumento-dos-feminicidios-no-brasil-mostra-que-mulheres-ainda-nao-conquistaram-o-direito-a-vida.ghtml>>. Acesso em: 18 abr. 23.

⁷ Em matéria publicada no dia 26 jan. 2023, o repórter Bruno Lucca, por meio do jornal Folha de S. Paulo, divulga os dados de um levantamento que aponta que Brasil é o país que mais mata transsexuais e travestis pelo 14º ano seguido. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/01/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-transsexuais-e-travestis-pelo-14o-ano-seguido.shtml>>. Acesso em 18 abr. 23.

inseridos nos currículos oficiais e outras ações que se sintetizam a produção das subjetividades e os dispositivos de controle e regulação dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades.

Ao analisar um conjunto de legislações, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e algumas Diretrizes Curriculares, como para EJA, Honorato, Costa e Ferreira (2018) verificaram que as categorias gêneros e sexualidades são sempre compreendidas em termos genéricos, tornando a inserção dessas temáticas no âmbito escolar à critério do/a docente e suas interpretações políticas e ideológicas. Nesse sentido, Vicente (2021) revela que essas compreensões têm influência dos diferentes contextos e valores culturais que se apregoam nas redes de interação social dos sujeitos.

Desse modo, o discurso proferido a respeito dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades podem ser utilizados tanto como um dispositivo regulatório e produtor de subjetividades específicas, ao mesmo tempo em que pode ser um espaço onde a vida pode insurgir-se e produzir outros possíveis na educação.

2.3.2 Construção das identidades e subjetividades nos espaços escolares

Tomamos o espaço escolar como um local autêntico constitutivo das identidades e subjetividades onde as relações de poder balizam e controlam os saberes discursivos acerca dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades. Notadamente, a crítica se impõe aos discursos particulares que tomam os espaços para disseminar sua perspectiva como se fosse concreta e acabada, única possível e aceitável.

Vieira e Gonzales (2019) ao analisar as relações semânticas das co-ocorrências dos termos gênero e sexualidade nos PCN, compreendem que há no documento a estratégia discursiva de binarizar o conceito de gênero, privilegiando as identidades masculina e feminina somente, como identidades gerais, homogêneas e aceitas como identidades padrão no processo educacional. Há, nesse sentido, o estabelecimento concreto de um recurso discursivo que impõe limites e elege como central a heteronormatividade.

Este trabalho corrobora com autores/as desse campo de conhecimento, isso pois, Louro (2015) afirma que Judith Butler, por exemplo, é uma das autoras que sugerem que normalmente pensamos o gênero sob a matriz heterossexual. Dessa forma, pode se compreender que as relações de poder que constroem e definem as possibilidades das configurações realizáveis do gênero na cultura são pressupostas pelos limites de uma análise fundamentalmente na lógica do discurso, da qual são estabelecidas no seio cultural hegemônico (Butler, 2021).

Nada obstante reconhecemos que

[...] nenhuma identidade sexual - mesmo a mais normativa - é automática, autêntica, facilmente assumida; **nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção**. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, **toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil**, uma relação social contraditória e não finalizada (Britzman, 1996, p. 74, grifos nossos).

As identidades sexuais e de gênero se transformam continuamente através das relações sociais e por meio dos discursos, das simbologias, das representações, dos lugares, não apenas ao longo do tempo, mas ao longo da história (Louro, 2015).

Portanto, no espaço escolar, mesmo se pautado em um currículo com tônica de controle, é possível encontrar fissuras onde a diferença vibra e possibilita a visualização de linhas de resistência e fuga, possibilitando outras referências ético-políticas para a experiência e tratamento da sexualidade, sintetizando colisões para um horizonte democrático na educação.

Em seu trabalho Silva e Ribeiro (2022) identificam na hora do brincar, no brincar junto, espaços heterotópicos onde há ocorrência de outros possíveis, onde se pode romper com as regras sociais que normalizam as relações, sendo que nesse momento as crianças exercem suas masculinidades e feminilidades, burlam e estabelecem novos saberes acerca das normas sociais instituídas.

Unger e Cardoso (2021), por sua vez, encontram na reprodução das ostras um caminho gerador de questionamento e tensionamentos acerca dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades, desmontando, rompendo com engessamentos, recompondo esses espaços. Para as autoras, debater em sala de aula outras formas de visualizar e compreender essas questões, faz ressoar outras discursividades que estranha, questiona, desconstrói e remonta possíveis dentro deste modo de governo de vidas.

As identidades e subjetividades também são construídas através das invisibilidades e exclusões, e nesse sentido, o que é possível compreender a partir dessas construções? Almeida (2022) disserta que o ocultamento generalizado das temáticas plurais de corpos, sexos, gêneros e sexualidades e dos sujeitos de matriz não heterossexual reflete diretamente no aumento da violência, da discriminação, do preconceito contra esses corpos marginalizados.

A miscelânea de trabalhos analisados mostra que a matriz heteronormativa é compreendida como ponto central da lógica de um dispositivo socialmente instituído que regula e policia os sujeitos. Essa percepção permite observar que a repressão denotada pelo silenciamento e exclusão explícita dos termos nos diferentes currículos e espaços escolares

anteriormente elencados não são mecanismos que compõem uma lógica para torná-los segredo na sociedade, mas compõe uma forma de conduzi-los às verdades produzidas sobre eles próprios.

2.4 Caminhos e reflexões: contribuições para nossa investigação

A partir do cenário analisado, compreendemos que os estudos dispunham como centralidade a crítica aos documentos e políticas curriculares que se apresentam como mecanismos de regulamentação e controle dos corpos, das identidades e subjetividades, ora numa perspectiva de proibição ideológica conservadora, ora numa perspectiva de liberação neoliberal. Nesse sentido, foi possível reconhecer que embora um documento curricular apresente uma abertura às discussões mais plurais quanto aos corpos, sexos, gêneros e sexualidades, haverá, entretanto, condicionamentos regulando os sujeitos a determinadas estruturas.

Neste meandro, no entanto, alguns trabalhos demonstravam possibilidades e resistências outras a partir da utilização dos mecanismos de reconhecimento da própria limitação com vista à desconstrução, estranhamento e circulação de saberes às margens. Dessa forma, permitindo constatar uma contrariedade às normatizações curriculares, concluindo-se em vazamentos na própria estrutura que faz ascender a vida.

A partir dessas constatações, acreditamos que nossa pesquisa possa contribuir para repensar as forças e formas do currículo conduzindo para uma experiência de reconhecimento da lógica de regulação dos corpos, sujeitos e subjetividades a partir das prescrições, contribuindo inclusive com uma reflexão crítica da prática docente.

Por fim, reconhecemos que o EQ foi uma importante ferramenta para compreendermos as principais discussões, preocupações, bases teóricas das/os pesquisadoras/es desse tema de pesquisa no estado atual da ciência, além de fomentar reflexões importantes e a evidência de lacunas de pesquisas das quais proporemos desvelar, impulsionando, assim, o desenvolvimento desta pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo desse texto é fazer uma reflexão sobre as formas de regulação do eixo discursivo de corpos, sexos, gêneros e sexualidades nos movimentos políticos, as quais despontam essas temáticas a partir das demandas sociais emergentes. No contexto das lutas sociais da contemporaneidade e o acirramento das forças para composição e controle das subjetividades, lançamos um olhar para a vinculação entre a política e as diversidades a fim de analisar os entrelaçamentos e as disputas que podem aflorar dessa relação.

O eixo discursivo, que pretendemos nos debruçar, perfaz, certamente, um objeto de controle dos sistemas jurídicos, das instituições eclesiásticas, e mesmo da ciência, numa relação compreendida de saber e poder (Foucault, 2015). O que se pretende é, nesse sentido, em face das demandas sociais e políticas emergentes, intercambiar uma análise da produção de modelos de sujeitos possuidores de direitos a partir do que se compreende institucionalmente sobre quem é que deve ocupar esse *status* e, portanto, ter a ampla defesa do Estado.

A compreensão primeira é que dada a ideia de rompimento com os processos de marginalização sexual e de gênero sobre os sujeitos reprimidos, no contexto das lutas LGBTQIAPN+ e feministas do século XX, desenvolveu-se uma retórica política de limitação, por meio das forças conservativas, e outra de alargamento, por meio das forças de extravasamento, das quais reivindicavam proteção social, espaço político, poder de mudança e direitos sobre a vida.

É de nosso interesse, também, a compreensão foucaultiana de que as instituições de poder do Estado projetam a sexualidade a partir dos discursos de regulação, constituindo-se numa estrutura de produção dos sujeitos determinados pelas leis inscritas nos sistemas jurídicos e das quais não passam de meras “formas que tornam aceitável um poder essencialmente normalizador” (Foucault, 2015, p. 156). Nesse empreendimento, todo o arcabouço é integrado aos aparelhos de poder — a igreja, o consultório médico, a escola, a fábrica —, os quais balizam a administração dos corpos em torno do que é compreendido como poder sobre a vida e contribuem, de forma significativa, para a formulação daquilo que o próprio Estado passa a representar.

Diante disso, se desenvolvermos uma compreensão da sexualidade como mera expressão biológica e natural, sentido do qual caracteriza os discursos mais conservadores, negaremos, portanto, sua constituição histórica da qual se desenvolvem os organismos do poder de regulação da vida. Nesse sentido, Michel Foucault descreve a perspectiva de que a sexualidade não é mera naturalidade, mas que:

[...] é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (Foucault, 2015, p. 115).

Diante do exposto, há de se argumentar que a escola se traduz numa instituição inerente ao dispositivo da sexualidade, a qual seu antro curricular tem alimentado a normalização pelo apagamento das diferenças e “demonstra verdadeiro pavor de corpos a serem completados, de corpos difíceis de serem classificados, identificados, de corpos rebeldes, de qualquer corpo *queer*. Os corpos *queer* incomodam, perturbam, provocam, desestabilizam os currículos” (Paraíso, 2010, p. 132).

Na medida em que o currículo, diante de suas formas e forças, passa a atuar como modulador, possuidor de poder de disciplinar, pode ser compreendido como produtor de deslocamentos vinculados à perspectiva do corpo bem-educado, tornando a sexualidade parte integral do fazer pedagógico, que centraliza a figura da escola como desencadeante do processo de normalização dos sujeitos.

A partir disso, precisa-se, entretanto, identificar os atores que compõem e escrevem as linhas do currículo, que definem suas normas de composição e seus entrecruzamentos, que inserem as sexualidades, os desejos e as diversidades numa linha de engendramento. Atores que fomentam a incitação dos discursos, saberes, e mesmo das resistências, vinculadas ao poder de disciplinar, controlar, manipular e, quando isso não é possível, excluir os sujeitos que desestabilizam as forças do currículo.

Dessa perspectiva, seria possível ousar compreender as forças que definem as formas das quais a própria noção de sujeito legítimo é construída? Há de ser a política representacional, uma ordem aleatória ou própria da natureza? Há de ser o poder que mobiliza essas forças? Qual poder?

3.1 A lógica do dispositivo da sexualidade e os movimentos da sociedade

Os aspectos referentes à constituição dos sujeitos através dos discursos interpostos nos documentos curriculares, seja através do apagamento ou do extravasamento da diferença, mostram-nos que a disputa por esse território perpassa por uma tecnologia de poder capaz de criar uma espécie de trama.

De todo modo, ancoramo-nos na compreensão de que o poder constitui um elemento do qual opera incurso num dispositivo disciplinar. Michel Foucault, na célebre obra

“*Vigiar e punir*” (2014), remonta à ideia de que o poder atua por meio de engrenagens que incitam os sujeitos a agirem de acordo com o que preceituam os interesses hegemônicos. Entretanto, a ação disciplinadora, diferentemente do que se possa pensar, não opera através de mecanismos de repressão, mas da fabricação dos indivíduos. Para o autor, essa “é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (Foucault, 2014, p. 143).

Além disso, o poder não está submetido a um ser ou instituição, é na verdade encontrado nas microrrelações sociais, funcionando em procedimentos menores como uma espécie de economia calculada, entretanto, pouco a pouco se constitui na dominação, modifica os mecanismos e impõe seus processos (Foucault, 2014).

Ao analisarmos os movimentos feministas e LGBTQIAPN+ liberacionistas das décadas de 1960 e 1970, vemos que eram, em sua maioria, constituídos por sujeitos que lutavam por liberdade e atuavam sob a ótica de um poder repressor que operava de “cima para baixo” (Miskolci, 2017). Para a análise foucaultiana, há, entretanto, uma rejeição à chamada “hipótese repressiva”, o filósofo sugere, amparado por evidências, que a interdição, em última análise, não foi o elemento central constituinte, mas uma peça na colocação discursiva desdobrando-se numa técnica de poder, e mais, que operava como um mecanismo de incitação aos discursos (Foucault, 2015).

Nesse meandro, reconhece-se, a partir do século XIX, toda uma aparelhagem em torno de uma normalização científica — denominada pelo filósofo como *scientia sexualis* —, tornando o ato da confissão, modelo eclesiástico genuíno, um mecanismo de controle e produção da norma sexual, sendo a medicina, a psiquiatria, a igreja, a ciência, a pedagogia e, mais tarde, a psicanálise, enquanto ciência contemporânea, eleitas como determinantes da verdade sobre o sexo. Nessa entoada, os corpos, os desejos e as práticas dissidentes⁸ da norma burguesa procriadora, a qual atendia aos interesses do capitalismo em desenvolvimento, foram produzidos enquanto problemas a serem enfrentados, sendo executada uma lógica de proteger a saúde e pureza do corpo social das anomalias patológicas da carne (Spargo, 2017).

Essa perspectiva analítica do poder em detrimento do poder centralizado e repressor foi incorporada aos movimentos sociais feministas na década de 1980, modificando a compreensão anterior e apontando a cultura e as normas sociais como legítimas produtoras dos

⁸ No sentido em que propomos, compreende-se enquanto prática dissidente no século XIX, os desejos por pessoas do mesmo sexo bem como as relações sexuais que se sucediam. No âmbito do capitalismo em desenvolvimento, práticas tais como masturbação são vistas como “problemas” a serem enfrentados, aberrações à lógica procriadora burguesa (Spargo, 2017).

sujeitos (Miskolci, 2017). Entretanto, como revelam Pelúcio e Miskolci (2009), na mesma época surgiram os primeiros casos da emergência epidemiológica do HIV/Aids, o que gerou uma mudança de comportamento com ênfase em saúde pública e nos discursos sobre a sexualidade. Para os autores:

A epidemia permitiu o reforço da norma heterossexual que servira como modelo para patologizar as sexualidades dissidentes desde fins do século XIX. Assim, nas últimas três décadas, o dispositivo da aids revelou-se eficiente na conformação dos antigos prazeres perversos em formas moldadas por padrões heterossexuais (Pelúcio; Miskolci, 2009, p. 127).

Nesse sentido, a prevenção contra o HIV e a Aids configurou-se num discurso relativo ao dispositivo da sexualidade, desde então esse modelo foi institucionalmente o principal enunciado em relação aos corpos, sexos, gêneros e sexualidades. Entretanto, a visão médica não se inscrevia, exclusivamente, na prevenção ao vírus, mas tornou-se núcleo da normatização das condutas dos sujeitos, demarcando comportamentos estéreis que evitariam problemas de saúde.

Na área da educação, insurgiram demandas por cidadania, sobretudo motivadas pela redemocratização do país pós-Ditadura Militar (1964-1985), dando abertura ao pensamento crítico e livre expressão de ideias. Nessa posição, havia uma necessidade de remodelamento dos currículos escolares para acolher as novas demandas, afetividades e expressões das sexualidades e dos sujeitos da escola.

Desse contexto, na década de 1990, no Brasil, foram produzidos documentos que visavam nortear a política curricular nacional, os então intitulados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) traziam ao contexto escolar um conjunto novo de ideias pautadas, inclusive, na transversalidade temática dos conteúdos, além de volumes transversais dos quais se conectavam com a nova realidade vivenciada no país.

Especificamente, um desses volumes de temas transversais tratam da sexualidade e das relações de gênero no contexto escolar de forma explícita. Sob o codinome “Orientação Sexual⁹”, o texto apresenta justificativa oficial sobre essa inserção, a qual relata a forte influência dos movimentos sociais que os propunham concomitantemente com a abertura política, que exigia outras formas de pensar os conteúdos trabalhados na escola (Brasil, 1997). É observado, no entanto, que as ideias fundamentais presentes no documento se referem

⁹ Muito embora o documento tenha trazido esse termo — Orientação Sexual — aproximado ao ato educativo de orientar, autoras como Constantina Xavier-Filha (2017) argumentam que houve, na realidade, uma demarcação do papel da escola o diferenciando do papel da família, que seria o de “educação sexual”. Já Helena Altmann (2007), argumenta a problemática de interpretação desse termo, haja vista que no senso comum, é utilizado para designar “opção sexual”, relações de desejo.

justamente à preocupação em relação a disseminação do HIV e da Aids e ao crescente número de gravidez indesejada entre as adolescentes e adultas jovens (Brasil, 1997). Com esse viés, a proposta curricular se mostra, sobretudo, interconectada com o perfil de prevenção associado à visão biomédica, fato que não abrangia as pautas dos movimentos sociais LGBTQIAPN+, que reivindicavam por políticas públicas voltadas à pauta identitária.

Na esfera estritamente política, Sierra (2013) argumenta que, a partir de 2002, ocorreu o reforço em políticas de parceria entre os movimentos sociais e o Estado brasileiro, os quais foram convocados para articular e consolidar políticas públicas voltadas à pauta identitária. Segundo o autor:

Essa parceria entre os movimentos sociais e o Estado começa a se formar ainda em governos anteriores, mas se consolida mesmo no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que cria a Secretaria de Políticas para as Mulheres e a Secretaria de Direitos Humanos, bem como implementa, com a ajuda do movimento LGBT brasileiro, o programa Brasil sem Homofobia. Essa nova parceria passa, a partir de então, dar a tônica a todas as ações de combate ao preconceito e violência de gênero e sexual e consolida, no cenário brasileiro, políticas específicas dirigidas a grupos organizados em torno de uma identidade. Tais políticas vão desde campanhas de prevenção contra DST e Aids, formuladas pelo departamento de Aids, DST e Hepatites Virais, do Ministério da Saúde, com assessoramento dos grupos LGBT, até programas e ações de Estado de combate à homofobia tanto na esfera social como educacional (Sierra, 2013, p. 41-42).

Essa organização de parceria levou a uma representatividade das identidades minoritárias ao centro estratégico de formulação e implementação de políticas públicas. Tal fato inseriu no escopo das discussões acerca dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades uma força de extravasamento que balizou um alargamento, abrindo espaços para políticas de proteção e reconhecimento social dos grupos marginalizados, força política nas discussões de interesse nacionais, poder de mudança através dos mecanismos estatais e, sobretudo, direitos sobre a vida.

Não se pode negar a importância histórica do reconhecimento em diferentes espaços, incluindo a escola, desses grupos, que, até aquele momento, sempre foram vistos como rebaixados. Mas também não é possível negar que diante desses mesmos espaços conquistados foram formuladas novas formas de perceber os sujeitos LGBTQIAPN+ nas esferas públicas, engendrando o próprio princípio da diversidade em perspectivas homogeneizadoras (Sierra, 2013). Nesse sentido, é que denotamos a face normatizadora, mesmo em políticas de extravasamento, em que o Estado cria a própria imagem de um sujeito de direitos legítimo das causas, que passam a ser defendidas por ele próprio. Em outras palavras, o Estado, numa estratégia biopolítica, produz discursivamente os sujeitos que, em concomitância, alega representar.

Essa representação é reverberada em diferentes frentes, inclusive a da educação, sendo o currículo um dos meios para promover essas políticas. Uma das mais exitosas foi o programa Brasil sem Homofobia (BsH), que tratava de elencar diversas ações de forma transversal às várias instâncias governamentais a fim de difundir seus preceitos. Dentre as ações previstas pelo programa no âmbito do direito à educação, dispostas no documento sob o título “Brasil Sem Homofobia: programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual”, que foi construído como um dos resultados do plano plurianual 2004-2007, estão:

- (i) **Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual;**
- (ii) Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;
- (iii) **Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;**
- (iv) **Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;**
- (v) Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
- (vi) **Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana.**
- (vii) Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB (Brasil, 2004, p. 22-23, grifos nossos).

Todas as ações dispostas, mas sobretudo as por nós grifadas, revelam um entendimento de necessidade de modificações normativas, bem como a divulgação dos preceitos orientados sob a ótica dos próprios movimentos sociais e da ciência. De todo modo, ao serem empenhadas também pelo Estado, as medidas previstas no documento supõem que: primeiro, há de haver uma normatização a ser revista, sobretudo aquela defendida por políticas conservadoras; segundo, essa mesma normatização, após revista, deverá modificar-se para outras diretrizes, o que impõe uma nova forma de regulação, porém através de políticas de extravasamento. Ou seja, se anteriormente o eixo de corpos, sexos, gêneros e sexualidades era tratado sob o princípio da prevenção, agora poderá ser possível incluir no próprio currículo objetivos a fim de que sejam consolidados conteúdos referentes à superação da LGBTQIAPN+fobia.

Entretanto, é preciso discutir que essa mesma inclusão cria os sujeitos a serem representados e não representados, uma identidade comum e o diferente. Mas o que se determina enquanto marginalizado é a grande questão. No caso da superação da LGBTQIAPN+fobia, qual a imagem do sujeito que sofre esse tipo de discriminação?

O que está em discussão é o modo de vida das pessoas, que depende e pode ser construído através do escopo político do Estado. Portanto, sendo a identidade o elemento central da proposição das políticas públicas, o que se mostra é normatização através da incitação de

discursos, da estimulação a determinadas perspectivas, da formação dos conhecimentos sob a ótica do científico e, ainda, mecanismos de controle para as resistências. Essa proposição, entretanto, não tem como objetivo negar os avanços nas políticas de reconhecimento e combate à discriminação por LGBTQIAPN+fobia, o que se pretende é a compreensão de que a luta pela igualdade e liberdade não pode ser restrita, mas enfrentada de forma abrangente, levando em conta as múltiplas formas de relações sociais e de performar os corpos, sexos, gêneros e sexualidades à luz, inclusive, das desigualdades que persistem e precisam ser contornadas (Mouffe, 2003).

Diante da política nacional de combate à discriminação por identidade sexual na escola, em 2004, sob a liderança do advogado Miguel Nagib, surgiu um movimento de natureza conservadora que exprime o ideário de que, ao trazer essa discussão para o currículo escolar, haveria doutrinação ideológica na prática docente, que, segundo o próprio grupo, deve ser neutra. Intitulado de “Escola sem Partido” (EsP), esse movimento permaneceu às sombras até 2011. Mas quando no âmbito do programa nacional BsH incluiu-se o projeto “Escola sem Homofobia” (EsH), o qual, de forma sarcástica, foi denominado como “Kit Gay”, o grupo emerge a partir de congressistas defensores de bandeiras conservadoras e neopentecostais. À época, em meio à polêmica que se instaurou em torno do projeto EsH, a então presidenta Dilma Rousseff decidiu vetar a distribuição de materiais do programa. O governo, nessa ocasião, cedeu aos conservadores do Congresso Nacional em troca de governabilidade política, considerando o avanço dos grupos políticos e econômicos que hoje ameaçam a democracia (Rodrigues; Silva, 2020).

Essa retórica se demonstrou mais combatente quando da discussão do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014). A polêmica maior se construiu em torno do eixo de corpos, sexos, gêneros e sexualidades, emergindo nessa discussão o sintagma neológico “ideologia de gênero”, que os grupos conservadores e neopentecostais o vincularam a uma suposta doutrinação das identidades de gênero. Esse discurso, por conseguinte, possui um forte tom acusador, no sentido de que pensar as diferenças na escola atentaria contra a ordem natural dos corpos, nesse sentido, tornando-se perigoso para estar nos currículos escolares (Freire, 2018). Entretanto, tal empreendimento não passa de um projeto cujo objetivo é tornar anticientíficos os estudos feministas e *queer* e os avanços nas políticas de extravasamento adotadas pela parceria entre os movimentos sociais e o Estado nos últimos anos.

Sob o mesmo investimento, quando da discussão para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2015 a 2018, sua versão final culminou com a supressão de trechos que defendiam o respeito à “orientação sexual”. Ressaltamos que o

lançamento da última versão e homologação do texto ocorreram já no governo do ex-presidente Michel Temer, o qual chegou ao poder através de um golpe político-midiático articulado por políticos da centro-direita e conservadores, que impichou a ex-presidenta, legitimamente eleita, Dilma Rouseff em 2016. Monteiro e Ribeiro (2020) ressaltam que, no episódio de supressão elencado anteriormente, o texto da BNCC (Brasil, 2018) passou pelo crivo cultural dos grupos conservadores de natureza eclesiástica fundamentalista, em detrimento dos conhecimentos cientificamente legítimos e dos estudos *queer*, reduzindo a discussão sobre gêneros e sexualidades sob a ótica biomédica preventiva e cis-heteronormativa (Moura; Leite, 2019).

Em 2018, numa guinada de intensificação das forças conservadoras, foi eleito por sufrágio majoritário o ex-presidente Jair Bolsonaro. Sua eleição foi marcada por discursos de extrema direita, com aspectos eclesiásticos e insufladores de uma moralidade mascarada através de discursos. O governo brasileiro, a partir desse momento, impôs uma disputa incansável pelos elementos de produção das subjetividades. Em seu discurso de posse, o ex-presidente descreveu a face ideológica de interdição e de estabilização do eixo de corpos, sexos, gêneros e sexualidades, elegendo o que reconhecia da moralidade eclesiástica enquanto verdade absoluta. Um recorte do discurso aponta esses elementos. Vejamos: “Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a **ideologia de gênero**, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre das amarras ideológicas” (Brasil, 2019, grifos nossos).

O ex-presidente, ao manipular o discurso da “ideologia de gênero”, pretendia impor um significado a isso. A interdição, o dito e o não dito e quem pode enunciar, demonstra a necessidade da afirmação constante de uma identidade ideologicamente fixa que impõe os corpos cis-heteronormatizados enquanto regra universal (Freire, 2018). O governo, nesse sentido, posteriormente, foi marcado por inúmeras ações de imposição da moralidade e do pensamento eclesiástico nas localizações relativas às diversidades e identidades.

Em 2022, um novo programa de governo foi eleito pelo povo brasileiro. O presidente Luís Inácio Lula da Silva voltou ao poder com discursos vinculados novamente à parceria entre os movimentos sociais e o Estado. Sobre esse aspecto, é possível destacar a composição dos ministérios, do qual em toda história da república foi o mais equânime em relação à diversidade de gênero. Além disso, houve a criação do Ministério das Mulheres, retomada do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania com a criação da Secretaria Nacional dos Direitos das pessoas LGBTQIAPN+, secretariada por uma mulher transsexual, dentre outras ações. No entanto, é preciso acompanhar e avaliar os impactos dessas iniciativas.

Os dilemas até aqui traçados clarificam os traços políticos em torno da construção dos sujeitos e constante remodelamento da projeção pelo Estado daqueles que vêm a ser representados. Ao nomear a figura fidedigna dessa representação, é automática a pressuposição das figuras em diante subalternizadas. O elemento aqui demonstrado de representação, necessariamente, é vinculado às forças de extravasamento ou conservativas das normas sociais, muito embora, independentemente dessas forças, há de se evidenciar a construção do sujeito digno e do sujeito subalterno elencados pelo próprio Estado.

3.2 Currículo, sujeitos e pedagogias dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades

Adiante, focalizaremos nossa discussão em torno dos limites que nos oferecem pistas sobre práticas e pedagogias dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades envolvidas no modelamento de um sujeito legítimo, entretanto, buscaremos compor possibilidades através dos escapes que permitem a ascensão da vida. Necessariamente, iniciamos essa seção com a discussão acerca do currículo.

Elencar as dimensões e o que dimensiona o currículo é para nós uma tarefa sinônima aos elementos de produção, trata-se de uma linha produtora. O sentido que propomos é de um currículo que em todas as suas esferas possui mecanismos disciplinadores, constituintes das formas de pensar e agir, e que muito embora possa parecer um circuito fechado, trata-se, na realidade, de um sistema aberto às múltiplas possibilidades. Para nós, a compreensão do currículo perpassa a possibilidade de fechar ou de abrir os olhos ao invisível, sendo que, havendo o que possa ser invisibilizado, necessariamente, há o que possa ser eleito como visível. Isso compreende a mesma lógica da existência do anormal, ou o que foge da norma — ora, o anormal é consequência da normalização, ambos vivem em cumplicidade, a inexistência de um é fadada à inexistência do outro.

Também é de nosso interesse o entendimento de que o currículo compreende aquilo que se aprende ou apreende da cultura, aquilo que é vivido, possibilitado de ser visto, prescrito ou não prescrito. Sacristán (2000) nos leva a perceber que inexistente currículo sem ações concretas, sendo, inclusive um dispositivo vivo que movimentava o trabalho entre a teoria e a prática. Para o autor:

[...] é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas” (Sacristán, 2000, p.15).

Ao percebermos o currículo enquanto práxis, compreendemo-lo enquanto modulador, ou seja, configura-se num dispositivo de transformação das estruturas sociais. Nesse sentido, a constituição de um arcabouço curricular apresenta como finalidade o controle sociocultural pormenorizado de uma determinada sociedade (Apple, 2006). Portanto, a significação traçada através dos “conhecimentos legítimos” selecionados para compor esse arcabouço, trata-se um mecanismo de manutenção de poder que introduz uma lógica de distribuição cultural a fim de produzir e reproduzir deliberadamente as normalizações sociais. Assim, a atividade fim de um currículo é a produção sociocultural de um determinado indivíduo, que não se esgota ao término da escolarização, mas desempenha nesse período a incorporação ideológica (Apple, 2006) que subsequentemente deve emergir na socialização coletiva compreendendo o ideário dominante.

Nesse enlace, é possível aproximar essa discussão ao conceito de alquimia das matérias escolares elencado por Popkewitz (2010). O autor endossa que a composição de regras, normas e conhecimentos ensinados em nome das disciplinas escolares pouco se relacionam com a autonomia plena do educando, mas tem como foco pedagógico governar quem o sujeito é e deve ser (Popkewitz, 2010). A compreensão de Popkewitz decorre do movimento de pensar a educação a partir da centralização da psicologia científica no processo educativo, da qual naturaliza um estado de consciência de tradução das disciplinas de referência em narrativas de aprendizagens pedagógicas. Esse processo, na atualidade,

Infere em teses culturais de ‘autorrealização’ e ‘autonomia’ que atuam sobre o modo de vida dos educandos e incorporam uma teoria da mudança cujos princípios são orientar as ações individuais e, simultaneamente, criar uma ordem para a sociedade (Popkewitz, 2010, p. 415, tradução nossa).

É possível compreender a presença da relação entre conhecimento e poder em torno das teses postas em discussão e sua relação com as teorias sociais pós-modernas. Isso nos permite sintetizar as práticas de escolarização enquanto veículos discursivos normalizadores capazes de distinguir os sujeitos submetendo-os aos espaços que os capacitam a participar da vida social (Ferreira; Gomes, 2021).

Com essa linha de pensamento, Popkewitz (2001) afirma que a alquimia das matérias escolares é também, de todo modo, a alquimia das/os professoras/es e educandas/os, haja vista que no processo formação para atuação profissional os professores vão se constituindo/construindo a partir de um ordenamento que possibilita-os atuar na profissão, e as/os educandas/os passam a fazer parte de um sistema que infere, a partir dos interesses

interpostos nos objetivos curriculares, quem ele é atualmente, e no futuro, ao término da escolarização, quem deve ser.

Nesse emaranhado, o poder é um veículo disciplinar. Não falamos aqui de um poder soberano do qual pode ser possuído por algo ou alguém, pode-se dizer aquele tradicionalmente designado aos monarcas modernos, mas, conforme Foucault (2021), daquele que se trata de um conjunto de relações discursivamente desenvolvidas e que disciplinam como as pessoas participam e agem na dinâmica social. Para o autor:

O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder [...], na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado (Foucault, 2021, p. 248).

Nesse sentido, as relações de poder incusas nos sistemas de conhecimentos especializados conduzem o que se pode pensar enquanto normal e enquanto abjeto. Nesse movimento, é possível asseverar que as relações pedagógicas investidas na produção e reprodução dos conhecimentos especializados incluídos nos currículos escolares sintetizam as formas de conceber as ações dos sujeitos, inclusive a formulação do pensamento, da personalidade e das premissas assumidas como verdades. Popkewitz (2001) infere que embora a construção desses pensamentos e verdades possa ser naturalizada, ela não é natural, haja vista que são constituídas a partir de sistemas de conhecimento especializados: “o poder desse conhecimento especializado está no fato de não ser apenas conhecimento. As ideias funcionam para modelar a maneira como participamos como indivíduos ativos e responsáveis” (p. 13).

Dessa maneira, os currículos e as práticas pedagógicas com base nos conhecimentos especializados atuam inferindo uma forma normalizada de conceber os sujeitos da escola através de práticas de ensino concentradas nas categorias psicológicas que os situa em “espaços” adequados ou inadequados. Porém, “os espaços são mais discursivos do que físicos. As categorias e as distinções constroem limites que nos ‘contam’ como enxergar a criança” (Popkewitz, 2001, p. 14).

Em suas análises e proposições, Paraíso (2010, 2015) nos aciona olhar para as forças e as formas do currículo. Trata-se de um território fundamentalmente organizado por estruturas capazes de prescrever, enquadrar, generalizar e ainda limitar a abertura de possibilidades. Nesse espaço, enquanto discursivo, diz Paraíso (2010, p. 588): “o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo”.

Essa capacidade de elucidar a vida dentro do currículo nos leva a questionar o lugar da vida abjeta, inadequada, dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades que, embora alguns grupos sociais reconheçam enquanto legítimos, a realidade traz à tona o quanto são invisibilizados, esmagados pela força normalizadora do currículo e das pedagogias que possibilitam tornar esse espaço antiquado. É de nosso interesse investigar se é possível haver um currículo compreendido enquanto um espaço plural, em que caiba dentro de si as identidades e diferenças acerca dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades denotados como anormais. Nesse empreendimento, é necessário destacar que, muito embora o currículo seja composto de formas e forças que o engendram em perspectivas normalizadoras, também é claro compreender que nesse “mote” fechado, não há força capaz de segurar os vazamentos da vida. Afinal, tudo escapa. A existência de forças normalizadoras no currículo pode ser diametralmente oposta a existência de forças capazes de ascender a vida.

No ato de pensar os escapes, cabe-nos refletir: e o que cabe no currículo? Há de haver uma delimitação? E passamos a compreender, entretanto, que em sua materialidade, trata-se de um espaço de multiplicidades, que apesar dos ordenamentos, é, em sua essência, como afirma Paraíso (2010, p. 588):

Um território de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa.

É nesse sentido que visualizamos a capacidade da ascensão de práticas e pedagogias para além das forças normalizadoras, que possibilite ao conjunto de sujeitos abjetos ser tornado legítimo. Necessariamente, precisamos orientar que o poder intrínseco nas relações sociais tem a capacidade de classificar os sujeitos, de forma sutil ou violenta, organizando as predileções de naturalização. Entretanto, é preciso refletir sobre práticas educativas que inferem nesse sistema.

É de fato “natural” que as aptidões das crianças sejam balizadas a partir do sexo? Ou ainda que os comportamentos esperados sejam baseados pelo mesmo critério? E havendo quem apresente aptidões ou comportamentos fora da norma instituída, é “natural” considerar enquanto “desvio”? A instituição do “natural” é um fato consumado ou está em constante produção?

Essas dimensões precisam ser colocadas em questão enquanto problemáticas pois, como afirma Louro (2014, p. 68): “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas dimensões e, ao mesmo tempo, seus produtores”.

Esse espaço de diferenças, enfaticamente quanto aos corpos, sexos, gêneros e sexualidades, são composições sócio-históricas nos espaços educativos. Sendo, portanto, necessário que fiquemos vigilantes às impossibilidades traçadas pelas normalizações que findam em considerar aquilo que foge do “molde” enquanto extravagante, por escaparem da moralidade traduzidas nas masculinidades e feminilidades resultantes do processo produtivo de desigualdades. Deve ser força maior visibilizar para a cena pública que essas moralidades e normalidades instituídas não perfazem por si próprias entidades naturais, mas sim que estão em contexto com os enquadramentos sociais, históricos e políticos das desigualdades sociais.

Diante do exposto, consideramos a face normalizadora do currículo enquanto capaz de produzir engendramentos que permitem a criação de sujeitos legítimos e subalternizados. Muito embora essa força crie estruturas, existem outras potencialidades que permitem escapar ao instituído, sendo, necessariamente a partir disso, que problematizamos e colocamos em xeque esse modo de operar a produção de subjetividades e normalidades nos espaços educativos.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, explanamos acerca dos aspectos éticos e metodológicos da pesquisa ora apresentada. Consideramos, nesse percurso, caracterizar os aspectos ético e formais da produção da pesquisa em ciências humanas e com seres humanos. Em seguida, elucidamos o método de análise de dados.

4.1 Caracterização dos aspectos éticos e formais

Este estudo foi realizado com a observância das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CONEP). Para tanto, o trabalho foi submetido para apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará (UFC) sendo aprovado através do parecer CEP/CONEP 6.816.779.

É caracterizado por seu caráter qualitativo, do tipo documental. Oliveira (2017) denota a pesquisa qualitativa enquanto um “processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (p. 17). Nesse sentido, está imbricada a objetos de pesquisa que não podem ou não devem ser quantificados, trabalha, portanto, com o “universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21).

Partimos da análise documental para compor um primeiro olhar diante do objeto de pesquisa ora descrito. Os documentos foram tomados enquanto fontes importantes de onde extraímos evidências para fundamentar afirmações e declarações, tornando-se assim ferramentas indispensáveis nesta pesquisa. É importante frisar, entretanto, que eles não foram selecionados de forma aleatória, isso pois, por trás dessa escolha há uma intencionalidade guiada por ideias e hipóteses que buscaremos checar (Ludke; André, 2018). No âmbito desta investigação, analisamos o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) em sua composição para a educação infantil e ensino fundamental (Ceará, 2019). Consideramos, também, dada sua relevância, muito embora não seja o foco desta pesquisa, outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para fins comparativos de mudanças históricas.

Realizamos, também, entrevistas semiestruturadas a fim de compor uma melhor compreensão acerca do objeto de pesquisa e dos objetivos propostos, estando o roteiro disposto no apêndice B. Para Ludke e André (2018), a entrevista desempenha um papel muito importante

na pesquisa científica, sendo, em especial, um dos métodos que permite o aprofundamento de pontos levantados com outros modelos de coleta de dados. Minayo (2009) considera que a entrevista, enquanto forma privilegiada de interação social, permite adquirir informações construídas diretamente pelo diálogo que constituem representações da realidade como “ideias, crenças, opiniões, [...], razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (p. 65). Nesse sentido, pelas especificidades do método, buscamos, por conseguinte, compreender de onde partiu-se, onde almejava-se chegar e o que se alcançou, compondo, necessariamente, um diálogo com as ideias dispostas neste trabalho dissertativo.

As/os participantes que compuseram a entrevista proposta, considerando o número máximo de até quatro, foram selecionados a partir da lista de curriculistas disposta no DCRC (Ceará, 2019). Em fidelidade às resoluções nº 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, considerando o direito à privacidade e confidencialidade, conforme estabelece a lei, os nomes, documentos, cargos, locais de trabalho e departamentos, não foram divulgados e aqui dispostos, sendo estes identificados através de nomenclaturas genéricas.

Como critério de inclusão, dispomos a relação de proximidade das/os participantes em seus trabalhos individuais e sua relevância para o campo curricular no que se refere às temáticas de corpos, sexos, gêneros e sexualidade. Assim, a para participar do estudo, o/a participante necessariamente devia ter tido participação na construção de trechos que se interseccionam às temáticas de gênero, sexualidade, educação sexual e/ou educação para as sexualidades.

Para esta pesquisa foram selecionadas/os duas/dois curriculistas dos quais participaram integralmente da construção do DCRC para a educação infantil e ensino fundamental (Ceará, 2019). Considerando a importância de ressignificar e eternizar o nome e memória de pessoas LGBTQIAPN+, optamos por utilizar nomes de travestis cearenses vítimas da violência e do LGBTcídio, portanto, as/os curriculistas foram designadas/os através do nome de Dandara dos Santos¹⁰ e de Keron Ravach¹¹.

A cada participante foi disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice A), do qual buscamos a confiança mútua, sendo continuamente

¹⁰ A travesti Dandara dos Santos, de 42 anos, foi brutalmente espancada até a morte em Fortaleza, no dia 15 de fevereiro de 2017, no Bairro Bom Jardim. O crime ganhou ampla repercussão nas redes sociais após a divulgação de um vídeo que mostrava a violência cometida contra Dandara por um grupo de homens em plena via pública.

¹¹ A adolescente trans Keron Ravach, de 13 anos, brutalmente assassinada a pauladas, chutes e socos em Camocim, é a vítima mais jovem já registrada no histórico da Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (Antra), conforme relatório. Keron foi morta após cobrar uma dívida de R\$ 50 do suspeito, de 17 anos.

aberto ao diálogo e ao questionamento, dispondo de uma explicação sobre a pesquisa, direitos, riscos, benefícios, possíveis ressarcimentos e o direito de encerramento da participação, conforme estabelece a lei. A entrevista somente ocorreu a partir da assinatura e concordância plena do que havia disposto o TCLE.

As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos, em dias diferentes e ocorreram por meio de videoconferência no aplicativo *Google Meet*, com dispositivos eletrônicos próprios de cada participante. Acerca do tratamento de dados, as gravações foram feitas através da ferramenta nativa do aplicativo de videoconferência, foram armazenadas em disco rígido e deletadas de qualquer serviço de armazenamento em nuvem.

No que diz respeito à transcrição de partes das falas da Dandara dos Santos e Keron Ravach, foi feita pelo próprio pesquisador sendo assegurada a preservação o discurso original, reproduzindo fielmente as características da oralidade. Com essa abordagem, buscamos uma representação mais precisa de suas percepções. A análise buscou garantir que os dados não se restringissem apenas ao conteúdo explicitamente relatado pelas entrevistadas. As formas de construção dos discursos, especialmente as inferências derivadas das declarações, foram elementos cruciais na análise de suas percepções e na formulação dos resultados da pesquisa.

4.2 Metodologia de análise de dados

O método de análise de dados partiu dos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD). Esse método está entre duas formas de análise na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise de discurso (Moraes; Galiazzi, 2006). Moraes (2003) pontua que a ATD pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa das informações, entretanto, não busca testar hipóteses ou refutá-las, sua real intenção é compreender.

Diante do exposto, Moraes (2003) ressalta que

Os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; são significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados com base em suas teorias e pontos de vista. Isso exige que o pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações que constrói dos textos que analisa (p. 194).

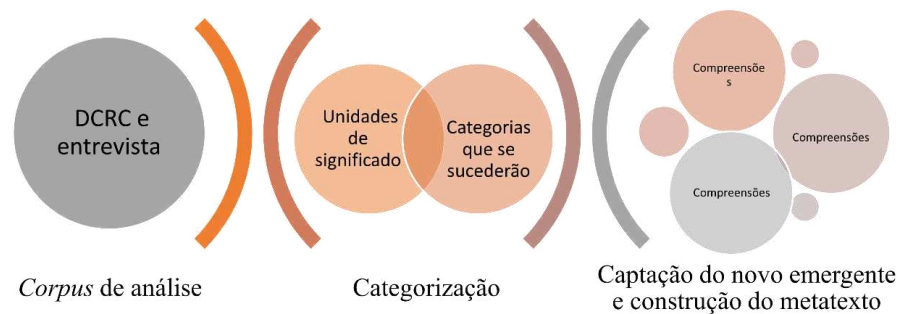
Para isso, a ATD enquanto abordagem que leva à compreensão de um dado fenômeno perfaz um conjunto de passos que, em última análise, consiste na fragmentação do todo em unidades de sentido que permitem sua realização. O todo, a que se refere, consiste nos objetos e em amostras dos dados levantados, dos quais constituirão, no âmbito da ATD, ao

corpus da pesquisa, são, portanto, fragmentos dos documentos e a entrevista proposta para essa análise (Figura 6).

Moraes (2003) expõe que a ATD se organiza em etapas que se sucedem, sendo:

1. Fragmentação do *corpus* em unidades de significados a partir de uma leitura rigorosa;
2. Categorização, sendo o ato de reunir elementos semelhantes e nomear e definir as categorias;
3. Captação do novo emergente, do qual refere-se ao processo de expressar as compreensões atingidas através do metatexto contrastando com teorias já existentes.

Figura 6. Sequência de análise da ATD.



Fonte: elaborado pelo autor (2024), com referência em Moraes (2003).

A análise propriamente dita, foi iniciada a partir da desconstrução e unitarização do *corpus*, conforme sugerido por Moraes (2003), a fim de que se identificasse *unidades de sentidos*, das quais concomitantemente foram *codificadas*. O processo de unitarização é caracterizado pela fragmentação do todo destacando seus elementos constituintes e tem como finalidade perceber os sentidos dos textos em diferentes limites, ainda que um limite absoluto nunca seja atingido (Moraes, 2003).

Ao final desse processo de desfragmentação destacamos as unidades de significado ou sentido, também denominadas de unidades de análises, das quais são sempre definidas em função dos propósitos da pesquisa, neste caso essas unidades levariam a uma categorização emergente (Moraes, 2003).

As categorias constituem conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador. Elas podem ser construídas por diferentes métodos que se traduzem em considerar uma categorização antes mesmo da análise

propriamente dita, sendo este o método dedutivo — *a priori*, ou construir categorias a partir do corpo de análise, traduzindo-se no método indutivo — emergente (Moraes 2003).

Nesta pesquisa, entretanto, a categorização ocorreu de modo misto, significando que, partimos de categorias definidas *a priori* com base em teorias escolhidas previamente e gradativamente foram ocorrendo transformações no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do *corpus* de análise (Moraes 2003).

Os metatextos, constituídos de descrição e interpretação, representam um modo sofisticado de compreensão e teorização dos fenômenos investigados, oferecendo uma camada adicional de reflexão sobre o objeto de estudo. Para Moraes (2003) a qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas também da capacidade do pesquisador em assumir seu papel como autor dos argumentos apresentados. Dito isto, reconhecemo-nos como uma figura central no processo de produção dos metatextos, utilizando nossa perspectiva para realizar a análise e a interpretação dos dados.

A captação do novo emergente e a construção do metatexto deu-se sucedida da categorização e seguiram os critérios metodológicos da ATD, conforme Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006). O quadro 4 organiza as categorias finais utilizadas nesta pesquisa.

Quadro 4. Categorias finais.

Categorias finais
<ul style="list-style-type: none"> • As práticas pedagógicas alargadoras para o enfrentamento dos problemas sociais relacionados às desigualdades sexuais e de gênero. • Desafios e limitações: o currículo enquanto disputa política. • Intencionalidades: a abordagem de corpos, sexos, gêneros e sexualidades no DCRC. • Interseccionalidades entre o Documento Curricular Referencial do Ceará e a Educação para as Sexualidades.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na construção desse texto até aqui, buscamos compreender os pressupostos epistemológicos, políticos e sociais que envolvem as categorias de corpos, sexos, gêneros e sexualidades e suas interseções, contraposições e interligações com a educação, a escola, o currículo e a formação dos sujeitos. Adiante, de forma imersiva, buscaremos compreender como essas categorias estão presentes e foram construídas na proposta curricular cearense, ressaltando os pontos vinculantes à Educação para as Sexualidades, destacando, ainda, as interdições e limitações políticas que envolveram a redação do documento.

Nesse viés, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Ceará, 2019) é central nessa seção, os textos que o compõe constituem nossa trama de pesquisa. Buscamos analisar, assim, os pressupostos epistemológicos, as habilidades, competências e os objetos de conhecimentos elencados na proposta curricular. Além disso, por meio de entrevistas com curriculistas, procuramos identificar como ocorreu o processo de construção, os objetivos, as potencialidades e, de forma consequente, as forças políticas que envolveram essa proposição.

Partindo dos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), com base em Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006), a imersão no *corpus de análise* composta na análise documental, com leitura e releitura dos elementos voltados às temáticas de corpos, sexos, gêneros e sexualidades no documento, possibilitou que fossem reconhecidas quatro categorias de análises compreendidas em iniciais, que foram reduzidas a duas categorias intermediárias até que se chegasse a uma categoria final. As análises interseccionadas aos artigos e pressupostos teóricos permitiram que fosse construído o metatexto que se segue.

5.1 As práticas pedagógicas alargadoras para o enfrentamento dos problemas sociais relacionados às desigualdades sexuais e de gênero

Quadro 5. Categorizações - As práticas pedagógicas alargadoras para o enfrentamento dos problemas sociais relacionados às desigualdades sexuais e de gênero.

Unidades de significado		Categoria final
Gênero	A construção das identidades de gênero a partir da cultura hegemônica	As práticas pedagógicas alargadoras para o enfrentamento dos problemas sociais relacionados às desigualdades sexuais e de gênero
Interdição ao feminino		
Violência de gênero	Simbologia que molda o sujeito subalterno	
Desigualdade, dominação e submissão		

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

O Tema Integrador “Relações de Gênero” do DCRC para a educação infantil e ensino fundamental (Ceará, 2019) inicia-se com pressupostos legais que guiam a educação básica no Brasil. Reconhece, nesse ínterim, o conjunto de objetivos interligados ao contexto e a formação escolar, bem como a diversidade e a própria desigualdade na sociedade brasileira no que diz respeito às relações de gênero. O documento traduz essas afirmativas ao citar:

Partindo desses pressupostos legais, compreendemos que temos na sociedade meninos e meninas com histórias de vida diversificadas. Eles nos motivam a pensar o quão é essencial que a escola incorpore e discuta democraticamente as questões que envolvem as relações entre sujeitos, considerando o respeito e a autonomia como basilares ao relacionamento humano. Isso possibilita uma ampla crítica cultural do domínio masculino e da subordinação feminina baseada em relações desiguais de gênero (Ceará, 2019, p. 99).

Ao citar a escola, o referencial curricular toma para a prática educativa a responsabilidade de repensar as relações sociais que influenciam o desenvolvimento de ideias e subjetividades vinculantes ao padrão heteronormativo que permeia o corpo social e dá legitimidade às violências de gênero traduzidas em subordinação ao masculino.

O texto, por sua vez, denuncia e põe em questão a continuidade de forças e formas vigentes no processo de escolarização, possibilitando aos educadores e às educadoras perceberem que a construção do que pensam os sujeitos da escola é, também, resultado de toda uma política e prática curricular reprodutora das desigualdades de gênero interpostas, inclusive, às/aos próprias/os profissionais de educação no âmbito de sua formação pessoal e profissional (Altmann, 2013).

A fim de que sejam questionados esses valores, propõe uma crítica ao modelo sociocultural de subordinação feminina ao masculino que permeia a escola. Assim, constituindo e abrindo espaço para uma reconstrução do paradigma acionando que, é sim papel da escola problematizar, discutir e propor práticas pedagógicas alargadoras para o enfrentamento dos problemas sociais relacionados à desigualdade de gênero (Paraíso, 2015).

Louro (2014) aponta que a sociedade tem sido atravessada por um conjunto de acontecimentos, transformações e expansões que tem possibilitado a problematização de processos e barreiras, promovendo o contato com múltiplas subjetividades, saberes, comportamentos e valores que promovem deslocamentos e rupturas. Isso inclui, a saber, a presença de corpos que embaralham e colocam sob suspeita as construções generificadas do currículo, introduzindo novas temáticas e perspectivas teóricas possibilitando uma revisão das políticas curriculares (Oliveira; Ferrari; Souza; Ribeiro, 2023)

Esses atravessamentos, perpassam também pelos estudos feministas, pelas novas formas e ferramentas de comunicação social e a emergência discursiva acerca dos gêneros e sexualidades. Butler (2021) postula que os discursos sobre sexo e gênero estão indissociavelmente ligados, e ambos são construções sociais que confinam o corpo dentro de uma construção binária rígida - masculino/feminino. O corpo, portanto, é construído pelos discursos de gênero existentes e, assim, as performances são condicionadas por esses discursos vigentes.

Esses apontamentos permeiam a teoria curricular de que os gêneros não são apenas parte de uma epistemologia de silenciamento no currículo. Paraíso (2023) nos elucida que os raciocínios pedagógicos centrais nesses currículos operam gerando diferenças de gênero, ocasionando, dessa forma, a postulação de fronteiras aos sujeitos que não apresentam uma correspondência à normatização interposta.

Essas novas formas de pensar e reconhecer a construção social dos papéis de gênero nos permite questionar a naturalidade com que são executadas e desenvolvidas as práticas pedagógicas enrijecidas. O DCRC, por sua vez, atenta-se a isso ao citar que

A ideia de que as meninas devem brincar de certos jogos e brinquedos (bonecas, panelas...) e os meninos, com outros (carros, bolas, armas...) tem como fundamento o patriarcado e machismo, geralmente velados nas práticas educativas. [...] Educadoras/es precisam compreender que, durante a infância e a adolescência as pessoas estão em processo de formação em sua identidade, seus desejos e vontades subjetivas. Determinar comportamentos, brincadeiras, objetos, cores, roupas “para meninos” e “para meninas”, gera segregação sexista na compreensão da realidade das crianças. É nesse tipo de comportamento que o significado do lugar social se solidifica numa perspectiva de predeterminação (Ceará, 2019, p. 99-100).

As categorizações “corpos”, “sexos” e “gêneros” e “sexualidades” são de natureza, sobretudo, normativa e regulatória. Para Butler (2019, p. 194) “é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir”. O Estado, por meio de diversos mecanismos, a exemplo do currículo escolar, exerce a dual função do poder: jurisdicional e produtor. Butler (2021, p. 18) afirma que “o poder jurídico ‘produz’ inevitavelmente o que alega meramente representar”, nesse sentido, a modulação dos comportamentos e subjetividades através das práticas pedagógicas veladas patriarcais e machistas, são formas de reprodução de um poder invisível que tem como função regular as formas de vida enquanto condizentes com à política social hegemônica.

Silva (2001) infere que as representações culturais não se valem apenas de signos que expressam aquelas coisas que “representam”, para o autor:

Os signos que constituem as representações [...] não se limitam a servir de marcadores para objetos que lhes sejam anteriores: eles criam sentidos [...]. É precisamente por parecerem “reais”, por serem “reais”, que esses sentidos têm efeito de “verdade” (2001, p. 42).

Com efeito, a performática dos gêneros, conforme o que postula Judith Butler (2021), é gerida por esses processos de produção de sentidos tornados hegemônicos. O fato de uma “menina”, no início de sua escolarização, ser induzida a reconhecer brinquedos e brincadeira de cunho doméstico como o cuidado representado pelas bonecas, já os “meninos” serem orientados às atividades mais violentas, produz, definitivamente, diferenças cuja performance de gênero é referenciada e desigual, “de muitas formas, os conhecimentos inscritos nos currículos, em todos os níveis e modalidades de ensino, estão implicados com a construção de sujeitos particulares – sujeitos de gênero” (Dal’Igna, Klein e Meyer, 2016).

A quebra desse paradigma, portanto, perpassa pela tomada de consciência da existência desses mecanismos pelas/os educadoras/es por meio da inserção delas nas discussões de formação inicial e continuada (Felipe, 2008). Há de se atentar, entretanto, de forma controversa, que ao recalculiar essa mesma formação, os discursos de tom emancipatório poderão ser ao mesmo tempo discursos regulatórios das identidades e subjetividades quando são traduzidos em práticas educativas. Isso pois, como viemos ressaltando, o Estado, através do poder regulatório discursivo produz os sujeitos que alega representar, assim a escola através dos símbolos, discursos, performances, sujeitos e subjetividades, apresenta-se enquanto um aparelho de regulação. É preciso, assim, desconfiar de todo e qualquer movimento que se mostre firmemente livre de mecanismos de poderes hegemônicos.

No sentido de compor um currículo com práticas pedagógicas alargadoras mobilizadas em promover o igualitarismo a partir da dimensão do reconhecimento de sujeitos e subjetividades subalternizadas, o DCRC enfatiza que:

Devemos praticar um processo educativo que identifica a/o estudante como protagonista e considera, além da relação com o meio ambiente, as relações sociais ali estabelecidas. Portanto, identidades, relações sociais de desigualdade e enfrentamento à violência contra a mulher são questões que podem ser consideradas didaticamente pelas várias disciplinas (Ceará, 2019, p.101).

As competências e habilidades constituintes do currículo, portanto, não devem ser meras representações das ciências de base com conhecimentos dos quais são considerados válidos, mas, ao mesmo passo, deve-se considerar os mecanismos de reprodução das

desigualdades sociais intrínsecas no próprio âmbito do conhecimento científico, tecnológico e social.

Dentro dessa seara, reconhece-se a/o estudante enquanto centro da própria construção dos conhecimentos, levando em consideração suas vivências e práticas subjetivas para as discussões no que diz respeito aos corpos, sexos, gêneros e sexualidades, além das violências que também permeiam esse eixo. A composição dessa estratégia, permite o engajamento, reconhecimento e alargamento das compreensões tanto das discussões quanto das próprias singularidades das/os educandas/os, fazendo-as/os reconhecer suas identidades sexuais, performática de gêneros e diferenças não enquanto abjeta, mas como constituinte de uma rede de resistência aos próprios mecanismos de prescrição do outro, do estranho.

Desse modo, constitui-se o questionamento das próprias fronteiras do currículo, do que é aceitável e do que é abjeto, instituindo-se novas formas de pensar e produzir os sujeitos transformando o espaço escolar em um *locus* de acolhimento das diferenças sem demarcar desigualdades (Paraíso, 2015).

Neste viés, podemos compreender que as proposições iniciais do DCRC, permitem questionar todas as certezas curriculares sem que isso signifique paralisar a construção dos conhecimentos, pelo contrário, é a partir dessas contradições que se pode alimentar novas formas de conceber o currículo, consentindo, assim, que nele caiba as expansões de subversão aos cânones heteronormativos que impedem os saberes às margens de constituir conhecimento válido.

Há se pensar, entretanto, em como essas premissas foram incorporadas aos objetos de conhecimento da proposta curricular, e ainda, como têm sido traduzidas na prática educativa. No meandro desta análise, foi possível assinalar que, muito embora haja uma pertinência e vontade política de abordar de modo extenso os corpos, sexos, gêneros e sexualidades de maneira transversal, a proposta curricular é colocada em evidência, haja vista, os objetos de conhecimentos disciplinares para essas temáticas serem expressos de modo genérico e pouco interligados com os contextos de problematização e reflexão acerca das diferenças encontradas na proposição de transversalidade. Neste caso, os pressupostos da educação para as sexualidades são trazidos tão somente nas premissas, não se concretizando nos objetos de conhecimentos, habilidades e competências.

Isso implica, por conseguinte, em interdições localizadas. Destacamos, dessa forma, a fragilidade de abordagens transversais em currículos disciplinares, pois não havendo nenhuma responsabilização de componentes curriculares em específico, aquilo que deveria atravessar toda a construção do conhecimento escolar corre o risco de sequer ser abordado, haja

vista que, nesse contexto, o dever de todos acaba não sendo obrigação de ninguém (Paraíso, 2023).

Nesse sentido, embora o documento apresente como premissa essas práticas pedagógicas alargadoras para o enfrentamento dos problemas sociais relacionados às desigualdades sexuais e de gênero, não deixa claro estratégias a serem desenvolvidas por docentes de reconhecimento e enfrentamento dessas problemáticas na escola.

5.2 Desafios e limitações: o currículo enquanto disputa política

Ao considerarmos a composição de um currículo, é necessário que compreendamos os embates que se relacionam ao controle e normatizações impostas e os encontros e resistências a essas formas de regulação. Essa defrontação perpassa a seara daquilo que deve compor uma proposta curricular em que flutua entre os conhecimentos considerados legítimos pelos grupos hegemônicos e os seus interesses por trás dessas considerações. A grande questão, portanto, examina a organização e distribuição dos conhecimentos, do que ensinar, como ensinar, o que avaliar e como avaliar, configurando o currículo enquanto um território em disputa que tem como centralidade as diferentes concepções e projetos de sociedade (Arroyo, 2013). Paraíso (2023, p. 7) conclui que o “currículo é determinante para uma escola se movimentar, acontecer, existir, e é fundamental para a sociedade que se deseja construir”.

A consideração desses embates permite que percebamos que nesse território disputado, que é o currículo, não há um consenso em torno de quais conhecimentos devem estar dispostos nem tampouco os sujeitos que se pretende produzir e formar (Paraíso, 2023). Mas podemos afirmar, sobretudo, que através dele se pode exercer controle, formar, produzir, avaliar, prescrever, subjetivar, abrir e limitar possibilidades. De todo modo, trata-se de um elemento carregado de relações de poder ao mesmo tempo que é tornado um mecanismo que exerce poder.

Em diálogo com Lopes e Macedo (2011), reiteramos a crítica ao currículo enquanto um aparato de controle social em que se predominam os códigos para os quais se deve agir na sociedade, tomando o *status quo* como referência. No viés elencado, a formação discente e a composição curricular atravessam aspectos éticos, econômicos, políticos, sociais e culturais (Lopes; Macedo, 2011)

Em relação às questões de corpos, sexos, gêneros e sexualidades, o currículo escolarizado foi, ao longo do tempo, um dos maiores campos de batalha em que os embates na seara política destrincharam a luta dos movimentos sociais com pautas alargadoras (Miskolci, 2017) e os movimentos conservadores que pautam, sobretudo, a ética cristã distorcida e a

regulação da vida através dos costumes normativos e alinhados ao patriarcalismo, homofobia e misoginia (Evangelista; Gonçalves, 2020).

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), conforme já discutido em seções anteriores deste texto, foi o mais recente desses processos de disputa política. Pavani e Alves (2024) salientam que para o campo discursivo dos gêneros e sexualidades, as frentes parlamentares confessionais articularam-se para suprimir trechos de habilidades e competências que percebiam esse campo de forma plural e enquanto um constructo social e discursivo. Diante disso, conforme a resolução do n.º 2 Conselho Nacional de Educação (CNE) de 22 de dezembro de 2017, os conhecimentos e políticas que tratariam das temáticas “identidade de gênero” e “orientação sexual” seriam abordadas em separado numa instrução técnica direcionadas as redes estaduais e municipais de educação.

No processo de construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Ceará, 2019), percebemos que essas questões foram incluídas com a intencionalidade de serem transversais e interdisciplinares no currículo, abordando, sobretudo, visões e conceitos que destoam da lógica patriarcal e machista que são a base do discurso parlamentar religioso.

Diante do disposto, a análise das entrevistas com curriculistas do DCRC pode elencar uma categorização em que partimos de movimentos em diferentes frentes, perpassando pela sintetização da disputa em documentos curriculares até a percepção do currículo enquanto um campo de embate político. O quadro 5 enumera o percurso decorrido.

Quadro 6. Categorizações - Desafios e limitações: o currículo enquanto disputa política.

Unidades de significado		Categoria final
Resistência	A Base Nacional Comum Curricular enquanto uma política de retrocessos	Desafios e limitações: o currículo enquanto disputa política
Enfrentamento		
O Golpe de 2016	Imposições do Ministério da Educação para padronização dos currículos regionais	
Neoconservadorismo		

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Ao longo das transcrições das entrevistas com as/os duas/ois curriculistas, diante de perguntas relativas às motivações para abordagens relacionadas ao campo discursivo de corpos, sexos, gêneros e sexualidades, percebemos a força dos campos políticos dos quais exerceram poder nas diretrizes para a construção do documento curricular. Com esse viés, o fragmento adiante dispõe de informações com as quais se pode evidenciar os pares em disputa.

“[...] Então, a ideia era um pouco isso, era criar um documento que fizesse uma certa **resistência**, entendendo que era difícil, que era uma **disputa**, porque a própria SEDUC (Secretaria da Educação do Ceará) tinha uma certa adesão, a gestão maior da SEDUC tinha uma certa adesão ao que estava acontecendo naquele momento [...]” (Keron Ravach)

No excerto destacamos propositalmente dois termos muito importantes que permeiam a dinâmica de poder no currículo, “resistência” e “disputa”. Buscou-se compreender os atravessamentos que impunham essa tal resistência numa dinâmica de disputa curricular. Aqui, portanto, compreendemos resistir enquanto “efeito de encontros capazes de mobilizar forças; é força inventiva que move e cria possíveis” (Paraíso, 2016, p. 389), nesse sentido, é um movimento de recusa às imposições do heteronormativo, é espaço de criação que possibilita um existir outro.

A questão que se pode colocar é a posição das/os curriculistas no espectro de resistência, verificando-se compreender até que ponto estavam dispostos a recusar as imposições no processo de produção do DCRC.

Uma das maiores questões para elaboração do DCRC perpassou pela imposição da BNCC enquanto uma diretriz normativa, dessa forma, os currículos estaduais e municipais tinham que estar de acordo com os pressupostos desse documento haja vista que ele surge como um esforço monumental para unificar e padronizar os currículos escolares no Brasil. Paula e Silva (2021) analisam que a profusão conceitual e os equívocos na abordagem teórico-epistemológica presentes na BNCC acabam por se reproduzir nos currículos estaduais e municipais, inferindo que isso ocorre principalmente porque esses documentos subnacionais utilizam a Base como uma orientação central.

Em análise da composição política à época da aprovação da BNCC, Monteiro e Ribeiro (2020) salientam que apesar das solicitações de contribuições democráticas por diversos atores sociais, como escolas, universidades e professores da rede pública e privada, o texto final do documento foi definido por iniciativas autoritárias de representantes religiosos do congresso nacional e do governo golpista de Michel Temer. No que se refere às temáticas de gêneros e sexualidades, havia um forte discurso com base na farsa discursiva da "ideologia de gênero" que manipulou aprovação da BNCC (Junqueira 2018). Freire (2018) evidencia como esse discurso reforçou a heteronormatividade e excluiu temáticas envolvidas na compreensão de construção sócio-histórica dos gêneros e sexualidades, sendo uma estratégia ideológica de controle social e cultural.

Em diálogo com Moreira e Silva (2011), o currículo precisa ser analisado à luz dos conceitos de ideologia, cultura e poder. Os autores afirmam que a entidade curricular é uma construção cultural que reflete ideologias e dinâmicas de poder. Ao definir quais conhecimentos são ensinados e considerados legítimos pela escola, ele contribui para a formação de identidades. Contudo, não são necessariamente aquelas pretendidas pelas autoridades educacionais, pois há sempre margem para resistência e subversão.

Essa visão crítica do currículo desafia a noção tradicional de neutralidade e objetividade pedagógica. Assim, o conteúdo e as práticas pedagógicas designadas são frequentemente reflexos das ideologias dominantes na sociedade, perpetuando determinados valores culturais e sociais. Dessa forma, a escola acaba por desempenhar um papel crucial na manutenção e reprodução das relações de poder existentes.

Ao reconhecer que o currículo não é neutro, educadores e curriculistas podem começar a questionar e desafiar as suposições subjacentes às práticas educacionais. O espaço para a resistência e subversão mencionado por Moreira e Silva (2011) é particularmente relevante no contexto atual, onde movimentos sociais e demandas por epistemologias diversas estão cada vez mais presentes. De fato, pedagogias críticas buscam exatamente este tipo de reflexividade e contestação, incentivando a criação de currículos que sejam mais inclusivos e representativos de diversas vozes e experiências.

Num outro espectro, a onda de conservadorismo trazida por grupos neopentecostais não só influencia as políticas públicas, mas também molda o debate social em torno do que deve ou não ser ensinado nas escolas. Martins (2022) considera que esse movimento, conhecido por sua articulação política e mobilização social eficaz, utiliza sua base de fiéis para pressionar legisladores e líderes educacionais a excluírem certos tópicos que eles consideram inadequados ou contrários a seus valores religiosos.

No Ceará, esse contexto teve enorme influência no texto final do DCRC haja vista as interdições deliberadas dos campos políticos em disputa. Uma das mais evidentes trata-se da defesa da existência de uma suposta “ideologia de gênero” nas escolas públicas denunciada por parlamentares estaduais de direita, a mais proeminente foi Dra. Silvana (Partido Liberal). Oliveira, Melo e Farias (2021) relatam que a referida deputada considerou que a criação de uma Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional na SEDUC seria uma decisão equivocada e que aquela ação confrontava e ameaçava a paz dos cristãos, inquietando toda a sociedade. Em 2017, a mesma deputada apresentou um requerimento à assembleia legislativa estadual cobrando instalação de uma Frente Parlamentar para fiscalizar o ensino da “ideologia de gênero” no Ceará.

Nesse ínterim, questionamos Dandara dos Santos e Keron Ravach em relação à ausência de um aprofundamento de discussões, objetos de conhecimentos, habilidades e competências em relação às questões de gêneros e sexualidades, e podemos evidenciar, nos fragmentos adiante, que mesmo havendo um esforço quanto a essa inclusão, era necessário cautela para não alarmar e chamar atenção ao trabalho que estava sendo feito.

“[...] a gente partiu do nada e a avançou até onde fomos capazes. Estávamos num contexto histórico, político, social desse país muito difícil. Era tão difícil, era tão difícil, que a palavra gênero foi excluída de alguns livros didáticos.” (Dandara dos Santos)

“[...] então, havia essa **atenção** para que não houvesse muita ampliação. E eu acho que também envolvia um pouco essa pressão do momento, de não chamar muito a atenção para isso [...] não dar muita carga nessa tinta, nas cores dessa temática, e isso não virar um campo de batalha, eventualmente até perdendo o espaço que estava ali sendo garantido [...] acho que tem o reflexo desse momento, o momento que envolvia tanto essa pressão de não abordagem sobre sexualidade, sobre gênero na escola, sobre a identidade de gênero, enfim, todas essas questões”. (Keron Ravach)

No contexto geral da política educacional e considerando os próprios pressupostos introdutórios do documento, o DCRC pode ser visto como uma diretriz curricular que ficou impedida de cumprir seu objetivo inicial devido ao cenário de retrocesso representado pela BNCC e pelo contexto político-social que se apresentava à época de sua homologação.

Na perspectiva das ausências, pensamos que os currículos escolares, ao negligenciarem a necessidade de desenvolver estratégias e proposições que abordem de forma ampla a minimização das violências sofridas pelos sujeitos subalternizados na escola, se furtam de suas funções primordiais. Diante disso, ele se torna desconexo do contexto e dos personagens que compõem os espaços educativos escolares, dos quais são representados através de múltiplas diferenças e ornamentação de suas identidades plurais (Oliveira; Melo; Farias, 2021). A ideia é que um currículo deva garantir que as/os educandas/os tenham acesso a um ambiente educativo inclusivo, seguro, respeitoso, onde suas diferenças e pluralidades sejam reconhecidas e valorizadas.

Entretanto, embora o documento ainda enfrente desafios para se consolidar como efetivamente transformador, consideramos um avanço a inclusão em seu escopo de tópicos e objetos de conhecimentos sobre as relações de gênero e as diversidades sexuais.

“[...] eu tenho um orgulho do documento produzido, dentro dos limites possíveis, eu acho que o DCRC do estado do Ceará, eu acho não, tenho certeza absoluta de que ele avança enormemente. (Dandara dos Santos)

“[...] bem, de avanços, sinceramente tenho muita dificuldade de ver os avanços dessa política como um todo. Mas acho que o avanço que ele pode ter, a ser considerado, é

que ele recuperou, ele garantiu algumas temáticas, algumas propostas, alguns conceitos, alguns elementos que a gente achava que eram muito caros e que precisavam ser colocados naquele documento [...] (Keron Ravach)

Ressaltamos, dessa forma, que essa não omissão elucida críticas a fim subverter a lógica da BNCC (Oliveira; Melo; Farias, 2021), pontuando como fundamental que a discussão ampla e crítica dessas temáticas estejam presentes na vida dos sujeitos da escola, promovendo uma formação que vai além da normatização imposta pela Base e consolidando-as enquanto assuntos que devam fazer parte do currículo de forma intencional.

Assim, a insistência em incluir tais temáticas no currículo representa de busca por uma educação que realmente valorize a formação integral das/os educandas/os. Nesse viés, destacamos os enfrentamentos que se puseram durante a redação do documento, evidenciados pelas disputas entre a equipe redatora e as expectativas dos atores que impunham força para exclusão. Por outro lado, podemos analisar que inexistiu um movimento de resistência efetiva, do qual se possa considerar um processo de recusa e ascendência de novas possibilidades que infiram num processo de valorização para criação de possíveis no currículo.

Mesmo diante dessa perspectiva, é notória a mudança de interpretação entre Dandara dos Santos e Keron Ravach da real efetividade do DCRC, enquanto para a primeira, o referencial curricular é fonte de orgulho pelos avanços traduzidos através de suas inovações, para a segunda, a perspectiva é de dificuldade em considerar tais avanços, muito embora considere que o documento elenca garantias não introduzidas na BNCC. Compreende-se nesses excertos as contradições que se mostraram e que demonstram diferentes formas de conceber o currículo.

É preciso elucidar, dessa forma, as intencionalidades relativas aos grupos em disputa, pois se de um lado objetivava-se integrar os corpos, sexos, gêneros e sexualidades a partir de pressupostos de uma educação para as sexualidades ampla e de forma transversal às disciplinas, por outro lado as forças hegemônicas compostas por determinados parlamentares e outros atores políticos atropelavam as discussões democráticas e imperavam suas perspectivas.

No nível de formação para a formulação dos currículos estaduais, espontaneamente Dandara dos Santos e Keron Ravach dispuseram informações acerca da relação com o Ministério da Educação (MEC), segundo o que se pode extrair, havia um conluio à uma falsa adesão pelas/os curriculistas à BNCC.

[...] a pressão que o MEC a época fazia para fazer um “cópia e cola” da própria BNCC nos estados, já tentando fazer ali uma falsa ideia de adesão ao que estava sendo produzido. Eles queriam criar currículos, inclusive, com a indicação até de avaliação, modelos de avaliação. (Keron Ravach)

[...] nessas formações, meu bem, era aquela formação que a gente recebia até a hora que a gente tinha que merendar. Sabe aquela coisa assim? Nós éramos condicionados a seguir receitas. (Dandara dos Santos)

Diante dos fragmentos expostos, consideramos que ao exigir uma replicação direta da BNCC, o MEC desprezou a necessidade de autonomia ampla para os estados adaptarem o documento às suas realidades educacionais específicas. Cada estado tem seu contexto cultural, social e singularidades únicas, fatores que impactam diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ao se considerar um modelo uniformizado de currículo compromete a qualidade da educação ao não contemplar essas pluralidades.

Em “documentos de identidade”, Silva (2001) exemplifica uma rica rede de traços culturais e relações de poder que transcendem o simples dualismo do eu/outro no currículo. É preciso compor, dessa forma, que eles são cheios de significados que se manifestam de várias formas, desde a escolha do nome até as justificativas teórico-epistemológicas que sustentam suas afiliações, rejeições ou hibridismos.

A questão se põe é até que ponto os estados tiveram autonomia para modificar, incluir e discutir temáticas relacionadas ao seu contexto local. Acerca do DCRC, Paula e Silva (2021) analisam, em relação ao grau de comparação à BNCC, que o documento cearense apresenta alta prescrição de habilidades, competências e objetos de conhecimento, fazendo com que haja uma grande aproximação da Base, entretanto, também verificam um alto grau de orientação, reivindicando de forma autônoma seu espaço com temáticas regionalizadas e demandadas pela sociedade cearense.

É importante frisar que, apesar dessa autonomia, o Ministério da Educação (MEC) realizou um acompanhamento para garantir que as adaptações curriculares dos estados não destoem demasiadamente dos objetivos e diretrizes gerais da BNCC sob o pretexto de que a essência da Base é assegurar uma formação básica comum, visando a equidade na educação, mas sem eliminar a riqueza e diversidade cultural e regional que caracteriza o Brasil (Brasil, 2018).

Diante do exposto, foi possível evidenciar que as potencialidades de transformação do currículo na perspectiva de alargamento das compreensões e reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, pluralidades e identidades, acabam encontrando obstáculos ao confrontar a força hegemônica conservadora, da qual, de sobremaneira, busca manter uma ordem social que privilegia determinados grupos e subalterniza outros. Este cenário é particularmente evidente na educação brasileira, onde as lutas por um currículo inclusivo esbarram em resistências que refletem interesses políticos e culturais estabelecidos. Isso é constatado ao se verificar a

inserção limitada de conteúdos que abordam questões de corpos, sexos gêneros e sexualidades na BNCC e, por conseguinte, no DCRC.

A construção de uma escola equitativa, justa e democrática, perpassa, portanto, pela transformação do currículo, que ele tenha a potência de nos fazer refletir acerca das diversidades e pluralidades dos sujeitos. Nesse viés, torna-se necessário um esforço conjunto que inclua políticas públicas inclusivas e permanentes e a manutenção das lutas e resistências frente aos embargos da política fundamentalista.

5.3 Intencionalidades: a abordagem de corpos, sexos, gêneros e sexualidades no DCRC

Ao direcionarmos nosso olhar para as intencionalidades do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Ceará, 2019), reconhecemos um conjunto de categorizações que se fazem necessárias para a compreensão daquilo que se pensa acerca dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades através da abordagem inserida no documento. O quadro 6 sintetiza esse movimento.

Quadro 7. Categorizações - Intencionalidades: a abordagem de corpos, sexos, gêneros e sexualidades no DCRC.

Unidades de significado		Categoria final
Adolescência e mudanças corporais	O “natural” e a cultura enquanto atravessamentos	Intencionalidades: a abordagem de corpos, sexos, gêneros e sexualidades no DCRC
Violências, saúde e segurança pública		
Atravessamentos	O currículo enquanto um artefato capaz de superar as violências sexuais e de gênero	
LGBTQIAPN+		

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Muito embora se possa questionar os entraves limitantes orquestrados pelas disputas políticas e a capacidade de abrangência e efetividade desse documento curricular, o DCRC assume um papel de pivô enquanto uma política de referência, do qual é fundamental para articulação de práticas pedagógicas que abordem de maneira alargada as diversas dimensões de corpos, sexos, gêneros e sexualidades. A proposta que se situa nas diretrizes gerais dessa política, toma para prática educativa escolar a responsabilidade da busca pela promoção de uma sociedade que respeite e celebre as diferenças, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e críticos em relação às questões de diversidade e igualdade.

A respeito do que se buscava ao orientar para a discussão dos gêneros e sexualidades no documento, Dandara dos Santos e Keron Ravach trouxeram à tona a emergência dessas temáticas no atual contexto social em que vivemos.

“As intencionalidades que tínhamos eram aquelas insurgentes, aquelas que acreditam profundamente, que a gente era, que a gente era não, que como educadores, somos capazes de transformar, de modificar, de construir [...] então, o nosso caminho, eu acho que o que a gente queria, e é o que eu acredito, é numa educação que trata a sexualidade como questão social, importante na construção social, de respeito, mas também reconhece que essas discussões, elas perpassam várias outras questões fundamentais da constituição de uma sociedade”. (Dandara dos Santos)

De antemão, reconhecemos que elementos desse documento estão incumbidos de promover as premissas da Educação para as Sexualidades haja vista que essa proposta curricular tende a coadunar com tal prática discursiva, com a qual propõe não somente educar sobre temas relacionados às questões de gêneros, dos corpos e das sexualidades, mas também a problematizar práticas e conceitos naturalizados em nossa sociedade (Varela; Ribeiro, 2017).

Esse entendimento mais ampliado permite-nos questionar a normatização e promover uma visão mais inclusiva, refletindo a diversidade intrínseca das experiências humanas, fugindo, dessa forma, de visões deterministas e biologizantes que postulam que o corpo humano, bem como suas manifestações das sexualidades e gêneros, são estritamente produtos da biologia.

Esse campo de estudos — Educação para as Sexualidades, desafia a constituição da identidade heterossexual e do patriarcado como a única forma de vivência das sexualidades e das relações de gênero, trazendo à tona a diversidade de experiências e orientação sexuais presentes no contexto escolar. Além disso, propõe uma crítica à expressão binária generificada, que frequentemente ignora ou marginaliza identidades que não se encaixam nos moldes tradicionais de masculinidade e feminilidade (Xavier-Filha, 2017).

A partir desse contexto, compreendemos que as sexualidades foram vistas por Dandara dos Santos e Keron Ravach não somente sob o prisma biológico ou individual, mas, também, como parte integradora da construção social e do respeito entre as pessoas. Tal abordagem visa promover um ambiente educativo onde todas as formas de expressão e identidades sexuais sejam reconhecidas e respeitadas, contribuindo para a inclusão e a equidade.

Denotamos, dessa forma, que essa visão se mostra na contramão das “evidências biológicas” que determinam o gênero binário e que reforça uma sexualidade hegemônica privilegiada no currículo e em outros espaços. Ao problematizar concepções que oprimem e excluem sujeitos que fogem aos padrões, essas práticas insurgentes de resistência devem lançar

luz às discussões que indicam outras possibilidades de existir e se expressar (Oliveira; Ferrari, 2022)

O ponto em discussão, entretanto, nos induz a pensar acerca dos modos de produção das relações de poder e saber sobre os gêneros e as sexualidades através do currículo. Em diálogo com Deborah Britzman (2019), compreendemos que a cultura é colocada sob suspeita se vista enquanto condição prévia para processos de regulação e exclusão, operando de forma a legitimar desigualdades e discriminações. Para a autora, “dizer que esses termos são construídos, significa dizer também que há grupos que são alvos dessa construção, grupos que são incluídos ou não na definição daquilo que é considerado apropriado” (Britzman, 2019, p. 133).

Há de se compreender também, em diálogo com Butler (2021), que dentro da construção dessas estruturas regulatórias, os sujeitos são formados, definidos e reproduzidos a partir das exigências criadas, implicando dizer que a construção política do sujeito é um processo intrinsecamente ligado a objetivos de legitimação e exclusão, dos quais moldam as identidades e as relações de poder. Esse processo pode ser evidenciado em contextos operados através de diversas instituições, discursos e práticas que visam consolidar uma determinada normatividade social.

Nesse sentido, ressaltamos que no processo de escolarização, as/os estudantes não adquirem apenas conhecimentos acadêmicos, mas também assimilam papéis, posições sociais e modos de ser que são amplamente influenciados por normas sociais referentes aos gêneros e às sexualidades (Dias; Souza, 2019).

Sierra (2013) volta seu olhar para a criação da noção de diversidade, o autor salienta que no discurso educativo, esse termo se tornou onipresente enquanto resultado das disputas políticas alavancadas pelo movimento LGBT no final da década de 1990. Por um viés crítico, entretanto, se tomado por docentes sem problematização das estratégias e desconfiança de seus objetivos pode fazer com que esse gesto inclusivo paradoxalmente provoque o silenciamento de formas de representação que não se reconhecem nesses modelos políticos de inclusão.

Essa perspectiva nos exige problematizar aquilo que frequentemente tomamos como um avanço, fazendo com que sejam desafiadas as nossas suposições que dão forma às nossas próprias ideias. Esse processo muitas vezes envolve um "gesto contra si próprio", ou seja, uma autocrítica rigorosa que possa nos permitir identificar as limitações e falhas de um determinado conceito ou prática.

Problematizar as construções de sexualidades e gêneros como resultado de práticas discursivas atravessadas por relações de saber-poder implica uma análise profunda das

dinâmicas sociais e culturais que moldam nossa compreensão de masculinidade e feminilidade (Oliveira; Ferrari, 2022).

Inclui-se nessa discussão, a perspectiva de formação de uma ideia de sujeito padronizado em que, no campo da prática social, é a representação de diversidade considerada legítima dentro das relações de poder e saber. Essa perspectiva demonstra que existe uma norma implícita que define quais expressões de diversidade são consideradas legítimas ou aceitáveis dentro da sociedade. Nesse sentido, compreendemos que o poder está intrinsecamente ligado ao saber, e que os discursos que dominam uma sociedade moldam a percepção de realidade e, conseqüentemente, determinam o que é visto como normal ou abjeto (Foucault, 2014).

Dessa forma, ao interrogar esses discursos, é possível abrir possibilidades para questionar e potencialmente subverter as normas estabelecidas. Tomar o pensamento como uma possibilidade de liberdade quanto ao que se pensa e como se age envolve reconhecer a contingência das normas de gênero e a capacidade de resistir a elas (Oliveira; Ferrari, 2022).

Revisitando o DCRC, podemos destacar as proposições acerca das relações de gênero e a forma como esses conhecimentos foram atravessados no corpo do documento curricular.

A escola não pode somente cuidar dos aspectos intelectuais, da higienização do corpo ou ensino dos códigos alfanuméricos, ela precisa também considerar as várias linguagens e os diversos aspectos históricos e sociais presentes nas salas de aula e na vida de educadoras/es e educandas/os. (Ceará, 2019, p. 101).

[OBJETOS ESPECÍFICOS – Componente Curricular Arte – 8º e 9º anos Ensino Fundamental] Estereótipos e comportamentos preconceituosos/injustos (questões de gênero, de classe social) relacionados às danças de salão e maneiras de superação de tais preconceitos. (Ceará, 2019, p. 345).

[OBJETOS ESPECÍFICOS – Componente Curricular Geografia – 2º ano Ensino Fundamental] Reconhecimento das diferenças e semelhanças culturais entre as pessoas respeitando a etnia, individualidade, o gênero e a sexualidade. (Ceará, 2019, p. 509).

[OBJETOS ESPECÍFICOS – Componente Curricular História – 5º ano Ensino Fundamental] Relações de gênero: a relação entre homens e mulheres, o que se espera de cada um, a desigualdade de gênero, a equidade de gênero, a partir de diferentes fontes. (Ceará, 2019, p. 552).

[OBJETOS ESPECÍFICOS – Componente Curricular Ciências – 8º ano Ensino Fundamental] A descoberta da sexualidade: implicações biológicas, sociais, culturais, afetivas e éticas. Respeito, empatia e ética nas relações interpessoais. (Ceará, 2019, p. 490).

Os trechos dispostos exemplificam os atravessamentos do conceito de Educação para as Sexualidades no DCRC interseccionado de forma transversal às disciplinas. Essa abordagem multifacetada considera os corpos, sexos, gêneros e sexualidades não apenas como

temas isolados, mas como um componente essencial que perpassa diversas áreas do conhecimento, evidenciando a finalidade de ultrapassar a mera transmissão de informações, sendo, assim, potencialmente capaz de gerar o desenvolvimento da reflexão e a subjetivação a partir dos conteúdos.

Um outro argumento que surgiu ao longo das entrevistas para retomada e inclusão das temáticas de gêneros e sexualidades no DCRC diz respeito ao fato de que os jovens em idade escolar enfrentam um período marcado por intensas transformações, tanto físicas quanto emocionais.

“Sobretudo nos anos finais, inevitavelmente os jovens estão se deparando com as questões de sexualidade, seus corpos que estão mudando, estão vivendo ali os efeitos dos hormônios, começam as interações pessoais entre eles, e essas questões estão presentes na escola. Cada vez mais crianças, jovens e adolescentes, já criando certa identidade de gênero, já manifestando ali uma orientação sexual que não, digamos assim, a heteronormativa, e essas questões estavam presentes, estão presentes nas escolas, e a BNCC não trazia qualquer elemento, que pudesse ensejar a construção de um currículo contemplando essas questões”. (Keron Ravach)

No que tange a BNCC, Monteiro e Ribeiro (2020) destacam que a questão mais importante nessa análise é refletir acerca da redução da sexualidade a uma dimensão puramente biológica, focada exclusivamente nos aspectos anatômicos e na fisiologia da reprodução humana. Para as/os autoras/es:

A BNCC revestiu-se de uma preocupação de Sexualidade enquanto controle de condutas sexuais com vistas a minimizar problemas de saúde pública, preocupação antiga que havia sido superada na medida em que aspectos culturais, sociais, políticos e psicológicos constituíam elementos associados à percepção da Sexualidade (Monteiro; Ribeiro, 2020, p. 16)

Baliscei e Mochi (2022) discutem que a versão oficial da BNCC omite a pluralidade de arranjos afetivo-sexuais que os sujeitos podem conter. Essa omissão pode ser interpretada como uma valorização exclusiva da heteronormatividade enquanto o único modelo legítimo de sexualidade. As/os autoras/es também destacam a força do trinômio corpo-saúde-doença, a partir do qual os gêneros e as sexualidades são atribuídos apenas as suas potencialidades reprodutivas, nas mudanças corporais que acarretam, nas infecções sexualmente transmissíveis e nos métodos contraceptivos.

Dessa forma, a BNCC se ausenta da responsabilidade de discutir amplamente questões históricas, políticas, afetivas, religiosas, civis, inclusive as relacionadas às perspectivas educativas e curriculares que têm contribuído para significar sexualidades

específicas. Essa omissão se reflete numa abordagem limitada e heteronormativa, negligenciando a importância da diversidade sexual e de gênero na formação dos sujeitos.

Araújo (2022) constata que as questões de corpos, sexos, gêneros e sexualidades relacionadas às problemáticas sociais merecem ser enfrentadas com maior serenidade pelos currículos. Para o autor, “debater essas questões não é mais responsabilidade da área da saúde, e sim um problema social. Por esse motivo a educação não deve ficar omissa a essas demandas” (2022, p. 283).

É fundamental reconhecer que o ambiente escolar é um espaço onde as sexualidades e as questões de gênero estão intrinsecamente presentes, nesse sentido, torna-se imprescindível que os currículos estejam flexionados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que abordem essas temáticas de modo a promover um alargamento dos conhecimentos e das relações que se dão a partir desses campos.

Um ponto importante dessa discussão diz respeito a como Dandara dos Santos e Keron Ravach percebiam as interseccionalidades entre os corpos, sexos, gêneros e sexualidades em articulação à formação das identidades e subjetividades, atrelando esse eixo discursivo às problemáticas de saúde e segurança pública.

“E eu vou agora mais longe, para além das questões sociais, porque a sexualidade tem muito a ver com a questão social, mas é uma questão de saúde pública, é também uma questão de segurança pública. Quando eu reconheço o direito das pessoas à sua sexualidade, eu reconheço que ninguém pode ser discriminado em função disso. Que ninguém pode ser desrespeitado, que ninguém pode ser espancado, que ninguém pode ser morto. Que as populações precisam ser protegidas. Que, sim, existem questões de saúde e segurança pública que precisam ser debatidas no âmbito da educação básica”.

(Dandara dos Santos)

O argumento disposto aborda um ponto crucial que transcende as questões meramente biológicas e adentra as esferas sociais de saúde e da segurança pública. Ao reconhecer o direito de todas as pessoas ao reconhecimento de sua sexualidade, Dandara dos Santos alerta para uma mudança desse paradigma social, sendo, dessa forma, uma exigência fundamental para a promoção da saúde e da segurança dos grupos estruturalmente marginalizados.

Nessa análise, salientamos que esse tipo de discriminação frequentemente interdita as pessoas LGBTQIAPN+, sobretudo as travestis, transsexuais e transgêneros no que refere às questões de saúde, e colocando sob estigma as relações que esses sujeitos têm com o próprio corpo, impedindo o ingresso nos cuidados do sistema de saúde por medo de serem julgadas ou maltratadas nos ambientes hospitalares. Essa problemática envolta de preconceito contribui

para um distanciamento e dificuldade de rastreamento e tratamento de infecções e doenças (Rocha; Sampaio 2022).

Em recorte histórico, podemos compreender esse processo de estigmatização dos sujeitos LGBTQIAPN+ a partir da construção social da epidemia de HIV e da Aids. Miskolci (2017) elenca esse argumento demonstrando que essa epidemia se tratou de um fato tanto biológico quanto uma construção social. O autor completa ao dizer:

A Aids foi um choque, e da forma como foi compreendida tornou-se uma resposta conservadora à Revolução Sexual, a qual, no Brasil, foi vivenciada pela então conhecida “geração do desbunde”. No mundo todo, essa reação teve consequências políticas jamais superadas e também na forma como as pessoas aprenderam sobre si próprias, sobre a sexualidade, e na maneira como vivenciam seus afetos e suas vidas sexuais até hoje (Miskolci, 2017, p. 17)

No campo curricular, considerando a produção de sujeitos a partir desse artefato, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) já discutiam e produziam formas de compreensão do eixo discursivo de corpos, sexos, gêneros e sexualidades. O documento foi imbuído de uma visão a partir da ótica preventiva acerca da sexualidade orientada pela crescente onda de infecção pelo HIV e o aumento da gravidez na adolescência à época. Para Cesar (2009, p. 38) “após o surgimento da epidemia do HIV/Aids e o reconhecimento da gravidez de jovens em idade escolar, a sexualidade se consolidou como lugar de fala em torno à ideia de prevenção”.

Passos, Souza e Moreira (2024) elencam que desde então essa perspectiva preventiva se tornou uma das diretrizes orientadoras de várias propostas de educação sexual, sustentando que a escola deve desenvolver suas atividades a fim de impedir o contágio de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e da Aids por parte das/os adolescentes.

Nesta análise, podemos também evidenciar as intencionalidades acerca das violências sexuais e de gênero dentro da construção do DCRC por Dandara dos Santos e Keron Ravach. Esse ponto trouxe uma à tona o aumento dos casos denunciados e omissos que ocorrem no estado do Ceará¹²¹³. A percepção de compreender esses problemas que, inicialmente

¹² Publicada no Jornal Diário do Nordeste, a notícia intitulada “Ano de 2023 teve o maior número de feminicídios no Ceará e em Fortaleza nos últimos 6 anos”, demonstra que no ano de 2023, houve um aumento de 44,8% dos casos de feminicídio em relação ao ano anterior. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/seguranca/ano-de-2023-teve-o-maior-numero-de-feminicidios-no-ceara-e-em-fortaleza-nos-ultimos-6-anos-1.3470357>>. Acesso em: 30 jun. 24.

¹³ Publicada no Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil, a notícia intitulada “Dossiê denuncia 230 mortes e violências de pessoas LGBT em 2023”, demonstra que no ano de 2023, o Brasil assassinou um LGBT a cada 38 horas, no Ceará foram 24 mortes confirmadas. Disponível em: <<https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2023/>>. Acesso em: 30 jun. 24.

compete segurança à pública, dentro do currículo, demonstra que a escola também é âmbito de produção e reprodução dessas violências.

As instituições escolares refletem muitas das questões sociais, acionando aos sujeitos comportamentos, crenças e atitudes presentes na sociedade que sejam perpetuados entre as/os estudantes. Nesse sentido, por meio dos símbolos e atitudes a escola pode tanto agravar quanto mitigar as desigualdades e violências existentes, dependendo de como essas questões são abordadas no âmbito do currículo.

As evidências e provocações assumidas neste texto demonstram que a construção de identidades e subjetividades acerca dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades não ocorre em um vácuo, mas está engendrada em uma teia complexa de expectativas culturais, normas sociais e discursos que tanto restringem quanto possibilitam diferentes modos de ser e de se expressar. Nesse sentido, o currículo e suas intencionalidades podem não apenas reproduzir estereótipos e preconceitos, mas também podem abrir espaço para a criatividade e a ressignificação das experiências.

Compreendemos que o DCRC, embora seja imbuído de disputas políticas acerca dos conhecimentos considerados legítimos e subalternos, é potente a ponto de poder influenciar as formas como as identidades são construídas e ressignificadas dentro da escola. Através das intencionalidades na construção dessa diretriz curricular, podemos demonstrar que o eixo de corpos, sexos, gêneros e sexualidades é passível de inventividade permanente e inacabada, podendo, dessa forma, ser um objeto capaz de desfazer e problematizar as relações simplistas entre natureza e cultura regidas pela heteronormatividade imposta pelas relações de poder e saber.

5.4 Interseccionalidades entre o Documento Curricular Referencial do Ceará e a Educação para as Sexualidades

Quadro 8. Categorizações - Interseccionalidades entre o Documento Curricular Referencial do Ceará e a Educação para as Sexualidades.

Unidades de significado		Categoria final
Naturalização	Desequilíbrios do currículo heteronormatizado	Interseccionalidades entre o Documento Curricular Referencial do Ceará e a Educação para as Sexualidades
Alargamentos		
Utopias	Novas formas de conceber as representações de gêneros e sexualidades no currículo.	
Sujeitos outros		

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Trabalhos como os de Oliveira, Ferrari, Souza e Ribeiro (2023) nos mostram que, há algum tempo, percebemos mudanças nas configurações sociais que estão permitindo a ascensão e visibilidade de corpos, sexos, gêneros, sexualidades e subjetividades outras, que outrora se mostravam operantes exclusivamente em guetos marcados por discriminação e opressão socialmente instituída através das relações de poder.

Perceber composições e sujeitos outros penetrando o seio social e os espaços instituídos como dominantes permite-nos compreender um alargamento subjetivo que se origina nas resistências desses grupos historicamente marginalizados, através da reinvenção de seus próprios papéis enquanto sujeitos atuantes numa sociedade marcada pela diferença. Além disso, consideramos as relações de poder e saber enquanto artifícios que dominam e criam verdades e determinam os modos como os diversos sujeitos se percebem e se compreendem no plano social.

No campo educacional, embora essa discussão tenha efervescido recentemente, Foucault já apontava, entretanto, a intersecção entre essas categorias e os colégios do século XVIII no âmbito do dispositivo da sexualidade. O autor assevera: “basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo” (Foucault, 2015, p. 31).

A partir dessa perspectiva, retomamos às colocações de Dandara dos Santos e Keron Ravach acerca das intersecções entre a construção, o que de fato dispõe referencial curricular e as expectativas quanto a execução do que foi proposto:

“A sexualidade é parte natural da vida de qualquer ser humano. Então, conhecer, discutir, dialogar, entender a complexidade da formação, das diversidades, é naturalizar e não exotificar, sabe? [...] Eu acho que foi nessa perspectiva que a gente pensou, um tema que atravessa completamente e que deve ser discutido, naturalizado”.
(Dandara dos Santos)

No fragmento disposto, em meio às compreensões alargadas a respeito das sexualidades, chamam-nos atenção os sintagmas “natural”, “naturalizar” e “naturalizado”, os quais nos remetem às sexualidades enquanto um dado da natureza e, de forma consecutiva, assume o discurso biológico, do qual entende-se por ser um conjunto de conhecimentos livres de interferências históricas, políticas e sociais.

Compreendemos os gêneros e as sexualidades, entretanto, da forma como dispõe Louro (2003, p. 2), para a autora:

“até mesmo o gênero e a sexualidade — aparentemente deduzidos de uma “base” natural — são atributos que se inscrevem e se expressam nos corpos através das

artimanhas e dos artificios da cultura. Gênero e sexualidade não são definições seguras e estáveis, mas históricas e cambiantes”.

O exceto da/o curricularista destacado, nos permite inferir que, mesmo com o desejo ascender as sexualidades e os gêneros enquanto construções históricas, é notória a ênfase na perspectiva de naturalização. Essas evidências podem ser compreendidas quando refletimos que o fato de haver uma reiteração por mecanismos práticos e simbólicos de uma norma instituída, não permite dizer que sua materialização será sempre totalmente completa (Butler, 2019). Isso pois, onde há poder, existe a possibilidade de resistência, de apropriação inversa dos mecanismos do poder (Foucault, 2015). Assim, a insubordinação é uma dimensão intrínseca das relações de poder e um motor para a transformação social.

O currículo, nesse sentido, intersecciona-se com os corpos, sexos, gêneros e sexualidades, traduzindo-se em um elemento capaz de operar tensionamentos e alargamentos. A penetração e a redefinição por grupos historicamente marginalizados, não só desafia as normas dominantes, mas também enriquecem o tecido social com diversidade de perspectivas e experiências. Essas contribuições criam oportunidades para que novas formas de ser e saber sejam reconhecidas e validadas dentro do panorama social.

No sentido dessa discussão, consideramos focalizar a análise crítica dos significantes das sexualidades e dos gêneros que se sustentam na biologia enquanto norma. Através dessa ótica, a escola é reconhecida dentro das estruturas de relações de poder, como uma instituição privilegiada para administrar as identidades dos sujeitos, filtrando os discursos por meio de atos performativos apoiados na ideia de sujeito ideal (Marin, 2019). Diante disso, caracterizam-se os corpos, sexos, gêneros e sexualidades enquanto elementos que acionam significantes relativos aos dispositivos de poder e saber que, por sua vez, são definidos pelas relações historicamente constituídas (Foucault, 2015).

Buscando compreender a face que intersecciona o discurso do excerto destacado à prática discursiva de Educação para as Sexualidades, é possível entender que, embora esses elementos denotem um discurso de naturalização das sexualidades, ele se encontra em meio a fragmentos que, por si, denotam uma busca pelo reconhecimento das multiplicidades de experiências, expressões dos gêneros e das sexualidades, de confronto aos preconceitos e desconstrução dos estigmas culturalmente arraigados.

Dandara dos Santos demonstra esse interesse ao destacar suas expectativas quando a construção de uma educação alargada a partir do DCRC:

“Se eu for capaz de construir um documento que tenha uma orientação respeitosa, ética, socialmente referenciada e humana, e se isso for interpretado pelos meus

professores, e chegar à escola como uma educação para a sexualidade, que é uma educação de respeito, que dá às pessoas aquilo que todo mundo tem direito, que é o direito de ser o que quiser, e que reconhece que precisamos debater as temáticas da sexualidade por várias questões[...] Sabe, eu acredito muito que a gente não nasce preconceituoso, mas que lamentavelmente educamos para isso. Então, nossa intencionalidade seria educar nessa outra perspectiva, educar dizendo que não é isso, que é da vida, da escolha, é da natureza do ser humano”. (Dandara dos Santos)

As expectativas documentadas no discurso da Dandara dos Santos demonstram um interesse em se desenvolver um espaço educativo que direcione para o enfrentamento e inventividade com a finalidade de desconstruir narrativas heteronormatizadas e naturalizadas que ainda persistem na sociedade e que permeiam a vida dos sujeitos da escola.

Há de se pensar, sobretudo, nas normatizações silenciosas que direcionam os sujeitos a constituírem o normal — o sujeito legítimo de direitos, colocando em evidência tudo foge à norma, esquadrinhando com a finalidade de ser corrigido. Para Louro (2014), “a norma não precisa dizer de si; ela é a identidade suposta, presumida, e isto a torna, de algum modo, praticamente invisível” (p. 99).

Compreendendo esse fato, pensamos a Educação para as Sexualidades enquanto proposta que reconhece os corpos, sexos, gêneros e sexualidades na perspectiva de construção histórica e cultural, fortemente influenciada por relações de poder e saber. Enfoque do qual permite relativizar os discursos frequentemente tomados como verdades absolutas. Dada essa perspectiva, torna-se possível questionar as normas e padrões considerados naturais e imutáveis, promovendo a problematização das práticas e conhecimentos estabelecidos (Varela; Ribeiro, 2017).

Nesse sentido, é importante ressaltar a necessidade de evidenciar a Educação para as Sexualidades no contexto do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Ceará, 2019) não com o objetivo de enquadrar os corpos, sexos, gêneros e sexualidades outros como abjetos e passíveis de correção, mas para ilustrar o reconhecimento das diversidades e dos sujeitos como um atributo essencial para uma sociedade livre das amarras que massacram as subjetividades dissidentes. Essa abordagem deve focar na valorização das diferenças e da pessoa humana, independentemente de suas expressões e performatividades sexuais e de gênero.

Concebendo essas premissas, nos orientarmos em identificar no DCRC elementos contrastantes que nos permite considerar suas interseccionalidades com a Educação para as Sexualidades. O primeiro ponto em destaque é o reconhecimento da interdição ao feminino através da heteronormatização dos espaços educativos:

Precisamos considerar, ainda, sobre essa questão, certa confusão entre categorias do pensamento social humano: gênero, sexo e sexualidade. Embora digam respeito à

subjetividade e à singularidade do ser humano (no sentido ontológico), detêm significados diversos, mas em função de um discurso ideológico meninas são tratadas como inferiores em relação aos meninos (Ceará, 2019, p. 100).

Esse tipo de teorização enfatiza a ressignificação do conceito de currículo, transcendendo a visão tradicional/heteronormativa, considerando o currículo como o núcleo central que corporifica todas as experiências cognitivas e afetivas que as/os estudantes vivenciam durante o processo educacional (Meyer, 2008). Isso implica vê-lo como um espaço dinâmico e conflituoso de produção cultural, no qual diferentes saberes e discursos se entrecruzam e se confrontam.

Paraíso (2016a) nos aciona a refletir sobre a imagem de um currículo que desfaz, que ative, que afirme e que experimente, do qual tem o potencial de fomentar resistências. Para a autora: “aquilo que move para resistir é um professorar/pesquisar que ‘emite signos’ para desenvolvermos ‘no heterogêneo’” (p. 405).

Conforme sugere Meyer (2008), investir em discussões que permitam exercitar novos olhares sobre as práticas pedagógicas e as relações sociais no contexto escolar, fornecendo instrumentos para reflexão sobre a própria prática, é uma grande contribuição desses novos movimentos curriculares.

Significa, portanto, valorizar e legitimar as diversas identidades e experiências corporificadas, sendo caminho fundamental para construção uma educação que realmente reflita a heterogeneidade da sociedade e que preencha as lacunas de representação ausentes nos currículos heteronormatizados.

O DCRC também comporta elementos que nos chamam a refletir a respeito dos comportamentos e símbolos que moldam nossas identidades, impedindo a existência de subjetividades dissidentes:

Quando nos deparamos com meninos que durante o horário do lanche, se recusam a colocar o alimento em recipientes de cor rosa, por exemplo, percebemos como a violência de gênero é capaz de modificar o comportamento das pessoas através de práticas banais. Isso exige de nós mudança de postura e análise sobre uma sociedade eivada de desrespeito, discriminação e preconceito (Ceará, 2019, p. 100).

A análise proposta corrobora com Louro (2014), concluindo que a escola delimita espaços, informa o “lugar” dos meninos e das meninas, através do escopo simbólico propõe e exige modelos, institui múltiplos sentidos e, por conseguinte, constitui a distinção entre os sujeitos, aqueles dignos de representação e os subalternizados.

Dito isso, é fácil evidenciar que o gênero além de funcionar como uma norma, também é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa (Butler, 2019).

Essa força regulatória, é preciso destacar, manifesta-se “como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla” (Butler, 2019, p 194).

Tais reafirmações e teorizações dentro do currículo, permite-nos ampliar nossas compreensões e pensar possibilidades para “desaprender” o já aprendido sobre gêneros e sexualidades, abrindo os espaços curriculares para as subversões performáticas, afastando as normas essencialistas que geralmente governam os corpos. Paraíso (2016b, p. 226), afirma que “precisamos nos desfazer de um longo histórico de aprendizagens que nos ensinou e continua ensinando a ver o mundo e a estar no mundo de modo dividido e ao mesmo tempo hierarquizado e excludente”.

O DCRC também chama atenção para as relações de gênero enquanto resultado de uma construção histórica e que se modificam ao longo do tempo.

Preocupar-se com as relações do gênero é perceber a historicidade da relação entre mulheres e homens, ou seja, é questionar as expectativas feitas para as pessoas, baseadas em seus sexos, e entender como estas são históricas e se modificam ao longo do tempo e de diferentes culturas (Ceará, 2019, p. 500).

Em intersecção com a Educação para as Sexualidades, impera concluir que o DCRC se mostra capaz de alçar-se enquanto uma proposta curricular capaz de se elucidar a transitoriedade de nossas identidades, denunciar as violências já tão banalizadas e naturalizadas. Nesse sentido, opera através da problematização, reflexão, desconstrução de discursos tidos como verdades absolutas em nossa sociedade, demonstrando o caráter histórico e cultural dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades. Seu compromisso com a educação para as sexualidades é evidenciado a partir da proposição de práticas capazes de permitir que os sujeitos se constituam livres e responsáveis para a vivência plena de sua sexualidade (Varela; Ribeiro, 2017).

Diante das construções e ideias dispostas, tem se tornado mais claro compreender que o local da escola e do currículo pode ser, além de tudo, um espaço que cabe utopias, das quais nos permite trazer à tona os corpos, as subjetividades e as narrativas marginalizadas. Conforme Dandara dos Santos: “nosso trabalho precisa de um pouco de utopia, não é verdade?”

No entanto, é crucial não perder de vista que essas utopias podem ser frágeis e estão sempre sob risco de retrocessos. Dito isso, é vital manter a vigilância e nos empenharmos nas mudanças estruturais e culturais que visam promover equidade sexuais e entre os gêneros em todas as esferas do corpo social, ainda mais no currículo.

Para finalizarmos, impera dizer “é necessário produzir outros raciocínios, outros pensamentos e fazê-los circular nos currículos. Está na hora, tem que ser já, agora mesmo!” (Paraíso, 2016b, p. 232).

6 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Provisoriamente, faremos as considerações que puderam ser construídas ao longo desta pesquisa. De antemão, reconhecemos que não se pretendeu esgotar possibilidades e nem constituir enquanto uma proposta imutável. Nossa intenção, dessa forma, tratou de posicionar esta pesquisa como uma contribuição aos campos de estudo elencados capaz de produzir novas formas de pensar a inclusão da Educação para as Sexualidades nos currículos escolares, sobretudo aqueles que orientam as escolas cearenses. No campo da pessoalidade, a construção deste trabalho foi de riquíssimo aprendizado, com a exploração inédita de documentos e normativas curriculares cearenses, bem como as proposições de outras formas de conceber o currículo em torno da alteridade aos sujeitos outros.

Compreendemos as posições políticas e pedagógicas direcionadas aos campos de gêneros e sexualidades que envolveram a construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Ceará, 2019), bem como os movimentos limitantes que interferiram no avanço de uma compreensão mais amplificada dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades dentro da proposta curricular.

Por interseccionalidades buscamos compreender a existência de inserções que remetessem à pluralidade dos corpos, sexos, gêneros e sexualidades dentro do referencial curricular cearense, além de como os discursos estavam alinhados dentro da proposta, destacando inclusive os alargamentos bem como as interdições ante as disputas no campo curricular.

Ao realizar o Estado da Questão (EQ), fizemos a análise do cenário de estudos sobre documentos e políticas curriculares, em que nos revelou que eles são vistos como mecanismos de regulamentação e controle dos corpos, identidades e subjetividades, tanto sob uma perspectiva de proibição ideológica conservadora quanto de liberação neoliberal. Nesse sentido, esse levantamento contribuiu para repensarmos as forças e formas do currículo, conduzindo a uma experiência de reconhecimento da lógica de regulação dos corpos, sujeitos e subjetividades a partir das prescrições curriculares. Reconhecemos, também, que o EQ foi uma ferramenta essencial para compreender as principais discussões, preocupações e bases teóricas dos pesquisadores nesse campo. O texto, portanto, fomentou reflexões importantes e evidenciou lacunas de pesquisa que orientaram os objetivos geral e específicos que buscamos explorar neste trabalho de pesquisa.

Consideramos que o objetivo geral *“investigar como as intersecções entre os aspectos alargados de corpos, sexos, gêneros e sexualidades no Documento Curricular*

Referencial do Ceará (DCRC) caracterizam-no como um dispositivo curricular influenciado pelo conceito de Educação para as Sexualidades” foi contemplado nesta pesquisa.

Assim, ao analisarmos os pressupostos epistemológicos, políticos e sociais da proposta curricular cearense e suas intersecções com a Educação para as Sexualidades, pudemos destacar as proposições que direcionam a escola a repensar as relações sociais e introduza práticas pedagógicas que promovam a equidade e o reconhecimento de corpos, sexos, gêneros, sexualidade e subjetividades outras. A pesquisa também elenca o destaque que o DCRC dá a necessidade de questionar valores socioculturais tradicionais, apontando que práticas educativas muitas vezes reforçam estereótipos de gêneros e sexualidades. Percebemos, entretanto, que apesar dos avanços, o documento carece de estratégias concretas para implementação dessas ideias, resultando em interdições localizadas e fragilidade na abordagem transversal das temáticas elencadas no currículo escolar.

O objetivo específico *“compreender as intenções subjacentes à produção dos sujeitos pelo DCRC e como elas se manifestam”*, nos permitiu conceber os desafios e limitações percebendo o currículo enquanto disputa política, dessa forma, analisamos que a produção dos sujeitos e subjetividades através do currículo se reflete num palco de disputas políticas que, por sua vez, dispõe de embates entre o controle normativo imposto por grupos hegemônicos e as resistências que buscam a inclusão de conhecimentos plurais e críticos. Essa disputa envolve a definição do que deve ser ensinado e como, com o currículo atuando como um mecanismo de poder que tanto reproduz quanto desafia as ideologias dominantes.

No sentido desta discussão, as tentativas de transformar o currículo com o objetivo-fim de criar possíveis para a formação de sujeitos diversos, plurais e socialmente referenciados enfrentam grandes desafios impostos pela força hegemônica conservadora. Esta força busca perpetuar uma ordem social que beneficia determinados grupos enquanto subalterniza outros. Consideramos que esse cenário é particularmente evidente nas propostas curriculares que se baseiam na figura heteronormatizada enquanto padrão a ser seguido. O DCRC, por sua vez, mesmo sendo arcabouço de muito do que dispõe a Base Nacional Comum Curricular, orienta em partes para pluralidades capazes de criar outros possíveis.

Já a partir do objetivo específico *“investigar se as prescrições curriculares do DCRC permitem entender este documento como um dispositivo curricular interseccionado pelo conceito de Educação para as Sexualidades”*, pudemos perceber que o DCRC desempenha um papel crucial na abordagem das questões relacionadas aos corpos, sexos, gêneros e sexualidades. Ao reconhecer pressupostos orientadores, habilidades, competências e objetos de conhecimentos presentes no referencial curricular, constatamos sua relevância para a

articulação de práticas pedagógicas que promovam a diversidade e a pluralidade de identidades. A abordagem proposta pelo DCRC visa, assim, problematizar práticas e conceitos naturalizados em nossa sociedade. Dessa forma, intersecciona-se com a Educação para as Sexualidades desafiando a normatização e favorecendo uma perspectiva inclusiva e de questionamento de construções deterministas e biologizantes.

Diante do objetivo específico *“Identificar as potencialidades presentes no DCRC que possam promover a construção de uma cultura sólida de respeito e inclusão das diversidades no estado do Ceará, necessária para o fortalecimento da vida como um atributo primordial de uma sociedade democrática”*, analisamos que a transformação do currículo é essencial para a construção de uma escola equitativa e democrática, que respeite e celebre as diferenças. Isso exige um esforço conjunto que envolva políticas públicas inclusivas e a resistência contra embargos fundamentalistas. As intencionalidades insurgentes de Dandara dos Santos e Keron Ravach na elaboração da proposta, reconhecem a importância de tratar os corpos, sexos, gêneros e as sexualidades como questões sociais e integradoras, e são fundamentais para promover uma educação que oriente para o reconhecimento das diversidades e combata os processos de subalternizações.

Cabe aqui assinalar que, muito embora essa diretriz curricular traga avanços importantes nos campos elencados, não se trata necessariamente de uma utopia localizada. Buscamos compreender a complexidade e os desafios envolvidos na construção dessa proposta curricular e percebemos que, mesmo tentando promover mudanças por dentro, a construção por Dandara dos Santos e Keron Ravach com suas amplificadas intencionalidades enfrentou barreiras e limitações. Entretanto, diante dos retrocessos sócio-históricos-políticos à época da construção do referencial curricular, há de se fazer o reconhecimento do esforço realizado para enfrentar as interdições instituídas no cenário educacional. Assim, é necessária a análise de que o DCRC propõe garantir e recuperar temáticas, propostas, conceitos e elementos considerados essenciais em nossa pesquisa, representando um avanço significativo no campo curricular.

Para findarmos, trazemos à tona questionamentos insurgentes capazes de orientar o preenchimento de lacunas acerca deste tema de pesquisa no estado atual da ciência: quais as consequências promovidas por currículos que engendram formas de governamentalidade atritantes com possibilidades de invenção de outros modos de vida? A formação inicial de professoras/es nas Universidades cearenses tem formado docentes capazes de abarcar e possibilitar corpos, sujeitos e subjetividades outras no âmbito da prática educativa? A quem serve o DCRC?

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, n. 46, p. 287-310. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/T3C76RLMVPfRHfnd4ZSMFBd/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, [S. l.], n. 13, p. 69-82. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/psXJs4Jh86t9JRjbr6QPtdj/>. Acesso em: 02 jul. 2024.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2006.
- ARAÚJO, L. C. M. DE. Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 263–286, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/65331>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- ARAUJO, M. A. O. A.; LEITE, R. C. M. Estado da questão: o pequeno príncipe na estrela da alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista da SBEnBIO**, São Paulo, v. 9, p. 1310-1321. 2016.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BALISCEI, J. P.; MOCHI, L. C. C. A palavra dentro dos parênteses - o lugar do não-heterossexual na base nacional comum curricular: Educação, gênero e famílias. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 11, n. 21, p. 216–240, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/5234>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e Esportes. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 01 set. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia**. Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2013.
- BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26. jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Estabelece as diretrizes para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Presidente (2019-2022: Jair Messias Bolsonaro). **Discurso por ocasião de posse presidencial**. Brasília, 1 jan. 2019.

BRITZMAN, D. P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, p. 71-96. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71644>. Acesso em 12 jan. 2023.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 105-142.

BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 191-219.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza, CE, 2019. Disponível em: <https://seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

DAL'IGNA, M. C.; KLEIN, C.; MEYER, D. E. Generificação das práticas curriculares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. *Currículo sem Fronteiras*, [S. I], v. 16, n. 3, p. 468-487, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/daligna-klein-meyer.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

DIAS, D.; SOUZA, M. L. DE. "Parece uma mulher, mas é um traveco: produções discursivas marginais e transfóbicas nas vivências de uma travesti professora. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 212, p. 19-30, 7 jan. 2019.

EVANGELISTA, A. P.; GONÇALVES, R. M. Gênero e diversidade sexual na base nacional comum curricular: descritores ausentes que tornam abjetos os corpos transgressores da norma. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. e020065, 2020. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1233>>. Acesso em: 6 set. 2023.

FELIPE, J. Educação para a sexualidade: uma proposta de formação docente. *In*: BRASIL, Ministério da Educação (org.). **Salto para o futuro: educação para a igualdade de gênero**. Brasília: TVEscola, 2008. p. 31-38. Disponível em: <https://cm-cuba.pt/ficheiros/PlanoIgualdade/docs/Educacao_para_a_Igualdade_Genero.pdf#page=20>. Acesso em: 05 jul. 2024.

FERREIRA, M. S.; GOMES M. M. Currículo de Ciências: a alquimia das disciplinas escolares e a produção da autonomia docente. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. e23827. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23827/15743>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FOUCAULT, M. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. Entrevista destinada à revista canadense *Body politic*. **Verve**, São Paulo, n. 4, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/4995>. Acesso em: 01 set. 2023.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo, SP: n-1 edições, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 23. ed. São Paulo, SP: Terra e Paz, 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2021.

FURLANI, J. **O bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13259>. Acesso em: 01 set. 2023.

GONÇALVES, R.; ABREU, S. Do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres ao “Machistério” de Temer. **Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 753–771, 2019. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/10564>. Acesso em: 24 abr. 2023.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, São Paulo, SP, v. 18, n. 43, p. 449-502. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004. Acesso em: 20 mar. 2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, G. L. Corpos que escapam. **Estudos feministas**, [S. l.], v. 4, n. 4, 2003.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U, 2018.

MARIN, Y. A. O. Problematizando el discurso biológico sobre el cuerpo y género, y su influencia en las prácticas de enseñanza de la biología. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 27, v.3, p.e56283. 2019.

MEYER, D. E. Gênero, sexualidade e currículo. *In*: BRASIL, Ministério da Educação (org.). **Salto para o futuro**: educação para a igualdade de gênero. Brasília: TVEscola, 2008. p. 20-30. Disponível em: < https://cm-cuba.pt/ficheiros/PlanoIgualdade/docs/Educacao_para_a_Igualdade_Genero.pdf#page=20. Acesso em: 05 jul. 2024.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 09-28.

MISKOLCI, R. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. São Paulo, SP: Autêntica, 2017.

MONTEIRO, S. A. S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Revista Pesquisa e Ensino**, Barreiras, BA, v. 1, p. e202011, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626>. Acesso em: 01 set. 2023.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHYkhL5pM5tXzdj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB>. Acesso em: 04 set. 2023.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade**, [S. I], v. 2, n. 3, p. 11-26. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2015>. Acesso em: 10 mai. 2023.

NÓBREGA-TERRIAN, S. M.; TERRIAN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30,

p. 5-16. 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2148>. Acesso em: 10 set. 2022.

OLIVEIRA, D. A. de; FERRARI, A. Discursos subversivos: quando o possível habita o currículo escolar. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 613–631, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1324>. Acesso em: 25 jun. 2024.

OLIVEIRA, D. A. de; FERRARI, A.; SOUZA, M. L. de; RIBEIRO, P. R. C. Sobre o queer podemos pesquisar em currículo e educação? Notas sobre expansões, obstáculos e imaginações. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 24, n. esp.1, p. e023011, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/18178>. Acesso em: 05 jun. 2024.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, W. S.; MELO, C. I. B.; FARIAS, I. M. S. Discursos antigênero e políticas curriculares cearenses: entre tensões e resistências. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–26, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15363>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PARAÍSO, M. A. Diferença no Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 40, n. 140, p. 587-604. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MnrBfYmbrZ4zfVqD3C5qkYp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PARAÍSO, M. A. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 48-58. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PARAÍSO, M. A. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 388-415. 2016a. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

PARAÍSO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender1. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016b. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PARAÍSO, M. A. Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. In: RIBEIRO, P. R. C. *et al.* (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação**. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2018. p. 07-28. Disponível em: <<https://repositorio.furg.br/handle/1/7746>>. Acesso em: 01 set. 2023.

PARAÍSO, M. A. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo, SP: Contexto, 2023.

PASSOS, V. M.; SOUZA, M. L.; MOREIRA, N. R. “A pró só fala sobre gravidez e doenças”: as perspectivas de estudantes e docentes sobre a disciplina Educação para Sexualidade.

Revista Cocar, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7035>. Acesso em: 11 jun. 2024.

PAVANI, R. B. de S.; ALVES, M. I. A. A participação de religiosos conservadores na política: BNCC, gênero e sexualidade. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 5, p. e3985, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3985>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PELÚCIO, L.; MISKOLCI, R. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, [S. l.], n. 1, p. 125-157. 2009. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293322961007>. Acesso em: 10 mai. 2023.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2001.

POPKEWITZ, T. S. The Limits of Teacher Education Reforms: School Subjects, Alchemies, and an Alternative Possibility. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 61, n. 5, p. 413-421. 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487110375247>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RIBEIRO, L. S. **A educação científica diante dos currículos prescritos para os anos finais do ensino fundamental da educação pública de Fortaleza-Ce (2011-2018)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/35401>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

SANTOS, L. B. A. **Gênero e sexualidade em educação**: um mapeamento das teses e dissertações do norte e nordeste brasileiro. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/15920>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SIERRA, J. C. **Marcos da Vida Viável, Marcos da Vida Vivível**: o governmentamento da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em:
<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/29975>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 1538-1555, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>. Acesso em: 01 set. 2023.

SILVA, F. T.; DE PAULA, A. V. O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC. **Interfaces da educação**, [S. l.], v. 12, n. 35, p. 686–718, 2021. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5950>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SILVA, R. B. **A história do grupo de estudo, pesquisa e ensino de sexualidade (GPESEX): a sexualidade no curso de ciências biológicas da UFC.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/57515>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, C. S.; NÓBREGA-TERRIAN, S. M. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 41, n. 27, p. 219-243. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4008>. Acesso em: 10 set. 2022.

SPARGO, T. **Foucault e a teoria queer: seguido de ágape e êxtase: orientações pós-seculares.** São Paulo, SP: Autêntica, 2017.

VARELA, C. M.; RIBEIRO, P. R. C. Educação para a sexualidade: a constituição de um campo conceitual. *In*: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade.** Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2017. p. 11-24. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/7097>. Acesso em: 01 set. 2023.

VIEIRA, J. W. M.; LEITE, R. C. M. Estado da questão acerca da confluência entre sexualidade e Ensino de Ciências. **Revista Educar Mais**, [S. I], v. 6, p. 153-163, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2703>. Acesso em: 01 set. 2023.

XAVIER FILHA, C. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? *In*: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; GOELLNER; S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente.** Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2009. p. 85-104. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87324>. Acesso em: 20 mar. 2023.

XAVIER FILHA, C. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira? **Revista Diversidade e Educação**, [S. I], v. 5, n. 2, p. 16-39, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/7865>. Acesso em: 01 set. 2023.

Trabalhos Analisados no Estado da Questão EQ

ALMEIDA, N. C. **A base nacional comum curricular do ensino médio e as diferentes expressões das diversidades: um estudo sobre invisibilidades e exclusão.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, 2022. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1914/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Natalie%20de%20Castro%20Almeida.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2022.

BAPTISTA, B. C. A BNCC e o componente curricular de história – entre competências e habilidades, como ficam as questões de gênero?. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 467–495, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12099>. Acesso em: 3 dez. 2022.

BARROSO, R. R. J.; BASSALO, L. M. B. Entre ausências, possibilidades e demandas sobre gênero e sexualidade no espaço escolar. *In*: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 8, Rio Grande: **Anais eletrônicos do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade**, Rio Grande: FURG, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-do-viii-seminario-corpo-genero-e-sexualidade>>. Acesso em: 3 dez. 2022.

CARDOSO, O. C. G. **Gênero e etnia: o que os documentos oficiais revelam sobre educação e diversidade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2018. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4037>>. Acesso em: 3 dez. 2022.

CARVALHO, F. S. **Educação sexual nos documentos curriculares e nas perspectivas de uma secretaria municipal de educação e dos sujeitos da escola**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26112021-145316/pt-br.php>. Acesso em: 3 dez. 2022.

DUARTE, M. F. S.; COSTA, C. F. S.; SÁ-SILVA, J. R. O tema gênero na BNCC e no documento curricular do território maranhense. *In*: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 8, Rio Grande: **Anais eletrônicos do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade**, Rio Grande: FURG, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-do-viii-seminario-corpo-genero-e-sexualidade>>. Acesso em: 3 dez. 2022.

FACHINI, M. A. **Sexualidade, gênero e educação nas políticas públicas do município de Campinas-SP: movimentos sociais, projetos educacionais e matrizes jurídicas em disputa (1988-2015)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1639061>. Acesso em: 3 dez. 2022.

FERREIRA, G. R.; RIBEIRO, P. R. M.. A educação sexual no Brasil: levantamento e análise de documentos oficiais nos últimos 20 anos. *In*: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, 8, Rio Grande: **Anais eletrônicos do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade**, Rio Grande: FURG, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-do-viii-seminario-corpo-genero-e-sexualidade>>. Acesso em: 3 dez. 2022.

FREIRE, P. ‘Ideologia de gênero’ e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. **Ex æquo**, [S. l.], n. 37 p. 33-46, 2018. Disponível em: <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/ideologia-de-genero-e-a-politica-de-educacao-no-brasil>. Acesso em: 3 dez. 2022.

GOMES, J. C.; ZENAIDE, M. N. T. A educação continua no “armário”: reflexões sobre a inclusão da diversidade sexual nas políticas educacionais. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 96-114, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6604>. Acesso em: 3 dez. 2022.

HONORATO, R. F. S.; COSTA, T. D.; PEREIRA, M. Z. C. Políticas curriculares e EJA: a luta pela significação de gênero no contexto da prática docente. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 3, n. 11, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.19831579.2018v3n11.33465>. Acesso em: 3 dez. 2022.

MANZONI, A. S. **A escola e a produção de subjetividades: os efeitos das normas e práticas na corporalidade discente**. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/224841>. Acesso em: 3 dez. 2022.

MENDES, P. O. S. P. Enunciados sobre “ideologia de gênero” presentes na aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024: relato de um estudo de tese. *In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade*, 7, Rio Grande: **Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade**, Rio Grande: FURG, 2018. Disponível em: < <http://www.7seminario.furg.br/>>. Acesso em: 3 dez. 2022.

MONTEIRO, S. A. S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, [S. l.], v. 1, p. e202011, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626>. Acesso em: 3 dez. 2022.

ROCHA, T. J. **A controvérsia sobre a inclusão de gênero e sexualidade nos planos de educação do Paraná**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, 2018. Disponível em: <https://pos.uel.br/ppgsoc/teses-dissertacoes/a-controversia-sobre-a-inclusao-de-genero-e-sexualidade-nos-planos-de-educacao-do-parana/>. Acesso em: 3 dez. 2022.

RODRIGUES, J. R. B.; SILVA, J. M. M. Democracia e diferença em temas político-curriculares contemporâneas: o Escola Sem Homofobia em análise. **Educar em Revista**, v. 36, n. Educ. rev., 2020 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/SZdJNTfdvnsMrLh9ymbZw9P/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 3 dez. 2022.

SILVA, A. V. A. **Nas margens, currículos com gêneros e sexualidades: uma leitura a partir dos anos finais do ensino fundamental em escolas estaduais de Campina Grande - PB**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22432>. Acesso em: 3 dez. 2022.

SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana**

de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n.2, p. 1538–1555, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>. Acesso em: 3 dez. 2022.

SILVA, K. Z.; BUSS-SIMÃO, M. Gênero, sexo e sexualidade na educação infantil: o que dizem os documentos da rede municipal de ensino de Florianópolis. **Revista Zero-a-seis**, [S. l.], v. 20, n. 37 p. 27-41, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n37p27>. Acesso em: 3 dez. 2022.

SILVA, L. V.; RIBEIRO, C. M. Territórios da escola: mapeando espaços heterotópicos de lazer que possibilitam inflexões de aprendizagem em gênero. *In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade*, 7, Rio Grande: **Anais eletrônicos do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, do III Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e do III Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade**, Rio Grande: FURG, 2018. Disponível em: < <http://www.7seminario.furg.br/>>. Acesso em: 3 dez. 2022.

UNGER, L. G. S; CARDOSO, L. R. Da reprodução das ostras aos questionamentos do corpo Sexuado. **Revista Ambivalências**, [S. l.], v. 9, n. 17 p. 14-40, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/15784>. Acesso em: 3 dez. 2022.

VICENTE, L. S. **A educação sexual nos documentos curriculares e na perspectiva de professores do ensino fundamental**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2474>. Acesso em: 3 dez. 2022.

VIEIRA, V. C.; GONZALEZ, C. G. Seleção lexical e relações semânticas das co-ocorrências de gênero e sexualidade nos parâmetros curriculares nacionais. **Alfa, Revista de Linguística**, São Paulo, v.63, n.1, p.153-180, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/5LKc6L5jLGDpN387hvvrgtr/?lang=pt#>. Acesso em: 3 dez. 2022.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado/a por JOSÉ WILKER MORAES VIEIRA para participar da pesquisa intitulada EDUCAÇÃO PARA A(S) SEXUALIDADE(S) E OS CONTRAESPACOS: O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ EM QUESTÃO. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. A pesquisa que tem como objetivo geral analisar se a produção dos sujeitos pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) no que se refere aos aspectos plurais de corpos, sexos, gêneros e sexualidades permite-nos observá-lo enquanto um contraespaço curricular permeado pelo conceito de Educação para a(s) Sexualidade(s).

Esta pesquisa se utilizará de documentos e entrevistas por meio eletrônico para sua realização, das quais, caso concorde em participar, suas respostas constituirão parte do *corpus* de análise a fim de atingir o objetivo supracitado. No entanto, por se tratar de uma entrevista por meio eletrônico, fazemos o alerta de que este procedimento poderá acarretar desconfortos e riscos, dos quais serão elencados a seguir:

1. *Cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas;*
2. *Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado;*
3. *Produzir estados negativos ou comportamento alterado, incluindo ansiedade, depressão, culpa, sentimentos de choque de inutilidade, raiva ou medo.*

Ao considerarmos os riscos, informamos que tudo foi planejado a fim de que esses incômodos fossem ao máximo minimizados. Entretanto, caso considere pertinente, você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar desta pesquisa, inclusive após a realização da entrevista, sem prejuízo para seu tratamento na Instituição.

A entrevista terá seu áudio gravado via *google meet* e armazenado em disco rígido sem qualquer acesso à internet e serviços de armazenamento em nuvem. As falas serão transcritas mantendo fidelidade do discurso original, inclusive as características de oralidade. A transcrição será o único objeto da entrevista a ser utilizado nas análises. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos, mas não será divulgada a identificação de nenhum participante. Os participantes têm o direito de serem mantidos atualizados sobre os resultados parciais desta pesquisa ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores.

Alertamos que as despesas pessoais para o participante deste estudo estão relacionadas a possuir conexão de internet e um dispositivo eletrônico compatível com as tecnologias de videoconferência. Não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Os dados serão coletados somente para esta pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de dissertação de mestrado, artigos científicos, em revistas especializadas e/ou encontros científicos, mantendo o anonimato do participante.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é **José Wilker Moraes Vieira**, do qual está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – PPGE-UFC.

Caso você se sinta suficientemente informado a respeito das informações que leu ou que foram lidas para você sobre os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e que sua participação é voluntária, que não há remuneração para participar do estudo e se você concordar em participar, solicitamos que assine este documento.

Endereço do responsável pela pesquisa:

<p>Nome: JOSÉ WILKER MORAES VIEIRA Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – FACED Endereço: R. Waldery Uchôa, 01 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-110 Telefones para contato: +55 (85) 3366 7663</p>
--

<p>ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.</p>

O abaixo assinado, _____, _____ anos,
RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo,

como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, 29/05/2024

_____	29/05/2024	
Nome do participante da pesquisa		Assinatura
JOSÉ WILKER MORAES VIEIRA	29/05/2024	
Nome do pesquisador		Assinatura
JOSÉ WILKER MORAES VIEIRA	29/05/2024	
Nome do aplicador do TCLE		Assinatura

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistador: JOSÉ WILKER MORAES VIEIRA

Data: ___/___/___

Duração: aproximadamente 30 minutos

TCLE: _____

PERGUNTAS

PERGUNTA CONTEXTUALIZADORA	OBJETIVO ESPECÍFICO	OBSERVAÇÕES
<p>O DCRC traz um tema integrador denominado de “Relações de Gênero”. Diante disso, o que motivou a proposição dessa temática? O que se buscava atingir?</p> <p>Como ocorreu o processo de participação na construção dessas temáticas no DCRC? Havia alguma equipe específica para isso?</p>	<p>Investigar as intencionalidades na produção dos sujeitos pelo DCRC e como se caracterizam.</p>	
<p>No DCRC estão elencados vários objetos específicos e habilidades em diversas disciplinas que tratam enfaticamente os elementos de diversidades, sexualidades e gêneros. Nesse sentido, em que local podemos perceber o DCRC em comparação com propostas curriculares, a exemplo da BNCC?</p>	<p>Averiguar se as prescrições curriculares do DCRC para as temáticas de corpos, sexos, gêneros e sexualidades permitem compreender esse documento como um contraespaço curricular permeado pelo conceito de “Educação para a(s) Sexualidade(s)”.</p>	
<p>Em sua opinião, quais as potencialidades desse documento curricular considerando a busca por uma cultura democrática, inclusiva, igualitária e respeitosa na escola?</p>	<p>Identificar potencialidades no DCRC que possam permitir a construção de uma cultura consolidada de respeito e inclusão das diversidades no estado do Ceará necessária para ascensão da vida enquanto atributo primordial de uma sociedade democrática.</p>	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ANEXO A – Parecer do Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO PARA A(S) SEXUALIDADE(S) E OS CONTRAESPACOS: O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ EM QUESTÃO

Pesquisador: JOSE WILKER MORAES VIEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78966724.6.0000.5054

Instituição Proponente: PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE UFC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.816.779

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa aborda a formação para a sexualidade no ambiente escolar, com enfoque curricular e no conceito de "Educação para as Sexualidades". Destaca a necessidade de uma revisão crítica dos termos "Educação Sexual" e "Orientação Sexual". O foco recai na análise do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) como um contraespaço curricular na produção de subjetividades. Baseando-se nas ideias de Michel Foucault, o estudo pretende contribuir, também, para o entendimento da sexualidade como construção histórica permeada por relações de poder e saberes. Será realizada uma pesquisa qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Analisar se a potencialidade da produção de subjetividades pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) no que se refere aos aspectos plurais de corpos, sexos, gêneros e sexualidades permite compreendê-lo enquanto um contraespaço curricular permeado pelo conceito de Educação para a(s) Sexualidade(s).

Objetivo Secundário:

¿ Investigar as potencialidades na produção de subjetividades pelo DCRC e como se caracterizam;

¿ Averiguar se as prescrições curriculares do DCRC para as temáticas de corpos, sexos, gêneros e sexualidades permitem compreender esse

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.816.779

documento como um contraespaço curricular permeado pelo conceito de Educação para a(s) Sexualidade(s);

- Identificar intencionalidades no DCRC que possam permitir a construção de uma cultura consolidada de respeito e inclusão das diversidades no

Estado do Ceará necessária para ascensão da vida enquanto atributo primordial de uma sociedade democrática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por conter um eixo de aplicação de entrevista, o estudo apresenta risco mínimo.

Benefícios:

Como benefício, esta pesquisa poderá orientar novas diretrizes curriculares, textos, materiais didáticos, ações e estratégias de ensino relacionadas a gênero, sexualidades e direitos das pessoas LGBTQIA+ na escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão está com a escrita razoável. Porém, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

Recomendações:

O projeto de pesquisa está devidamente instruído para que o mesmo seja executado. Há uma sugestão de melhoria da fundamentação teórica, mas está eticamente correto. Portanto o parecer é favorável à sua APROVAÇÃO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC**



Continuação do Parecer: 6.816.779

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2277021.pdf	27/02/2024 13:37:38		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	27/02/2024 13:36:00	JOSE WILKER MORAES VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/02/2024 16:49:58	JOSE WILKER MORAES VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_SUBMETIDO_AO_COMITE_DE_ETICA.pdf	06/02/2024 16:49:12	JOSE WILKER MORAES VIEIRA	Aceito
Outros	Termo_compromisso_uso_dados.pdf	06/02/2024 16:47:30	JOSE WILKER MORAES VIEIRA	Aceito
Outros	Lattes_pesquisador_principal.pdf	06/02/2024 16:45:41	JOSE WILKER MORAES VIEIRA	Aceito
Outros	Carta_solicitando_apreciacao_CEP.pdf	06/02/2024 16:42:37	JOSE WILKER MORAES VIEIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	06/02/2024 16:34:32	JOSE WILKER MORAES VIEIRA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	06/02/2024 16:33:45	JOSE WILKER MORAES VIEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Instituicao_e_Infraestrutura.pdf	06/02/2024 16:32:37	JOSE WILKER MORAES VIEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	06/02/2024 16:29:38	JOSE WILKER MORAES VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 10 de Maio de 2024

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br