



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Alécio Vaneli Gaigher Marely

**PARA ALÉM DO SILÊNCIO: A SEXUALIDADE ENTRELAÇADA NAS
DIRETRIZES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.**

MANAUS – AMAZONAS

2024

ALÉCIO VANELI GAIGHER MARELY

**PARA ALÉM DO SILÊNCIO: A SEXUALIDADE ENTRELAÇADA NAS
DIRETRIZES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras, na linha de pesquisa Teoria e Análise Linguística. Orientador: Prof. Dr. Leonard Christy S. Costa.

MANAUS- AM

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M323p	<p>Marely, Alécio Vaneli Gaigher Para além do silêncio: a sexualidade entrelaçada nas diretrizes educacionais brasileiras / Alécio Vaneli Gaigher Marely . 2024 113 f.: il. color; 31 cm.</p> <p>Orientador: Leonard Christy Souza Costa Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Diversidade sexual. 2. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). 3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 4. Análise de Discurso. I. Costa, Leonard Christy Souza. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	--

ALÉCIO VANELI GAIGHER MARELY

**PARA ALÉM DO SILÊNCIO: A SEXUALIDADE ENTRELAÇADA NAS
DIRETRIZES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras, na linha de pesquisa: Estudos da Linguagem.
Orientador: Prof. Dr. Leonard Christy S. Costa.

Aprovada em: 15/01/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonard Christy S. Costa (Orientador e Presidente da Banca)

Universidade Federal do Amazonas - PPGL/UFAM



Documento assinado eletronicamente por Leonard Christy Souza Costa, Professor do Magistério Superior, em 15/01/2024, às 19:25, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Prof. Dr. Norival Bottos - PPGL/UFAM (Examinador)



Documento assinado eletronicamente por Norival Bottos Júnior, Professor do Magistério Superior, em 15/01/2024, às 20:29, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Prof. Dr. Sérgio Freire - Flet/UFAM (Examinador)



Documento assinado eletronicamente por Sérgio Augusto Freire de Souza, Professor do Magistério Superior, em 15/01/2024, às 15:55, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1867575 e o código CRC 49E8C5E9.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha querida mãe, Dona Maria da Penha Gaigher, por seu amor, apoio e companhia incondicionais. Sua força e sabedoria me guiaram e me inspiraram a cada etapa desta jornada. Seu suporte constante e dedicação permitiram que eu chegasse até aqui.

Nos momentos mais difíceis, sua presença fez toda a diferença. Sua empatia e incentivo me deram ânimo para seguir. Compartilhar minhas conquistas e derrotas contigo torna qualquer desafio mais leve.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe- Sem a senhora eu nada teria conseguido;

Ao Romário Neves - O amigo que o PPGL/UFAM me proporcionou, parceiro de escrita e fechamento;

Aos professores que passaram por mim e auxiliaram meu contínuo processo de amadurecimento;

À professora Dra. Catarina Dallapicula por estender as mãos em um momento de fragilidade teórica;

Ao professor Dr. Norival Bottos por incansáveis leituras e por participar ativamente da produção desta obra;

Ao professor Dr. Sérgio Freire pelas leituras e *feedbacks* precisos no texto;

Ao professor Dr. Gabriel Brito Amorim por oferecer seus ouvidos para que eu possa lamentar nesse árduo processo de escrita;

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas por compreender o processo efêmero que foi minha estadia nesta casa;

À pessoa do Coordenador do PPGL/UFAM Professor Dr. Cácio Ferreira pela presteza em me responder nos horários mais distintos e estar apto a me auxiliar pelo caminho;

Ao colega João Eduardo, esteve comigo na produção do projeto do mestrado, acalmou-me e me mostrou o caminho, certo que eu saberia o trilhar, gratidão;

Ao meu amigo e vizinho poeta Everton Mateus Moura Castro, com potencial gigantesco, mas pouco utilizado, obrigado pelos cafés na Lindopan e
Finalmente a mim, por traçar diárias lutas, mas ficar de pé quando necessário e não deixar a peteca cair.

[...] Perverso, mal amado, menino malvado, CUIDADO.
Má influência, péssima aparência, menino indecente, VIADO.
A placa de censura no meu rosto diz: '**Não recomendado à sociedade.**'
A tarja de conforto no meu corpo diz: '**Não recomendado à sociedade.**' [...]
(Prado, 2014 *apud* Soares, 2019.)¹ (Grifos do autor).

¹ PRADO, Caio, 2014. Não Recomendado. In: NÃO RECOMENDADOS. Soares, Elza. Planeta Fome, Brasil: Deck, 2019. Faixa: 12.

RESUMO

Este estudo investiga a abordagem da diversidade sexual nos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da educação brasileira. Utilizando análise documental qualitativa e análise de discurso, o estudo examina os sentidos, significações e verdades presentes no tratamento dessas temáticas nos documentos orientadores. O referencial teórico articula conceitos foucaultianos de biopoder, poder disciplinar e dispositivos de sexualidade com a noção de necropolítica de Mbembe, com o objetivo de problematizar o lugar conferido à diversidade sexual nas políticas curriculares nacionais. Além disso, a pesquisa expõe a trajetória histórica da institucionalização da educação sexual no Brasil por uma perspectiva genealógica. Discutimos o papel da escola na desconstrução de visões discriminatórias e na promoção de direitos sexuais, e são analisadas legislações latino-americanas sobre o tema. Identificam-se lacunas e equívocos nas abordagens da BNCC e PCNs, que continuam a secundarizar essas discussões. Contra esse apagamento, o estudo defende a centralidade de temáticas de representatividade de gênero e diversidade para uma educação emancipatória, democrática e alinhada aos ideários laicos do Estado brasileiro. São apontadas frentes de ação para esse processo na realidade educacional do país. Esperamos que as reflexões, aqui engendradas, subsidiem aprimoramentos necessários na incorporação nas políticas públicas de educação, de modo a fomentar práticas pedagógicas capazes de combater preconceitos e promover cidadania e respeito à diversidade na escola contemporânea.

Palavras-Chave: Diversidade sexual; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Análise de Discurso; Biopolítica; Educação sexual; Representatividade de gênero.

ABSTRACT

This study investigates the tackling of sexual diversity in the Transversal Contemporary Themes (TCTs) of the National Curriculum Parameters (PCNs) and the National Common Curriculum Base (BNCC) in the context of Brazilian education. Using qualitative documentary analysis and discourse analysis, the study examines the meanings, significations and truths involved in the treatment of these themes in the guiding documents. The theoretical framework articulates Foucauldian concepts of biopower, disciplinary power and sexuality devices with Mbembe's notion of necropolitics, aiming to problematize the place given to sexual diversity in national curriculum policies. In addition, the research exposes the historical trajectory of the institutionalization of sex education in Brazil from a genealogical perspective. The role of schools in deconstructing discriminatory views and promoting sexual rights is discussed, along with an analysis of Latin American legislation on the subject. Gaps and misunderstandings are identified in the approaches of the BNCC and PCNs, which continue to sideline these discussions. Against this oversight, the study advocates the centrality of themes of gender representation and diversity for an emancipatory, democratic education aligned with the secular ideals of the Brazilian state. A number of actions are pointed out for this process in the country's educational reality. It is expected that the reflections engendered here will support the necessary improvements in the incorporation of public education policies, in order to foster pedagogical practices capable of combating prejudice and promoting citizenship and respect for diversity in schools.

Keywords: Sexual diversity; National Curriculum Parameters (PCNs); National Common Curriculum Base (BNCC); Discourse analysis; Biopolitics; Sex education; Gender representativeness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Figura 1 -	Procedimentos de análise
Figura 2 -	Passo a passo dos procedimentos metodológicos
Figura 3 -	Anéis entrelaçados poder-saber
Figura 4 -	Conceitos de Fragmentação, Contradição e Processo
Figura 5 -	Histórico da BNCC
Figura 6 -	Comparativo entre países latino-americanos
Figura 7 -	Fluxograma dos conteúdos dos PCN
Figura 8 -	Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)
Figura 9 -	Pirâmide de desafios frente à educação brasileira
Figura 10 -	Fluxograma objetivos e resultados
Imagem 1 -	Panóptico de Bentham
Tabela 1 - na educação brasileira	Linha do tempo do tema sexualidade na documentação
Tabela 2 -	Legislação Países latino-americanos e Educação

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AD -	Análise do Discurso
AIE -	Aparelhos Ideológicos de Estado
BNCC -	Base Nacional Curricular Comum
HIV/AIDS -	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ISTs -	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+ -	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Outras manifestações
MEC -	Ministério da Educação
PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais
Secadi - Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
TCTs -	Temas Contemporâneos Transversais

SUMÁRIO

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA -----	13
Objetivos e justificativa da pesquisa-----	22
Metodologia utilizada-----	23
CAPÍTULO 1 -----	27
Representatividade sexual na educação-----	27
1. Fundamentação Teórica-----	27
1.1- Representatividade sexual na educação-----	27
1.2- Importância das representatividades na formação de indivíduos-----	34
1.3- Contexto histórico e social da luta por representatividade-----	36
1.4- Experiências de países latino-americanos de inclusão de reflexões acerca da sexualidade na educação.-----	42
1.5 - Necropolítica de Mbembe e biopoder em Michel Foucault-----	54
CAPÍTULO 2 -----	63
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC)--	63
Análises-----	63
2- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)-----	63
2.1- Visão geral dos PCNs e sua importância na Educação.-----	64
2.2. Análise dos PCNs em relação à representatividade sexual e de gênero-----	66
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)-----	79
2.3. Visão geral da BNCC e sua importância na Educação-----	79
2.4. Análise da BNCC e limitações propositais acerca de sexualidade e representatividade de gênero-----	83
CAPÍTULO 3 -----	90
Desafios e perspectivas para a implementação da representatividade sexual e de gênero na Educação-----	90
3.1. Desafios e perspectivas para a transformação da necropolítica e biopoder na educação brasileira.-----	90
a) Desconstrução de estereótipos e preconceitos-----	92
b) Equidade de gênero e respeito às diferenças-----	95
c) Pluralização de representações nos currículos-----	96
d) Formação de professores em temáticas de gênero e sexualidade-----	99
Conclusão -----	101
Referências -----	103

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

[...] é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-las da sombra onde reinam. (Foucault, 2008, p. 24) (Grifos do autor).

Este estudo parte da premissa foucaultiana de que é necessário investigar as forças ideológicas² subjacentes que permeiam os temas contemporâneos transversais (TCTs) nos documentos do sistema educacional brasileiro. Diante de tal cenário, pretendemos exhibir os acontecimentos³ na linguagem empregada, mediante a análise do discurso produzido pelo Estado sobre educação. Ressaltamos, ainda, que mesmo sendo uma dissertação com base estabelecida, há convergências com outros pensamentos e autores, por isto, o recorte, aqui realizado, é considerado para fins deste texto e não se encaixa em uma linha totalmente francesa.

Em adição, dificilmente encontraríamos definições estáticas em Foucault, até porque ele foi o filósofo do movimento e das relações, um pensador aberto à mudança, por este motivo, as definições trazidas foram pensadas para este trabalho e não como atos saturados e finitos.

Apresentamos conceitos centrais, que servirão de base para as análises deste texto, a saber:

Do conceito de discurso:

[...] o discurso - como a psicanálise nos mostrou - não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que - isso a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou o sistema de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar [...] (Foucault, 2010b, p.10).

Para Foucault, o discurso é um conjunto de regras que define o que pode ser dito -vontade⁴-, como pode ser dito, por quem pode ser dito e com que autoridade pode ser dito. O discurso é, portanto, uma prática que produz e transforma os objetos dos quais fala,

²Ideologia no contexto desta dissertação é compreendida como micro acontecimentos que perduram, fazendo um agir disseminar (Foucault, 2010a).

³É a produção singular que ocorre em um espaço e tempo, não necessariamente em ordem cronológica, que nos faz questionar, enquanto sujeitos, a constituição de nós mesmos (Foucault, 2010a).

⁴A vontade de potência é compreendida em sua incondicionalidade como o movimento de acúmulo e descarga de energia que não conhece nenhuma exceção. Escudando-se nessas noções, a Vontade de Potência é espaço para hierarquia valorativa cuja interpretação anti teleológica, ou seja, o além-do-homem, busca intensificar e superar a si mesmo a partir da condição fisiopsicológica. (Almeida, 2022, p.8)

e que está relacionada com outras práticas sociais, políticas e institucionais. (Foucault, 2010a)

Do conceito de poder :

O estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma 'apropriação', mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. (Foucault, 2011, p. 29).

O poder não é algo que se possui ou se transmite, mas sim uma relação que se exerce e se resiste em todos os âmbitos da sociedade. O poder é produzido através de discursos, normas e práticas que definem o que é verdadeiro ou correto em cada contexto histórico e cultural, por consequência o poder é uma forma de ação sobre a ação dos outros, que pode ser tanto coercitiva, quanto produtiva (Foucault, 2011).

Do conceito de sexualidade:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldades, mas a grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias do saber e dos poderes. (Foucault, 1998, p.100)

A sexualidade não é uma essência natural ou biológica, mas uma construção histórica e cultural relacionada com as relações de poder e saber na sociedade. É o efeito de um dispositivo⁵ que produz discursos, práticas, normas e identidades sobre o sexo e seus prazeres. (Foucault, 1998).

Além dos conceitos supracitados, apresento outro fundo teórico, a noção de gênero. Apesar deste conceito não comparecer como alicerce desta dissertação, visto que, neste texto, as análises de gêneros serão tocadas a partir do pensar em representatividade, conectando-a à ideia de sexualidade; tendo em vista que o fulcro foucaultiano não estabelece uma definição precisa do termo, utilizo de Scott (1995), que produz análises através do referido autor:

⁵Um dispositivo é um conjunto heterogêneo de elementos discursivos e não discursivos, que se articulam para responder a uma urgência histórica e produzir efeitos de poder e de subjetivação. Exemplo: Sexualidade é Racismo são dispositivos. (Foucault, 2000)

[...] o gênero é uma primeira maneira de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter constituído um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder no Ocidente [...] Estabelecidos como um conjunto de objetivos e referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que estas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial às fontes materiais e simbólicas), o gênero torna-se envolvido na concepção e na construção de poder em si mesmo. (Scott, 1995, p. 16).

A autora diz que o gênero é uma forma primordial que fornece significado às relações de poder, ou seja, entende e organiza as diferenças e as hierarquias na sociedade. Ela também diz que o gênero não é o único campo onde o poder é articulado, mas um meio persistente e recorrente que confere eficácia à significação do poder no Ocidente, isto é, legitima e reproduz as desigualdades.

Após apresentação e delimitação de determinados termos, procedemos à discussão do tema, levando em consideração a contextualização desta dissertação.

Nas últimas décadas, incrementou-se o debate acerca da inserção das temáticas das representatividade de gênero e orientações sexuais nos currículos escolares nacionais. Isto é, documentos normativos da educação no país, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vêm sendo questionados sobre a imposição de limitações deliberadas à discussão dessas questões em sala de aula. Assim, pretendemos investigar de que forma esses textos oficiais podem estar restringindo, de modo intencional, o tratamento pedagógico das referidas temáticas.

Esta influência refere-se às práticas discursivas na construção do conhecimento e da verdade em determinados contextos social e histórico, o acontecimento documental se comporta em relações de poder que podem influenciar a construção do conhecimento e da verdade em um determinado campo, como a educação.

Nesses termos, a análise será conduzida com base nos postulados teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD), visando elucidar a produção, manutenção e transformação do conhecimento ao longo do tempo, por uma arqueologia que se dedica à análise de práticas discursivas em contextos históricos e culturais específicos exibidas pelo Estado.

A AD francesa não visa interpretar o discurso, melhor dizendo, não se trata de usar o discurso para entender a história do assunto em questão. Ao invés disso, o objetivo é

manter o discurso em sua consistência e o fazer surgir em sua própria complexidade. Convém nos afastarmos da ideia de que o discurso é apenas uma representação de objetos ou ideias concretas. No lugar disso, devemos compreender o discurso como uma formação regular de objetos que só se delineiam dentro do próprio discurso:

Além de estar dentro de uma discussão e legitimação científica, enquanto área de estudo, o estudo de gênero na Educação Básica ainda é alvo de tabu, restringindo-se muitas vezes às abordagens no Ensino de Biologia, no qual o enfoque são as desigualdades biológicas entre homens e mulheres, abordadas superficialmente e voltadas para a reprodução humana (Reis *et.al* , 2017, p. 90).

O regime de verdade, que negligencia e produz o tabu⁶, refere-se ao conjunto de práticas discursivas e institucionais que estabelecem o que é considerado verdadeiro em uma determinada sociedade e em um determinado momento histórico e geográfico. Essas práticas não apenas revelam a verdade, mas também a produzem, reforçam e a legitimam (Foucault, 2010a).

No contexto da discussão sobre a inserção das temáticas de representatividade de gênero e orientações sexuais nos currículos escolares, a secundarismo desses assuntos pode acarretar a perpetuação de preconceitos e dificultar o reconhecimento da pluralidade existente, conforme apontado por Silva e Maraschin (2020). Isso mostra como o regime de verdade pode ser utilizado para moldar e controlar a percepção das pessoas sobre determinados assuntos, reforçando preconceitos e limitando a diversidade.

Para mais, é importante avaliar se as restrições curriculares configuram um exercício de biopoder⁷, ou seja, se a regulamentação dos corpos e da vida estão sendo utilizados como mecanismo de normatização e controle social. A análise da instrumentalização das escolas como mecanismo de normatização e controle pode manifestar como as relações de poder e o conhecimento estão intrinsecamente ligados e, como as práticas discursivas e institucionais, podem ser utilizadas para alterar e controlar a percepção das pessoas sobre determinados assuntos, reforçando o regime de verdade estabelecido.

⁶Entende-se tabu como proibido ou censurado.

⁷O biopoder se concentra no poder exercido sobre os corpos individuais, a biopolítica aborda as práticas e estratégias de poder que visam regular e controlar a vida das populações em um nível mais amplo, incluindo aspectos biológicos e populacionais(Foucault, 2010a).

Consoante aos estudos foucaultianos (1976; 1979; 2008), conceituamos tal categoria como uma forma de governamentalidade⁸ que incide sobre as dimensões biológicas dos sujeitos e das populações. Essa tecnologia permite administrar os processos vitais, regulando aspectos como a sexualidade, nutrição, higiene, saúde e reprodução, a fim de otimizar condições de vida e produtividade coletivas.

O biopoder atua por meio do estabelecimento de limitações ao corpo individual, ao passo que procura controlar fenômenos do conjunto demográfico. Trata-se de poder soberano exercido sobre a vida em seu aspecto mais elementar, tanto de modo imediato, quanto mediado por inserção nos contingentes populacionais. Nessa ótica, a biopolítica seria uma modalidade governamental que atua localmente para gerir a vida, delimitando condutas relacionadas ao corpo dos sujeitos e à sobrevivência dos grupos.

Assim, diz respeito a uma tecnologia de dominação, que atua sobre os seres vivos em corporeidades políticas⁹, dotada de dimensão biológica à medida que o alvo é o próprio vivente em suas especificidades naturais, visando regular os processos vitais, enquanto fenômenos coletivos.

Documentos¹⁰ orientadores conduzem a essas práticas pedagógicas no país. Estudo realizado por Silva e Maraschin (*op.cit*) apontou avanços da BNCC, no entanto, desafios diversos no processo de implementação foram identificados. Diante do exposto, é de interesse investigar se os referidos documentos vêm circunscrevendo intencionalmente possibilidades de debates sobre sexualidade em ambiente escolar, à luz de uma "necropolítica do poder" (Mbembe, 2018). Apenas compreendendo tais limitações é viável pensar, discuti-las e, possivelmente, superá-las, almejando a promoção de currículos inclusivos e pluralistas.

Bem como, compreendemos que os conceitos de Mbembe e Foucault referem-se às modalidades de poder que incidem sobre os viventes e coletivos populacionais. Enquanto o primeiro descortina a administração da morte, o segundo contempla a gestão da vida. Esses dois elementos denotam tecnologias de dominação voltadas ao corpo e à existência dos sujeitos, mirando regular fenômenos demográficos.

⁸O biopoder se concentra na regulação dos aspectos biológicos da vida, a governamentalidade se concentra na regulação das condutas e das práticas discursivas (Foucault, 2010a).

⁹Corporeidade política refere-se à compreensão do corpo como *locus* de poder e manifestação das relações sociais e políticas em determinado contexto. (Baraldi, 2020, p.34)

¹⁰Os documentos aqui são vistos como Acontecimentos. (Foucault,2010a)

No artigo intitulado "Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe" (Bertolini, 2018) propõe um debate conceitual entre os pensamentos de Michel Foucault e Achille Mbembe. O acoplamento analítico entre necropolítica e biopolítica oferece potencialidade, tanto epistemológica, quanto metodológica, permitindo compreender de modo amplo as formas de poder incidentes sobre a vida e a morte de indivíduos e coletivos.

Em diálogo com essas proposições, Bertolini (2018) discute potencialidades de um acoplamento analítico entre necropolítica e biopolítica. Nessa interface conceitual, tais noções permitiriam transpor com maior amplitude formas de sujeição incidentes sobre corpos e existências (Bertolini, 2018).

Por isso, os conceitos se complementam e se relacionam, possibilitando aprofundar a compreensão das tecnologias de poder voltadas aos corpos e às existências. Ambas noções conceptualizam-se para a análise das formas de dominação e controle incidentes sobre viventes em sociedades contemporâneas.

Uma das razões pelas quais se optou por escolher este modelo teórico-metodológico é que tais perspectivas possibilitam uma análise política capaz de evidenciar as tecnologias de poder incidentes sobre a vida dos sujeitos e as formas de gestão da mortalidade, logo, utilizamos Michel Foucault e Achille Mbembe para discutir a limitação proposital de reflexões acerca da sexualidade.

A modalidade governamental que emerge nos referenciais foucaultianos e que toma o corpo como alvo, regularizando os fenômenos biológicos, permite investigar restrições à sexualidade no âmbito escolar. Já a necropolítica proposta por Mbembe facilita compreender processos de desumanização e exclusão dos denominados corpos descartáveis¹¹.

Apreender o debate de forma dialógica permite superar dicotomias e, com isso, integrar pensamentos na busca por uma interpretação ampla dos complexos e múltiplos mecanismos de sujeição e resistência presentes nas relações de poder (Harvey, 2014). Nessa esteira, teorias aparentemente antagônicas podem e devem ser relacionadas de forma não excludente.

¹¹O termo utilizado por Mbembe é "corpos marginalizados", aqui eu escolhi usar o adjetivo "descartável", assim como Sabino (2022)

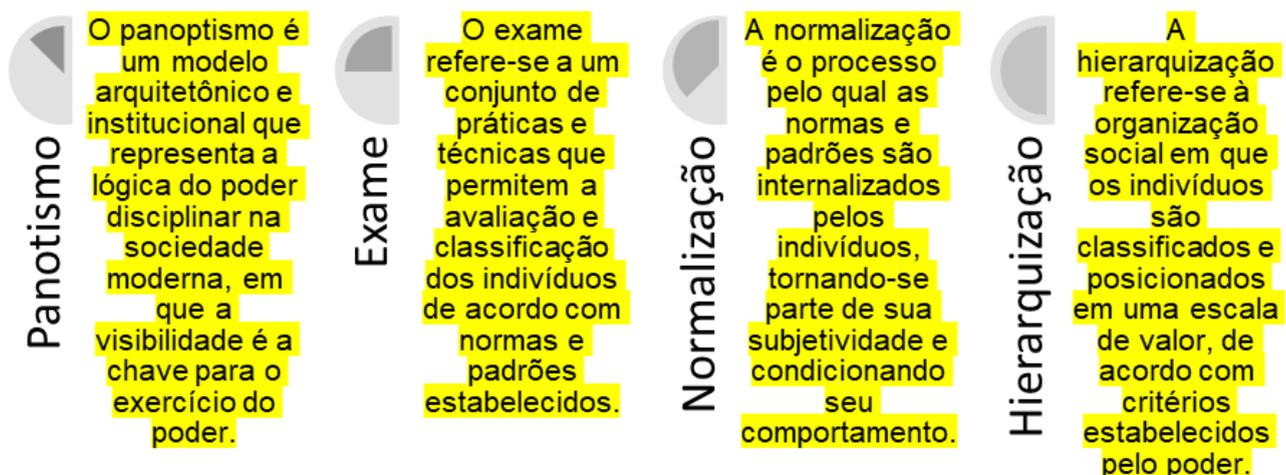
Após expor as fundamentações teóricas que orientaram as escolhas conceituais, é relevante assumir a concepção de escola em um poder disciplinar, conforme proposto por Foucault (2010a):

[...] o poder disciplinar se manifesta na regulação minuciosa dos corpos e das condutas individuais, visando à produção de indivíduos disciplinados e adaptados às exigências das instituições e da sociedade em geral. Essa forma de poder é fundamental para a manutenção da ordem e da eficiência nas instituições, mas também pode resultar em processos de normalização e controle excessivos sobre os sujeitos (Foucault, 2010a, p. 205).

Nessa perspectiva, a instituição escolar cumpre não apenas função instrutiva, mas também a disseminação de valores, identidades e discursos que servem aos interesses hegemônicos no exercício do poder disciplinar e controle social, cristalizando o regime de verdade.

Há no controle e disciplinamento utilizados em instituições como a escola, condutas de normatização, a saber: i) o panoptismo; ii) o exame iii) a normalização e iv) hierarquização. Nessa dinâmica, currículos, processos formativos e relações pedagógicas são instrumentais na normatização de determinadas concepções de mundo, gênero, sexualidade e hierarquias de poder.

Figura 1 - Poder Disciplinar.



Fonte: Produção do autor, baseado em Foucault (2011).

Ainda em Foucault (2011) consideramos a presença e o impacto do poder disciplinar no contexto educacional do parágrafo anterior, Por exemplo:

- I. Panoptismo - A organização espacial da escola, com salas de aula, corredores e pátio, permite a observação constante dos alunos pelos professores e funcionários. Isso gera uma vigilância sobre os corpos e condutas dos estudantes.
- II. Exame - As avaliações e provas funcionam como exames que classificam e hierarquizam os alunos de acordo com seu desempenho. Isso disciplina seus estudos e condutas.
- III. Normalização - As regras de comportamento, uniformes, ritmos e rotinas escolares buscam enquadrar os alunos em determinados padrões socialmente aceitos de conduta, aparência e desempenho.
- IV. Hierarquização - A separação por séries/anos, a divisão entre alunos exemplares e problemáticos, os sistemas de premiação, etc criam classificações e hierarquias entre os estudantes. Isso serve para controlar comportamentos e resultados.

A escola exerce um controle rígido sobre identidades e comportamentos de gênero e sexualidade discentes, marginalizando experiências e vivências que destoam das normas dos currículos e cultura escolar normativa.

A vigilância constante de professores e funcionários sobre comportamentos e aparências dos alunos incide sobre manifestações e performances de gênero que fogem às normas. Avaliações e atividades pedagógicas utilizam, mesmo que implicitamente, concepções normativas de sexualidade para julgar e classificar os alunos. As regras de conduta, uniformes, materiais didáticos e mesmo o currículo estabelecem expectativas rígidas sobre identidades e comportamentos aceitáveis. Estudantes LGBTQIAP+ e não-conformes com normas de gênero estão à margem das hierarquias informais entre alunos.

Outrossim, resta analisar a legitimidade dos discursos aqui atravessados, aqueles que estão baseados em um certo comprometimento formal com o desenvolvimento de um sujeito, que pensa a verdade unívoca, em paralelo com o indivíduo não-normativo, onde seu discurso não tem força legítima, pois está à beira do efeito de verdade e contradiz o regime cristalizado.

Diante disso, surge a análise de discurso fundamentada nos pressupostos Orlandianos (2009) para compreender como as ideologias subjacentes se materializam nos enunciados desses documentos orientadores.

[...]<a análise do discurso é >uma espécie de antidisciplina, uma desdisciplina, que vai colocar a linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga do mesmo modo que coloca questões para as ciências sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam. (Orlandi, 1998, p. 25) (grifos do autor)

A análise de discurso se presta à tarefa de exibir como os sentidos e ideologias subjacentes se materializam nos enunciados e disposições curriculares (Orlandi, 2009), apropriando-se dos modos como a produção ideológica opera no trato conferido a questões como a diversidade sexual nas políticas educacionais. Orlandi (2009) a conceitua como uma disciplina que se debruça, especialmente sobre os processos de produção ideológica no interior das práticas discursivas e comunicacionais.

A análise de discurso é uma forma de análise que se ocupa da relação entre discurso e história, mostrando como o discurso contribui para a construção e negociação das histórias sociais [...]. A análise de discurso busca compreender as formas de dominação e opressão presentes nas práticas discursivas [...]. [...] se ocupa da relação entre discurso e identidade, mostrando como o discurso contribui para a construção e negociação das identidades sociais [...]. [...] busca compreender as relações entre linguagem, ideologia e poder (Orlandi, 2009, pg.35, 28,21 e 13)

Orlandi (*Op.cit.*) defende que as ideologias se difundem e ganham materialidade por meio do discurso, estando impregnadas em todos os enunciados produzidos no cotidiano. Dessa forma, as ideias, os valores, as normas e os sentidos que circulam socialmente só adquirem efeito enquanto se verberem linguisticamente e se comunicam entre sujeitos.

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo[...] (Orlandi, 2009, p. 47) (Grifos do autor).

A AD parte do axioma de que a ideologia permeia intrinsecamente todas as manifestações verbais e não-verbais, calcando a própria construção subjetiva dos indivíduos (Orlandi, 2009). Assim, consideramos os discursos como objetos privilegiados de estudo para a compreensão das dinâmicas sociais de poder, dos mecanismos de instituição dos sentidos e posições-sujeito, questões centrais no campo da produção ideológica.

Destacamos, portanto, a importância da AD de matriz foucaultiana para perceber como as verdades se materializam no interior dos enunciados e documentos que orientam as políticas educacionais brasileiras. Tal perspectiva analítica possibilita elucidar os jogos de poder e mecanismos de validações que fazem com que certas concepções e abordagens relacionadas à diversidade sexual e de gênero ganham centralidade orientadora nos currículos escolares, em detrimento de perspectivas alternativas, estas omitidas ou marginalizadas nos debates educacionais.

Nos limites deste trabalho, buscamos examinar e analisar a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) dos PCNs e da BNCC, através de teorizações de Michel Foucault e Achille Mbembe sobre questões de gênero e diversidade sexual.

Para tanto, fracionamos a dissertação em três capítulos principais, quais sejam: (i) discussão conceitual sobre representatividade sexual e de gênero na educação; (ii) desafios e perspectivas para a implementação de temáticas LGBTQIAP+ na escola brasileira e (iii) considerações finais acerca das lacunas identificadas nos documentos e proposições para o avanço do respeito às diferenças.

Objetivos e justificativa da pesquisa

Objetivo Geral:

- Analisar como os temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abordam ou limitam a discussão sobre diversidade sexual e de gênero nos currículos escolares brasileiros.

Objetivos Específicos:

- Verificar de que forma cada um dos documentos inserem a discussão sobre a representatividade LGBTQIA+¹² nos currículos, seja por meio de menções explícitas ao tema ou implícitas;

¹² L - Lésbica; G - Gay; B - Bissexual ; T - Transgênero ; Q - Queer ; I - Intersexo; A - Assexual ; + O sinal de mais indica que a sigla está em evolução.

- Mapear quais aspectos relativos à representatividade de gênero e orientação sexual são contemplados ou ausentes nos discursos oficiais dos TCTs nos PCNs e BNCC e
- Diagnosticar como os TCTs nas diretrizes curriculares nacionais abordam ou limitam a promoção de ações educacionais inclusivas dessas temáticas.

Este estudo visa analisar a abordagem conferida às questões relativas à diversidade sexual nos documentos norteadores dos currículos escolares brasileiros, notadamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos TCTs. O objetivo é diagnosticar lacunas nos documentos orientadores da educação brasileira para, a partir daí, propor evoluções capazes de superar eventuais limitações identificadas.

Por acréscimo, pretendemos, especificamente, analisar como tais diretrizes curriculares nacionais tratam ou circunscrevem o debate em torno da pluralidade de identidades sexuais. Para tanto, realizamos uma investigação dos discursos, sentidos e verdades subjacentes manifestos nestas políticas educacionais oficiais, com vistas a identificar possíveis limitações estabelecidas no tocante à temática orientação sexual.

A investigação se justifica pela necessidade de compreender como os TCTs nos Parâmetros Curriculares e a Base Nacional discutem ou restringem o debate sobre representatividade de gênero e orientação sexual. O diagnóstico dessas abordagens é relevante para subsidiar medidas que avancem no sentido da inclusão pluralista destas temáticas, superando possíveis restrições identificadas nos documentos oficiais.

Metodologia utilizada

Esta pesquisa adota um desenho metodológico qualitativo, caracterizando-se como um estudo de caso único. Este em questão refere-se aos documentos oficiais brasileiros que norteiam as políticas curriculares nacionais, especialmente os PCNs e a BNCC.

Por meio de abordagem da AD foucaultiana de relações de poder, a investigação realiza um exame aprofundado desses textos normativos, com vistas a compreender a genealogia discursiva que os envolvem. Uma abordagem da análise do discurso que valoriza o discurso em si, em vez de usá-lo como uma ferramenta para entender algo a

mais. O discurso como um campo complexo de objetos inter-relacionados que são formados por um conjunto de regras específicas.

Buscamos, dessa forma, caracterizar a abordagem conferida às questões relativas à representatividade de gênero e orientação sexual nos referidos documentos, por meio de análise qualitativa e modalidades enunciativas, a vistas em Foucault (2010a), resumidamente como: i - A quem o enunciado é dirigido?; ii - Como o enunciado está sendo direcionado?; iii- Por que o enunciado está sendo dirigido? e iv- Quem dirige o enunciado?

Para atingir os objetivos propostos, realizamos inicialmente uma revisão de literatura do tema, de modo a reunir os principais referenciais teóricos que abordam a temática da representação e inclusão da diversidade sexual no contexto educacional.

Adicionalmente, desenvolvemos uma análise documental pormenorizada dos TCTs dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos publicados em 1997 a 2000, bem como da Base Nacional Comum Curricular, lançada em 2018, especificamente no eixo temas transversais. Esses dois textos normativos constituem os marcos oficiais que orientam a formulação dos currículos escolares no Brasil.

A análise documental objetivou mapear, por meio de metodologia qualitativa, os principais conteúdos, abordagens, discursos, valores e verdades subjacentes na abordagem conferida à representatividade de gênero e orientação sexual nesses dois referenciais curriculares nacionais.

A análise documental considerou ainda uma investigação dos aspectos discursivos e temáticos presentes nos textos dos referenciais nacionais. Nesse sentido, procuramos (i) identificar sentidos, valores e verdades quanto à representatividade de gênero e orientação sexual contempladas nos documentos; (ii) diagnosticar a que interesses sociais e políticos a inerte abordagem da temática LGBTQIAP+¹³ nos documentos curriculares pode beneficiar; (iii) mapear quais aspectos relativos a essa pluralidade são endossados nos discursos oficiais e (iv) analisar os grupos identitários e ideológicos aparentemente valorizados ou incorporados nos discursos analisados.

A análise de conteúdo focou em elementos como possíveis menções literárias ao tema, discussões indicadas, sugestões de atividades pedagógicas ou materiais que

¹³ A sigla LGBTQIAP+ se refere à comunidade de identidades de gênero e orientações sexuais

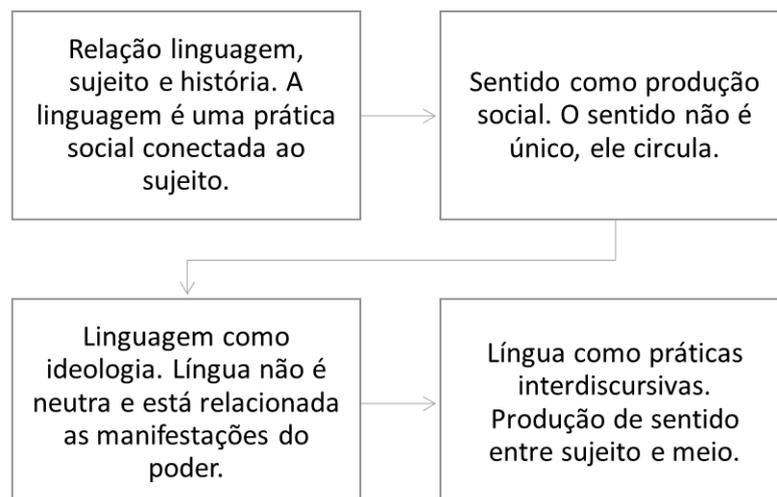
abordassem a questão. Também foram observadas categorias como a representatividade de diferentes configurações familiares e identitárias nos currículos, bem como a promoção ou não de debates que problematizam estereótipos de sexualidade. A combinação desses diferentes itens possibilitou um mapeamento minucioso das abordagens nos documentos.

Para mais, discutimos os possíveis grupos de pertencimento e campos de força que parecem ter pautas e valores representados ou silenciados nos textos normativos. Questionamos, portanto, se a inclusão ou delimitação de determinados assuntos nos referenciais educacionais atende, preferencialmente, a determinadas formações culturais e projetos políticos, em detrimento de outras.

A reflexão sobre esta dimensão nos possibilitou tecer análises dos interesses econômicos, sociais e simbólicos potencialmente prestigiados pelas diretrizes curriculares oficiais no que diz respeito à assimilação ou não da pluralidade de gênero e orientações sexuais

Os achados deste diagnóstico são analisados e interpretados em diálogo com os referenciais teóricos que fundamentaram o estudo, em especial as formulações de Michel Foucault (2008) sobre biopoder, de Achille Mbembe (2018) acerca de necropolítica e Orlandi (2019) *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*.

Figura 1 - Procedimentos de análise



Fonte: Orlandi (2019) adaptado pelo autor.

Com isso, problematizamos os resultados dos construtos conceituais dessas abordagens, de modo a: (a) apontar lacunas ou limitações identificadas nas políticas

curriculares nacionais quanto ao tratamento da diversidade e (b) subsidiar reflexões acerca de caminhos para o aprimoramento das diretrizes educacionais no que tange à promoção do respeito e da inclusão plural da diversidade de gênero e orientações sexuais.

Por conseguinte, desenvolvemos uma análise de discurso em Orlandi (2009) capaz de repensar fragilidades a partir do olhar foucaultiano, administração da vida e disciplina/poder assim como da ótica Mbembeana, gestão da morte.

Este segmento apresenta os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, desta forma, por meio da combinação das etapas, implementamos um exame sólido dos documentos oficiais, com intuito de subsidiar reflexões qualificadas sobre o tratamento da diversidade da BNCC e PCNs. Compreendem-se as seguintes etapas:

Figura 2 - Passo a passo dos procedimentos metodológicos.

Revisão de literatura

- Reunir principais referenciais teóricos sobre representação e inclusão da diversidade sexual no contexto educacional.

Análise documental

- Exame pormenorizado dos PCNs de 2000 e BNCC de 2018, especificamente no eixo temas transversais.

Mapeamento qualitativo

- Identificar conteúdos, abordagens, discursos, valores e ideologias subjacentes na abordagem da diversidade de gênero e orientação sexual nos referenciais.

Análise de conteúdo

- Mapear menções, discussões, atividades, representatividade de diferentes configurações familiares e identitárias nos currículos.

Análise discursiva

- Identificar sentidos, valores e ideologias subjacentes explícitas ou implícitas nos documentos.

Interpretação teórica

- Problematizar resultados à luz dos constructos de Foucault, Mbembe e Orlandi para apontar lacunas e subsídios.

Reflexão analítica

- Tecer considerações sobre interesses potencialmente privilegiados e caminhos para aprimoramento das diretrizes quanto à diversidade.

Fonte: Produzida pelo autor.

CAPÍTULO 1

Representatividade sexual na educação

1. Fundamentação Teórica

1.1- Representatividade sexual na educação

O termo sexualidade emergiu no século XIX (Foucault, 1997), indicando algo além de uma mera reconfiguração lexical. O uso foi estabelecido em diálogo com outros fenômenos da época, tais como o desenvolvimento de novos campos do saber, a instituição de um conjunto de normas e regras baseadas em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas, médicas e mudanças na forma como os indivíduos passaram a atribuir significado e valor à sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos, sensações e fantasias.

O surgimento desse conceito sinalizou uma ruptura com compreensões anteriores, ao sistematizar discursos em torno da sexualidade humana como objeto de saber e regulação social. Ao longo do século XIX, instituições de controle e campos do conhecimento emergentes desempenharam um papel central no estabelecimento de uma nova ordem discursiva em torno da sexualidade, que passou a ser compreendida como esfera fundamental da subjetividade individual sujeita à normatização, assim em consonância com Altman (2001).

[...] não se deve conceber [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma 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 do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder [...]. (Altman, 2001, p. 577 *apud* Foucault, 1997)¹⁴ (Grifos do autor)

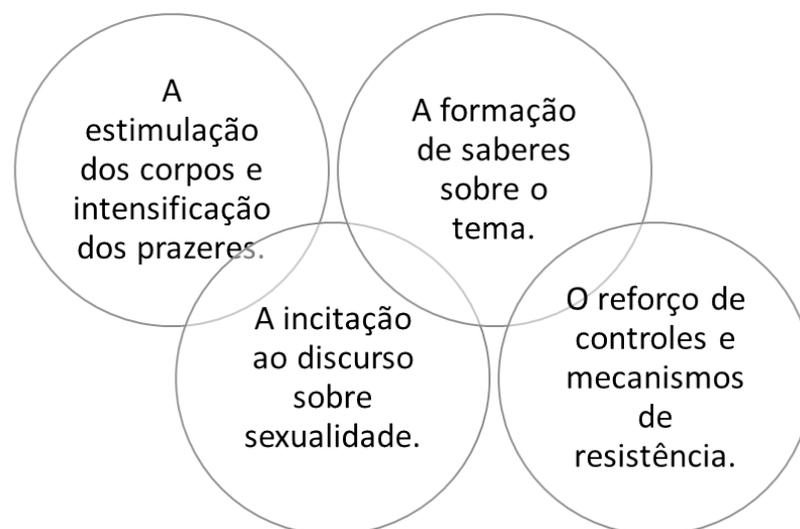
Foucault (1997) está argumentando que a sexualidade não deve ser concebida como um dado biológico, inerente à natureza humana, sobre o qual se tenta exercer

¹⁴ Foucault, 1997, p. 100.

controle. Isso sugeriria uma essência pré-discursiva da sexualidade, anterior aos mecanismos de poder. Nem tampouco como um domínio obscuro e secreto, que o saber buscaria revelar gradualmente. Isso sugeriria uma verdade oculta a ser desvendada, o que para Foucault é contraprodutivo.

Segundo Foucault (*op.cit.*), a sexualidade deve ser entendida como uma construção discursiva que emergiu em determinado momento. Ele não a vê como uma realidade subterrânea difícil de apreender, mas como uma grande rede discursiva de superfície, na qual, diferentes estratégias de poder-saber se entrelaçam:

Figura 3 - Anéis entrelaçados poder-saber



Fonte: Produzido pelo autor.

O exposto estaria articulado em grandes estratégias genealógicas que deram forma ao modo como entendemos e vivenciamos a sexualidade nos dias de hoje. Não existe, portanto, uma essência pré-discursiva da sexualidade.

Ainda, concordando com Altman (2001), esse poder é onipresente justamente porque é produzido em todos os momentos e locais, permeando todas as relações sociais. Ele não é exercido apenas de cima para baixo, mas surge em todos os pontos da trama social, sendo gerado pelas interações entre os diferentes agentes.

Assim, poder não se apresenta de forma englobante ou totalizante, mas como uma rede dinâmica e descentralizada que circula e é exercida nos mais variados contextos, em razão das próprias relações sociais. A produção das relações de poder e sexualidade ocorre não do ponto de vista jurídico-legal, mas daquele exercido por meio de técnicas de

normalização. Trata-se de um poder menos manifesto no âmbito da lei e punição e mais sutil, atuando por meio do controle e da moldagem dos indivíduos e comportamentos.

Outrossim, Foucault em *história da sexualidade a vontade do saber* (1997), define quatro estratégias que regulamentam a sexualidade, sendo: i) produção de discursos verdadeiros; ii) criação de dispositivos de poder; iii) produções de confissões e iv) regime de visibilidade. A compreender as definições baseadas no autor em recorte para este trabalho:

i- Maneira como a psiquiatria e a medicina desenvolveram discursos acerca da sexualidade, categorizando e patologizando determinados comportamentos, estipulando padrões de conduta e formando conceitos de normalidade e anormalidade sexual.

A homossexualidade foi incluída na Classificação Internacional de Doenças (CID) a partir da 6ª Revisão (1948), sob a categoria 320 — Personalidade Patológica, como um dos termos de inclusão da subcategoria 320.6 — Desvio Sexual. A aplicação semântica do sufixo *ISMO*, quando ligado à raiz homossexual, pode levar à percepção de que a expressão desta sexualidade é uma doença, criando, novamente, uma verdade.

ii- Um exemplo desse fenômeno pode ser observado na instituição matrimonial. Ao longo da história, o casamento tem sido utilizado como um meio de controlar comportamentos, transferir propriedades e sobrenomes. Além disso, essa instituição também possui uma forte ligação com o aspecto religioso, conferindo um caráter sagrado ao ato de casar, o qual é geralmente condicionado à conformidade dos indivíduos com a materialidade religiosa estabelecida.

iii - A prática da confissão na Igreja Católica, incentivando os fiéis a relatarem seus pecados, abrangendo inclusive aqueles relacionados à sexualidade, pressupõe que ao se confessarem reconhecem a existência de um comportamento moralmente transgressor e, portanto, são considerados culpados, a partir de um discurso legitimado pela ideia do sacramento.

vi - Um exemplo ilustrativo desse fenômeno pode ser identificado na maneira como a sociedade contemporânea regula a visibilidade e a representação de diversas práticas sexuais, estabelecendo normas que determinam os limites da exposição e ocultação. Nesse contexto, é observado que, enquanto um beijo entre um casal heterossexual em

uma telenovela de horário nobre desperta menos surpresa ou controvérsia, um beijo entre um casal LGBTQIAP+ é frequentemente alvo de maior atenção e debate. Essa discrepância de reações reflete uma decisão previamente deliberada sobre qual concepção de verdade é levada em consideração e valorizada pela sociedade em questão.

No recorte deste trabalho, a escola é uma das instituições nas quais se instalam mecanismos de regulamentação da sexualidade, assim como a instituição matrimonial supracitada, a primeira é onde os corpos dos estudantes podem ser controlados e administrados. Como afirma Guacira Louro (2001), a escola é uma entre as múltiplas instâncias sociais que colocam em ação diversas tecnologias de governo, exercendo uma pedagogia da sexualidade e de gênero. Esses processos prosseguem e se completam por meio de tecnologias de autodisciplina e autogoverno, exercidas pelos próprios sujeitos sobre si. Há um investimento contínuo e produtivo desses sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero.

Jorge Larrosa (1994) analisa como as práticas pedagógicas constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo. Nessa relação, estabelece-se, regula-se e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma – a experiência do *eu*¹⁵. Conforme o mesmo autor, a experiência do *eu* é o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade.

Desse modo, a educação, além de construir uma experiência objetiva do mundo exterior, também desenvolve a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como sujeitos. Larrosa (1994) chama então de dispositivo pedagógico qualquer lugar no qual se aprendem ou modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Os dispositivos pedagógicos podem, portanto, ser pensados como constitutivos de subjetividades.

O currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. Ele está centralmente envolvido em quem somos, naquilo que nos

¹⁵A definição do "EU" é baseada na concepção de Giddens onde "[...] a sexualidade é importante componente das relações sociais, liberta-se das amarras da reprodução, torna-se plástica e está intrinsecamente vinculada ao sujeito social [...]" (Giddens, 1992 *apud* Barbosa *et.al*, 2015, p.12).

tornamos e que nos tornaremos. “O currículo produz, o currículo nos produz” (Silva, 1999, p. 27).

A sexualidade das crianças e particularmente dos adolescentes é preocupação escolar desde o século XVIII, quando esta questão se tornou um problema público. Desde então, a instituição pedagógica não impôs um silêncio geral sobre a sexualidade das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, concentrou as formas de discurso neste tema, estabeleceu pontos de implantação diferentes, codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Tudo isso permitiu vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (Foucault, 1997).

No Brasil, a inserção da educação sexual na escola se deu a partir de um deslocamento no campo discursivo sobre a sexualidade de crianças e adolescentes. Nos anos 1920 e 1930, os problemas de “desvios sexuais” deixaram de ser percebidos como crimes para serem concebidos como doenças. A escola passou a ser vista como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais (Vidal, 1998).

As discussões no Brasil sobre as temáticas da Educação Sexual foram acentuadas após o período de redemocratização que se seguiu ao fim da ditadura iniciada em 1964 e intensificada com o AI-5, em 1968. A partir da Constituição de 1988 questões de cidadania e direitos passaram a fazer parte dos discursos sociais e políticos, e em seu bojo os marcadores de Gênero e Sexualidade ocuparam lugar de destaque (Monteiro *et. al*, 2020, p. 2).

Durante as décadas de 1960 e 1970, o acesso à educação sexual formal enfrentou fluxos e refluxos, como mostra Fúlvia Rosemberg (1985). Na segunda metade da década de 1960, algumas escolas públicas desenvolveram experiências com educação sexual. No entanto, elas deixaram de existir em 1970, após um pronunciamento contrário da Comissão Nacional de Moral e Civismo. Em 1976, a posição oficial brasileira afirmou que a família era a principal responsável pela educação sexual, podendo as escolas inseri-la ou não em programas de saúde. Durante os anos 1980, a polêmica continuou. Porém, as modificações ocorreram quase que exclusivamente no nível do discurso. (Altmann, 2001)

Em 1930, a discussão sobre educação sexual eclodiu na escola quando a sífilis fazia numerosas vítimas (Vidal, 1998), atualmente a intensificação das preocupações com orientação sexual na escola está quando vinculada à proliferação de casos Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e ao aumento de gravidez entre adolescentes.

A defesa da identidade de gênero parte da premissa de que a expressão de gênero de um indivíduo é determinada por sua identidade pessoal, e não necessariamente por seu sexo biológico, essa questão é defendida por Albernaz *et.al*, veja:

É nesse ponto que os estudos sobre cultura são fundamentais [...]. Por meio da comparação das diferentes sociedades é possível afirmar que o comportamento humano é decorrente da cultura, do arranjo de valores que o guiam, e não por intermédio de uma determinação biológica. Sendo assim, a explicação das diferenças entre homens e mulheres também decorre da cultura. A biologia, portanto, não determina os comportamentos humanos, o que os homens e as mulheres fazem decorre principalmente da leitura cultural sobre seus corpos. Se estas leituras são uma criação humana, então nós podemos fazer novas escolhas e alterar o que é tido como imutável no comportamento humano (Albernaz *et.al*, 2009, p. 82).

Esse conceito está alinhado com a perspectiva apresentada na citação de que o comportamento humano é culturalmente e não biologicamente determinado.

Ao afirmar que as diferenças comportamentais entre homens e mulheres derivam da cultura, e não da biologia, a autora questiona noções essencialistas de gênero que atribuem papéis e características fixas e imutáveis a cada sexo. Em vez disso, argumenta que as leituras culturais feitas sobre os corpos, ou seja, os significados e expectativas atribuídos ao sexo biológico de uma pessoa, é que determinam seu comportamento de gênero.

Portanto, a defesa da possibilidade de alterar concepções tidas como imutáveis no comportamento humano está diretamente conectada à legitimação das identidades de gênero como construções culturais dinâmicas e passíveis de ressignificação. Isso abre espaço para questionar a visão binária de gêneros e reconhecer a diversidade e fluidez das identidades de gênero, para além do determinismo biológico. Dessa forma, possibilita-se validar as experiências subjetivas de gênero das pessoas, além de suas características físicas.

A inclusão de discussões sobre gênero nos currículos escolares pode contribuir para a promoção da equidade de direitos e o enfrentamento da violência. Questionar o binarismo de gênero e as rígidas tarefas sociais atribuídas a masculinidade e a feminilidade podem auxiliar na desconstrução de estereótipos que alimentam a discriminação e o preconceito contra grupos marginalizados.

Ao se colocar em debate temáticas como a diversidade de identidades, assim como a fluidez dos construtos sociais de masculino e feminino, abre-se espaço no âmbito educacional para uma reflexão crítica sobre como certas normas socioculturais naturalizam e perpetuam a opressão. Isso porque tais construtos muito contribuem para a invisibilidade e a violência simbólica sofrida pelas pessoas que não se adéquam aos rígidos padrões de comportamento associados a cada gênero.

Assim, a análise desenvolvida revela que a sexualidade não deve ser vista como um dado da natureza pré-discursiva. Pelo contrário, trata-se de um dispositivo histórico, uma construção produzida por saberes e relações de poder ao longo do tempo.

Nesse processo, a escola desempenhou um papel dominante. Desde o século XVIII ela foi incumbida de normatizar corpos e condutas sexuais de crianças e jovens. As políticas curriculares carregam prescrições sobre como os sujeitos devem viver sua sexualidade e identidade de gênero.

Contudo, essas normas não são imutáveis. Ao contrário dos que pregam visões essencialistas, as diferenças de gênero derivam de leituras culturais sobre a biologia e não desta última em si. Logo, podem ser transformadas.

Questionar o determinismo biológico e desnaturalizar noções binárias sobre gênero e sexualidade é condição para uma educação desencadenante, capaz de enfrentar preconceitos e promover mais equidade. Nesse sentido, o currículo escolar tem um potencial libertador central.

Portanto, o grande desafio reside em como articular políticas curriculares alinhadas com ideais democráticos, de modo a fomentar nos espaços educativos reflexões críticas sobre normas opressivas cristalizadas em relação aos gêneros e às sexualidades.

1.2- Importância das representatividades na formação de indivíduos

De acordo com Faria (2008), a escola desempenha um papel fundamental no processo de socialização dos indivíduos, uma vez que funciona como espaço privilegiado para a veiculação e (re)construção de ideologias e representações sociais dominantes.

No entanto, o ambiente escolar também pode ser compreendido como *locus* em que determinados discursos alternativos à verdade hegemônica passam a circular e ganhar visibilidade. Nesse sentido, a instituição educacional representa tanto um apoio à reprodução das estruturas de poder estabelecidas, quanto um canal propício para a emergência de formas de resistência discursiva e modificações progressivas nas relações sociais (Faria, 2008).

Dessa perspectiva, torna-se relevante introduzir na escola a discussão crítica acerca de temáticas sociais. Isso porque tal debate não se destina apenas a oferecer subsídios teóricos de contrapoder, mas principalmente a legitimar discursos emancipatórios com potencial transformador.

Assim, a escola parece constituir-se como espaço fértil para a circulação de pensamentos libertários que busquem superar a lógica da dominação presente na estrutura de poder vigente.

O conceito de identidade, que adquire diferentes significados devido a diversas abordagens, é multifacetado, nele encontramos duas principais correntes de estudo na literatura especializada: a visão essencialista, que vê a identidade como uma categoria estática, inata aos indivíduos e baseia suas afirmações em argumentos históricos e/ou biológicos e a visão não essencialista, que acredita que a identidade surge na interação e está sempre em construção/negociação, situada em condições sociais, históricas e discursivas específicas (Lopes, 2002; Woodward, 2012).

Em concordância com a visão não essencialista, acreditamos que a identidade é percebida como uma “realização interacional, negociada e alcançada em eventos comuns, como características constitutivas de encontros sociais” (Hoffnagel, 2010, p.64). Assim, a identidade social seria formada por uma variedade de *personae* sociais¹⁶ constituídas ao longo da vida. Além disso, os diferentes aspectos que compõem as identidades, como

¹⁶ Segundo Marcuschi (2015, p.152) *Personae Sociais* são os diferentes papéis ou pessoas que assumimos em diferentes contextos ao longo de nossas vidas.

classe social, gênero e profissão, por exemplo, podem ser exercidos pela mesma pessoa, emergindo de acordo com os diferentes contextos de interação nos quais ela se envolve (Lopes, 2002 *apud* Marcuschi 2015).

Podemos, portanto, comparar a identidade a um mosaico, que às vezes inclui aspectos opostos, “[...] as pessoas têm múltiplas identidades sociais. As mesmas pessoas são inscritas em diferentes práticas discursivas através de diferentes e contraditórias identidades sociais [...]” (Lopes, 2002, p.36). Essas identidades são moldadas por questões ideológicas e de poder, sendo inerentemente mutáveis e sempre em construção. Então, é atribuído ao conceito de identidade três características básicas: fragmentação, contradição e processo:

Figura 4 - Conceitos de Fragmentação, Contradição e Processo

**Lopes
(2002)**

Fragmentação: Esta característica refere-se à ideia de que a identidade não é uma entidade única e coesa, mas sim composta por múltiplas facetas ou “fragmentos”. Cada indivíduo possui várias identidades sociais que são formadas e reformadas ao longo da vida, em resposta a diferentes contextos e interações. Por exemplo, uma pessoa pode se identificar como um estudante, um filho, um amigo, um atleta, etc., cada um desses sendo um “fragmento” de sua identidade global.

Contradição: A contradição na identidade surge do fato de que esses diferentes “fragmentos” de identidade podem, às vezes, estar em conflito uns com os outros. Por exemplo, as expectativas e normas associadas ao papel de um estudante podem entrar em conflito com as de um atleta. Essas contradições são uma parte inerente da identidade e refletem a complexidade da experiência humana.

Processo: A identidade é vista como um processo contínuo de construção e negociação, em vez de um estado fixo ou estático. Isso significa que a identidade de um indivíduo está sempre em fluxo, mudando e evoluindo em resposta a novas experiências, interações e contextos sociais. A identidade é, portanto, sempre “em construção”, nunca completamente formada ou finalizada.

Fonte: Produzido pelo autor, baseado em Lopes (2002)

Essas três características fornecem uma visão dinâmica e multifacetada da identidade, que reconhece sua complexidade e a natureza mutável da experiência humana.

Bucholtz e Hall (2005) assumem que as identidades são relacionais e constituídas a partir de aspectos muitas vezes sobrepostos, como semelhança e diferença, categorias que podem ser distintamente enfatizadas para aproximar ou distanciar identidades entre grupos.

As autoras sugerem que as identidades não se apresentam totalmente intencional nem totalmente consciente, mas são resultados de negociação interacional e de processos ideológicos que ocorrem em contextos específicos. Essa sistematização do conceito de identidade realizada por Bucholtz e Hall (2005) pode ser útil para o estudo de diferentes aspectos da identidade que emergem durante a interação, como nas pesquisas que envolvem a questão do gênero social.

1.3- Contexto histórico e social da luta por representatividade

A sexualidade é um aspecto intrinsecamente ligado à experiência humana que se inscreve historicamente de forma dinâmica. Ao longo dos séculos, as concepções foram sendo redesenhadas, conforme o contexto sócio-histórico, assim como os espaços e modos de construção de conhecimentos sobre o tema. Portanto, é preciso olhar para a história a partir de uma perspectiva assíncrona, mas descrevendo os limites estruturais vivos e de seu tempo:

Para tornar válido este tema que opõe à "imobilidade" das estruturas, a seu sistema "fechado", à sua necessária "sincronia", a abertura viva da história, é preciso, evidentemente, contestar nas próprias análises históricas o uso da descontinuidade, a definição dos níveis e dos limites, a descrição das séries específicas, a revelação de todo o jogo das diferenças.

Buscamos demonstrar de que maneira as concepções de sexualidade foram sendo (re)significadas, conforme demandas sanitárias, sociais e políticas de cada época, assim como analisar a progressiva formalização da orientação sexual enquanto tema curricular.

Pois então, esperamos que o recorte sistemático das informações, possibilite ao leitor uma visão panorâmica dos desdobramentos que levaram à atual abordagem da sexualidade proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento norteador dos currículos no país desde a década de 1990, afinal, “[...] a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (Orlandi, 2009, p. 25).

Nesse sentido, a tabela a seguir mapeia de forma sintética os principais marcos da discussão sobre educação sexual no Brasil, destacando os contextos nos quais surgiram as primeiras iniciativas de abordagem desse assunto no âmbito escolar, bem como as transformações ocorridas ao longo do tempo. Deste modo, contribui para uma compreensão histórico-contextual das evoluções no tratamento da sexualidade nos espaços educacionais formais.

Tabela 1 - Linha do tempo do tema sexualidade na documentação na educação brasileira.

Data	Contexto	Informações sobre sexualidade e educação
Séc. XVIII	A sexualidade das crianças e adolescentes passa a ser percebida como uma questão pública.	A escola passa a ser vista como espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica para "produzir" comportamentos normatizadores em relação à sexualidade.
Décadas de 1920-1930	Preocupação com Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) como a sífilis.	Discussão sobre educação sexual eclode nas escolas como medida preventiva.
Décadas de 1960-1970	Primeiras experiências formais de educação sexual nas escolas.	Em 1970 experiências são dificultadas por comissão contrária à inclusão obrigatória do tema nos currículos.
Anos 1980	Continuidade da polêmica, mas modificações somente no nível discursivo.	
Anos 1990	Aprovação da maioria da população à orientação sexual na escola (pesquisa de 1993).	Preocupação com HIV/ISTs e gravidez na adolescência reforçam papel da escola na prevenção.
1998-2000	Publicação dos PCNs.	Orientação sexual passa a ser tratada nos PCNs como tema transversal e espaço específico no ensino médio. Enfatiza a abordagem informativa do tema.
2018	Publicação BNCC	Orientação sexual é retirada dos temas transversais.

Fonte: Altman (2001) produzido e adaptado pelo autor. Grifos do autor.

Analisando os dados apresentados no contexto histórico, percebemos que a normatização da sexualidade e dos corpos no Brasil vem de longa data.

Desde o século XVIII, já havia uma preocupação com a sexualidade das crianças e adolescentes, vista como uma questão pública a ser controlada. A escola passou então a

ser um espaço importante de intervenção médica e higiênica para produzir comportamentos normalizados em relação à sexualidade.

Nas décadas de 1920-30, com o aumento de ISTs como a sífilis, a discussão sobre educação sexual nas escolas cresceu como medida preventiva. Nas décadas de 1960-70, ocorreram as primeiras experiências formais de educação sexual, embora naquele período algumas comissões fossem contrárias à obrigatoriedade do tema nos currículos.

Nos anos 1980, apesar das polêmicas, ocorreram somente mudanças discursivas. Já em 1990, com o aumento de casos de HIV e gravidez na adolescência, o apoio da população à orientação sexual na escola cresceu, reforçando o seu papel preventivo.

Em 1998, com a publicação dos PCNs, a orientação sexual passou a ser tratada como tema transversal, com espaço específico no ensino médio, mas com enfoque informativo. Em 2018, a orientação sexual deixa de ser considerada tema transversal na BNCC

A supressão da orientação sexual da lista de temas transversais na BNCC de 2018 compromete uma abordagem integrada dessa temática para a formação dos estudantes. Ao deixar de ser considerada um tema transversal, a educação sexual perde espaço no currículo escolar, dificultando a incorporação das questões de gênero, identidade e sexualidade na prática pedagógica. Isso representa um atraso frente às estruturas de uma educação comprometida com a formação integral, pois inviabiliza o trabalho didático-pedagógico.

Portanto, historicamente, a normatização dos corpos e da sexualidade esteve presente nas políticas e programas educacionais brasileiros, embora polêmicas e mudanças de perspectivas. Atualmente a educação sexual ainda carece de uma abordagem humanizada e integral na escola.

Ao apresentar também uma linha do tempo referente ao processo de elaboração e implementação da BNCC, buscamos contribuir com a análise do percurso histórico das políticas de educação sexual no contexto educacional brasileiro.

Acreditamos que a construção da Base e as decisões tomadas quanto à abordagem da orientação sexual nesta importante diretriz curricular nacional pode trazer novos elementos para a compreensão das controvérsias e disputas em torno deste tema.

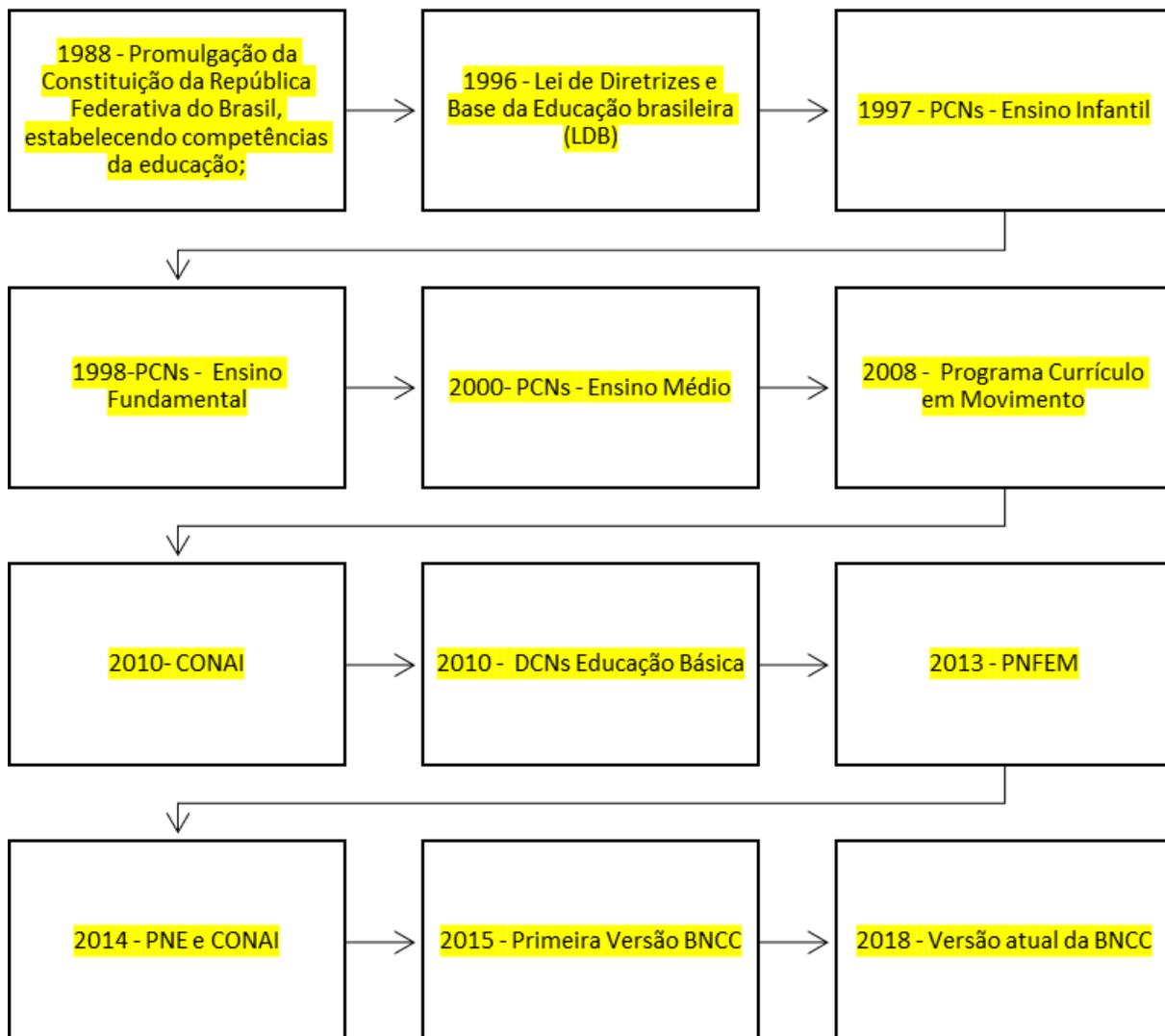
Deste modo, ao acrescentarmos esta dimensão histórica ao quadro interpretativo, intentamos ampliar as possibilidades de leitura crítica e aprofundamento analítico a respeito do lugar conferido às questões de gênero e sexualidade na escola contemporânea, tema basal para os estudos em educação.

Segundo Foucault (op. cit.), o poder que exerce controle, tanto sobre os corpos individuais, quanto sobre as populações, por meio de delimitações normativas condutoras de condutas. Essa concepção guarda estreita relação com o debate acerca do lugar conferido à educação sexual na Base.

Ao definir os conhecimentos e competências tidas como essenciais para a educação no país, a BNCC delimita, até certo ponto, quais aspectos da formação humana merecem atenção privilegiada no âmbito escolar. Nesse sentido, a decisão de retirar a orientação sexual do rol de temas transversais revela uma opção por não conferir centralidade a esse campo nas diretrizes nacionais de educação, o que pode ser analisado como uma forma de administração sobre corpos e sexualidades.

Figura 5 - Histórico da BNCC.

17



Fonte: Ministério da Educação e adaptado pelo autor. Elaboração própria. Grifos do autor.

Cada um desses componentes históricos desempenharam um papel crucial na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo Brasil (página única):¹⁸

Os PCNs forneceram uma estrutura para a elaboração do currículo escolar, abrangendo áreas do conhecimento como língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física. Eles facilitaram o trabalho das

¹⁷ PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais ; CONAE – Congresso Nacional de Educação ; DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais; PNFEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; PNE – Plano Nacional de Educação; BNCC – Base Nacional Curricular Comum.

¹⁸ Consultado em: s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/> Site oficial do Governo Brasileiro. Informações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Página única.

instituições, especialmente na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos. A BNCC foi construída sobre essa estrutura.

O CONAE desempenhou um papel na elaboração da BNCC, fornecendo um fórum para discussões e contribuições de diversos segmentos da sociedade civil. Essas discussões ajudaram a moldar a BNCC e a garantir que ela atendesse às necessidades e interesses da educação brasileira.

As DCNs forneceram a estrutura para a BNCC, enquanto a BNCC forneceu o detalhamento de conteúdos e competências. As DCNs continuam valendo com a BNCC, pois um documento não exclui o outro.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, de 2013, já sinalizava a necessidade de diretrizes curriculares comuns para essa etapa.

O Plano Nacional de Educação, que apresenta 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, menciona a BNCC em 4 de suas metas. A BNCC foi construída em resposta a essas metas, ajudando a garantir que todos os alunos brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade.

Finalmente a Base Nacional Comum Curricular é o resultado de todos esses esforços. Ela define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Ademais, promovemos importantes questões sobre os fundamentos político-pedagógicos que devem orientar a agenda educacional contemporânea. Ao relegar as discussões sobre gênero, diversidade e educação sexual a um plano secundário nas diretrizes curriculares nacionais, abre-se espaço para que concepções particulares e crenças individuais acabem por direcionar ou impedir o necessário debate plural e laico acerca desses temas no ambiente escolar.

Do ponto de vista dos ideais democráticos e científicos os quais deveriam conduzir o projeto republicano de educação, tal omissão soa como uma violação aos princípios do Estado laico e do pluralismo de ideias. Ao invés de fomentar a abordagem integral, científica e humanizada da educação sexual, compatível com os desafios da formação cidadã e do desenvolvimento integral das novas gerações, a atual BNCC abre flanco para

que visões moralistas e obscurantistas se sobressaiam e comprometam esse esforço emancipatório.

Por fim, a análise do percurso histórico das políticas de educação sexual no Brasil, bem como do processo de elaboração da BNCC, revela que a normatização dos corpos e da sexualidade esteve muito presente nas diretrizes educacionais do país. Ao longo do tempo, observamos uma oscilação entre perspectivas mais progressistas e abordagens mais conservadoras sobre a orientação sexual na escola.

Atualmente, com a retirada do tema da lista de temas transversais da BNCC, abre-se espaço para que visões moralistas se sobressaiam e comprometam uma abordagem laica, democrática e integral desse tema. Isso representa um retrocesso frente aos ideais científicos e pluralistas que deveriam conduzir a educação como um projeto de estado.

Cabe, portanto, aprofundar o debate sobre as bases político-pedagógicas que devem orientar a agenda educacional contemporânea, de modo a resgatar o necessário enfoque humanista, democrático e integral da orientação sexual na escola. Somente assim será possível superar obstáculos, promovendo uma educação sexual emancipatória, comprometida com a formação cidadã e o desenvolvimento pleno das novas gerações.

1.4- Experiências de países latino-americanos de inclusão de reflexões acerca da sexualidade na educação.

O tema da educação sexual está presente de forma direta e indireta em diversos instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos. A começar pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que, em seu artigo 26, estabelece que a instrução educação sexual deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (ONU, 2009, grifos do autor).¹⁹

Inicialmente, a ideia não é saturar o tema das experiências internacionais em educação sexual, uma vez que este não constitui o objetivo central deste trabalho. Empenhamo-nos -me, ademais, apresentar referências às realidades latino-americanas, em razão da proximidade geográfica, cultural e histórica que o Brasil possui com os demais

¹⁹Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> . Acesso em: 03 dez. 2023.

países da América Latina. O que fazemos é um procedimento levantado em Arqueologia do Saber por Foucault, como um recorte, não de caracteres intrínsecos, mas passível de fundamento analítico:

De qualquer maneira, esses recortes - quer se trate dos que admitimos ou dos que são contemporâneos dos discursos estudados - são sempre, eles próprios, categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados: são, por sua vez, fatos de discurso que merecem ser analisados ao lado dos outros, que com eles mantêm, certamente, relações complexas, mas que não constituem seus caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis. (Grifos do autor) (Foucault, 2010a, p.25)

Para além, este feixe complexo de relações que aqui expomos objetiva-se ao descontínuo de uma formação discursiva, esta que é um conjunto de regras que determinam o que pode ser dito e pensado em uma determinada época e domínio do saber, estas regras não se condicionam pela intenção do sujeito, mas pelos fatores geográficos e históricos, ante o exposto, demonstramos assim, a importância de pensar as relações disciplinares por viés internacional.

A análise comparativa entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai revela diferentes estágios de desenvolvimento das políticas de educação sexual nesses países. Enquanto Argentina e Uruguai possuem arcabouço legal e programas nacionais consolidados com abordagem integral e transdisciplinar, Brasil e Paraguai ainda carecem de diretrizes e enfrentam resistências na implementação da temática nas escolas.

Conforme destaca Foucault (1988), a sexualidade constitui um dispositivo histórico de poder, sendo alvo de tentativas contínuas de controle e normatização social. Nesse sentido, a institucionalização da educação sexual em âmbito escolar tem o potencial de promover reflexões críticas e desnaturalizar discursos dominantes sobre corpo, prazer e relações interpessoais.

Entretanto, os direitos sexuais ainda sofrem intenso escrutínio moral e político, ficando vulneráveis a investidas conservadoras. Isso fica evidente nos casos de Brasil e Paraguai, onde materiais e projetos voltados à diversidade sexual e de gênero foram reiteradamente censurados.

Figura 6 - Comparativo entre países latino-americanos

	<p>Argentina</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lei n.º 26.150 (2006) cria Programa Nacional de Educação Sexual Integral; • Abordagem integral contemplando aspectos biológicos, psicológicos, sociais, afetivos e éticos e • Dificuldades em abordar alguns temas como métodos contraceptivos.
	<p>Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não há lei ou programa nacional. Base Nacional Comum Curricular (2017) prevê conteúdos mínimos; • Abordagem tímida e focada em aspectos biológicos. Projetos cancelados devido a polêmicas (kit anti-homofobia em 2011 e caderneta de saúde em 2019) e • Forte resistência de setores conservadores, falta de diretrizes e capacitação docente dificultam abordagem ampla.
	<p>Paraguai</p> <ul style="list-style-type: none"> • Código da Infância e Adolescência (2001) garante educação sexual, mas na prática é limitada; • Enfoque biológico e moralista, com restrições a temas de gênero e diversidade; • Materiais proibidos sob pressão de grupos religiosos e • Forte oposição do movimento “pró-vida”, que acusa “ideologia de gênero” e limita abordagens.
	<p>Uruguai</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lei Geral da Educação (2008) e Programa Nacional de Educação Sexual (2006) preveem educação sexual integral; • Perspectiva de direitos humanos, com foco na reflexão crítica sobre gênero e sexualidade; • Formação docente constante e • Pressões pontuais de grupos religiosos, mas abordagem integral mantida com apoio político.

Fonte - Elaborado pelo autor, baseado em Cavazotti (2021).

O fluxograma permite visualizar diferenças relevantes entre os países, tanto em relação ao arcabouço legal e à institucionalização da educação sexual, quanto aos enfoques, desafios e polêmicas envolvidos em cada realidade nacional. Fica evidente que Uruguai e Argentina conseguiram maior consolidação, enquanto Brasil e Paraguai ainda enfrentam lacunas e entraves consideráveis.

→ **Uruguai:** Segundo o mapa de direitos LGBTQIAP+ da Ilga²⁰(2020), o Uruguai é o país mais avançado da região, porque reconhece e protege a diversidade sexual e de gênero, como casamento, adoção, identidade e saúde. Contudo, isso não implica a inexistência de violência ou discriminação contra indivíduos que se identificam como LGBTQIAP+ no país. De acordo com um relatório da Ilga (*op.cit*), em 2019 foram registrados 19 casos de agressões físicas e verbais, sendo que 11 deles contra pessoas transexuais. Além disso, o relatório aponta que há a falta de dados oficiais e de políticas públicas específicas para prevenir e combater esse tipo de violência.

²⁰ ILGA. Banco de Dados ILGA, 2020. Disponível em: <https://database.ilga.org/upr-lgbti> . Acesso em: 27 de Nov. de 2023.

Embora Uruguai seja considerado o país mais seguro da região em termos de proteção legal aos direitos LGBTQIAP+, ainda assim, em 2019 foram registrados casos de agressões físicas e verbais motivadas por aversão sexual, isso indica que as conquistas legais não necessariamente se traduzem em total eliminação da violência e intolerância.

→ **Argentina:** A Argentina foi o primeiro país da América Latina a legalizar o casamento entre pessoas do mesmo sexo, em 2010, e também a aprovar uma lei de identidade de gênero²¹, em 2012, que permite às pessoas trans alterarem seus documentos sem a necessidade de cirurgia ou diagnóstico médico. Apesar desses avanços, o país ainda enfrenta desafios frente às garantias dos direitos e à segurança das pessoas LGBTQIAP+. Segundo a Federação Argentina²² LGBTQIAP+, em 2020 foram registrados 79 casos de violência institucional, 59 casos de violência familiar e 34 casos de violência na escola contra pessoas LGBTQIAP+. Além disso, a expectativa de vida das pessoas trans na Argentina é de 35 anos, devido à exclusão social, à falta de acesso à saúde, à educação e à violência, segundo o mesmo observatório.

Mesmo depois da legalização do casamento igualitário e da lei de identidade de gênero, o país ainda convive com altos índices de violência institucional, familiar e escolar contra a população LGBTQIAP+. Portanto, o reconhecimento oficial não se mostrou plenamente eficaz em reverter integralmente um contexto de exclusão e fragilidade social.

→ **Paraguai:** O Paraguai é um dos países mais conservadores da América Latina, onde não há reconhecimento legal das uniões entre pessoas do mesmo sexo, nem de identidade de gênero para as pessoas trans. Além disso, o país em questão é uma das áreas que demandam legislação específica que proíba a discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero. Em 2020 foram registrados 64 casos de violência contra pessoas LGBTQIAP+, sendo 28 deles por homicídios. A organização também denuncia uma forte presença de grupos religiosos fundamentalistas que promovem o ódio e a intolerância contra essas pessoas. (Somosgay, 2020)²³

²¹ A lei de identidade de gênero na Argentina é a Lei nº 26.743, de 9 de maio de 2012. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860> . Acesso em: 3 dez. 2023.

²² Observatorio Nacional de Crímenes de Odio LGBT Disponível em: <https://falgbt.org/crimenes-de-odio/> . Acesso em: 27 de Nov. de 2023.

²³ Organização SOMOSGAY do Paraguai. Informe anual de 2020. Acesso: <https://www.somosgay.org/documents/SOMOSGAY%20Informe%20Anual%202020.pdf> em 23 de Nov. de 2023.

No Paraguai, são registrados muitos casos de homicídios e agressões, em um contexto de fundamentalismo religioso e ausência de políticas públicas de combate à LGBTfobia, seguindo a mesma organização.

→ **Brasil:** O Brasil, pelo quarto ano consecutivo, é o país com maior índice de homicídio contra pessoas LGBTQIAP+ no mundo, segundo o relatório do Observatório de Mortes e Violências contra LGBTQIAP+(2020)²⁴. Entre os dados apresentados, o relatório chama atenção para aumento considerável de casos de violência ou assassinato no ano passado em comparação com o ano de 2020, quando 237 mortes foram registradas. Em 2021²⁵ 316 pessoas da comunidade foram vítimas da LGBTfobia. O dossiê de 2021 aponta que São Paulo é a federação com o maior índice de mortalidade LGBTQIAP+ , com 71 ocorrências, seguido por Minas Gerais, com 43, e Bahia, com 29 episódios . Segundo (Brasil, 2022)²⁶, apesar de o Brasil ter legalizado o casamento entre pessoas do mesmo sexo em 2013 e reconhecido o direito à identidade de gênero, em 2018, o país ainda enfrenta um cenário de violação dos direitos humanos e de retrocessos nas políticas públicas para a população LGBTQIAP+.

Apesar da aprovação de leis sobre casamento igualitário e identidade de gênero, os índices de violência contra a população LGBTQIAP+ aumentam, mesmo considerando as subnotificações. Isso revela uma distância abissal entre o arcabouço legal e a realidade social de violência disseminada contra essa população. (Ilga 2021, site com paginação única)

Portanto, fica evidente que, apesar de algumas conquistas normativas, a efetiva proteção da vida e dos direitos humanos da comunidade esbarra em entraves culturais, políticas e religiosas profundas, que persistem mesmo em territórios com legislações mais progressistas.

²⁴ Observatório De Mortes E Violências Contra Lgbit+ No Brasil. Dossiê de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil em 2020. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2020/> . Acesso em: 3 dez. 2023.

²⁵ Observatório De Mortes E Violências Contra Lgbit+ No Brasil. Dossiê de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil em 2021. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2021/> Acesso em: 3 dez. 2023.

²⁶ Ministério dos Direitos Humanos(MDH), dossiê apresentado, 2022. Acesso: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/dossie-apresentado-ao-mdhc-indica-273-mortes-de-lgbtia-no-brasil-em-2022> em 27 de Nov. de 2023.

A seguir, serão apresentados alguns exemplos de legislações que favorecem ou dificultam a educação em diversidade sexual e de gênero na América Latina. As informações utilizadas nesta análise foram obtidas de fontes secundárias que compilam dados de diversas organizações não governamentais ao redor do mundo, o que confere credibilidade e abrangência à referência, além de registros oficiais das nações analisadas e, também, ressaltamos que os indicadores foram resumidos para enquadrar no objeto desta dissertação. Ilga (2021, site com paginação única)²⁷

i- Bolívia



A Bolívia implementou medidas legislativas para proteger a identidade e a expressão de gênero na educação e no reconhecimento legal. Em 2010, a Lei n.º 45²⁸ contra o Racismo e Todas as Formas de Discriminação incluiu a identidade de gênero na definição de atos discriminatórios. Além disso, o Código da Criança e do Adolescente de 2014²⁹ proíbe a distinção, exclusão, restrição ou preferência na educação e protege os estudantes da violência baseada na identidade de gênero. (Ilga 2021, site com paginação única)

Nesse viés, os procedimentos legais de reconhecimento de gênero foram estabelecidos em 2016 ao abrigo da Lei n.º 807³⁰. Esta lei define um processo administrativo para alterar o nome e o marcador sexual nos documentos de identidade junto do Serviço de Registo Civil.

²⁷ Esse site é uma organização internacional que defende os direitos humanos das pessoas LGBTQIAP+ em todo o mundo. Ele possui um banco de dados que permite pesquisar as leis e políticas relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero em diferentes países. ILGA. ILGA World: The International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association. [s.l.], c2021. Disponível em: <https://database.ilga.org/en>. Acesso em: 27 Nov. 2023.

²⁸BOLÍVIA. Ley N° 045: Ley contra el racismo y toda forma de discriminación. La Paz, 8 de octubre de 2010. Disponível em: <https://fnse.gob.bo/wp-content/uploads/2023/02/LEY-045-LEY-DE-8-DE-OCTUBRE-DE-2010.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2023.

²⁹BOLÍVIA. Ley N° 548/2014. Código Niña, Niño y Adolescente. La Paz, 17 de Julio de 2014. Disponível em: <https://legislacion.com.bo/norma/558-ley-n-548---codigo-nina-nino-y-adolescente>. Acesso em: 03 dez. 2023.

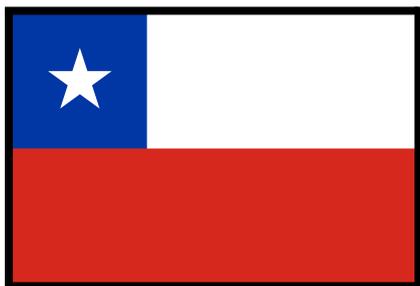
³⁰BOLÍVIA. LEY No 807/2016: LEY DE IDENTIDAD DE GÉNERO. La Paz, 21 de Mayo de 2016. Disponível em: <https://www.derechoteca.com/gacetabolivia/ley-no-807-del-21-de-mayo-de-2016/>. Acesso em: 03 dez. 2023.

Os requerentes devem apresentar documentação, como uma avaliação psicológica e uma verificação dos registos. Após a notificação da alteração às instituições competentes, a identidade de gênero assumida implica em todos os direitos e obrigações correspondentes.

Contudo, em 2017, o Tribunal Constitucional considerou inconstitucional parte da Lei n.º 807, que limitava os direitos baseados na identidade de gênero assumida e restringia a confidencialidade do reconhecimento legal.

Esta situação criou incertezas jurídicas relacionadas a alguns casamentos de pessoas transgênero. Globalmente, embora a Bolívia tenha estabelecido proteções contra a discriminação e procedimentos legais, a decisão de 2017 reduziu alguns direitos e proteções para as pessoas transexuais. (Ilga 2021, site com paginação única).

ii - Chile



No Chile, a Lei sobre a Adoção de Medidas contra a Discriminação (Lei n.º 20.609/2012³¹) confere proteção contra a discriminação com base na identidade de gênero no que diz respeito a qualquer direito consagrado na Constituição. Portanto, essa proteção se aplica, também, à educação. (Ilga 2021, site com paginação única)

Em 2022, a Lei que regulamenta o assédio sexual, a violência e a discriminação de gênero no ensino superior (Lei n.º 21.369/2022³²) reforçou essa proteção. Em maio de 2022, o Ministro da Educação anunciou que o governo estava empenhado em apresentar o Projeto de Lei da Educação Sexual Integral (Ilga 2021). Trata-se de um quadro regulamentar que promove a formação e o respeito em todos os níveis de ensino como parte fundamental de uma educação igualitária.

³¹CHILE. Ley N° 20.609/2012.ESTABLECE MEDIDAS CONTRA LA DISCRIMINACIÓN. Santiago, 28 de junio de 2012. Disponível em <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092&idParte=9282757&idVersion=2022-05-07> acesso em 03 dez. 2023.

³² CHILE. Ley N° 21.369/2022.REGULA EL ACOSO SEXUAL, LA VIOLENCIA Y LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Santiago, 30 de agosto de 2021. Disponível em <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023> acesso em 03 dez. 2023.

O Ministro explicou ainda que a lei promove o desenvolvimento emocional dos estudantes, reconhece a diversidade sexual, questiona os estereótipos de gênero e promove a formação sobre os direitos sexuais e reprodutivos das pessoas. (Ilga 2021, site com paginação única)

Todavia, as leis em vigor no Chile não oferecem proteção contra a discriminação com base na orientação sexual, identidade de gênero, expressão de gênero ou características sexuais na educação.

iii - Colômbia



Na Colômbia, o artigo 134.º A³³ do Código Penal (2000), com a redação que lhe foi dada pelo artigo 3.º da Lei n.º 1.482³⁴ (2011), criminaliza os atos de discriminação com base na orientação sexual. Esta disposição é formulada em termos amplos e o seu âmbito de aplicação inclui necessariamente a educação. Os n.ºs 3 e 4 do artigo 136.º-C³⁵ agravam a pena se tais atos forem cometidos por funcionários públicos ou durante a prestação de serviços públicos. (Ilga 2021, site com paginação única).

Adicionalmente o § 4º do art. 5º da Lei nº 1.620 (2013)³⁶, que institui o Sistema Nacional de Convivência Escolar, consagra o direito das crianças de receberem educação em ambientes pacíficos, democráticos e inclusivos e sem discriminação por motivo de identidade sexual. (Ilga 2021, site com paginação única).

³³COLOMBIA. Código Penal. Bogotá, 2011;2015 [2000]. Disponível em: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0599_2000_pr004.html#134A acesso em 3 dez. de 2023.

³⁴COLOMBIA. Actos de Racismo o discriminación. Bogotá, 1 de diciembre de 2011. Disponível em: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1482_2011.html acesso em 3 dez. de 2023.

³⁵COLOMBIA. Código Penal. Bogotá, 2011;2015 [2000]. Disponível em: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0599_2000_pr004.html#134A acesso em 3 dez. de 2023.

³⁶COLOMBIA. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar . Bogotá, 5 de marzo de 2013. Disponível em: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html .html acesso em 3 dez. de 2023.

iv - Cuba



Em Cuba, desde 2022, o n.º 1 do artigo 388.º do Código Penal³⁷ (2022) proíbe qualquer discriminação com base na orientação sexual. Esta disposição é formulada em termos gerais e, por conseguinte, aplica-se à discriminação no domínio da educação.

O marcador de gênero nos documentos de identificação só pode ser alterado se o requerente tiver sido submetido a uma cirurgia de afirmação. Isto porque, de acordo com a legislação vigente, os marcadores de gênero dependem dos órgãos genitais. (Ilga 2021, site com paginação única).

v - México



No México, a nível Federal, o n.º 3 do artigo 1.º da Lei Federal para Prevenir e Eliminar a Discriminação (2003)³⁸ inclui as preferências sexuais³⁹ como um dos motivos de discriminação proibidos. Esta lei aplica-se, entre outros, à educação.

A proibição constitucional da discriminação com base nas preferências sexuais é vinculativa para os Estados e as suas autoridades locais. (Ilga 2021, site com paginação única).

³⁷CUBA. Ley 151/2022 Código Penal. Havana, 15 de mayo de 2022. Disponível em https://www.gacetaoficial.gob.cu/sites/default/files/goc-2022-o93_0.pdf acesso em 3 dez. de 2023.

³⁸ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. LEY FEDERAL PARA PREVENIR Y ELIMINAR LA DISCRIMINACIÓN. Cidade do México, 9 de Abril de 2012[2003]. Disponível em https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0089.pdf acesso em 3 dez. de 2023.

³⁹ Termo utilizado pelo próprio país do México. “[...] condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra [...]” (Mexico, 2012, [2003], p.2) (grifos do autor).

vi - Peru



Já no Peru, o artigo 2.º da Lei n.º 31.498⁴⁰ (2022) estabelece que a educação não deve ser um veículo para promover qualquer tipo de ideologia social ou política, tampouco práticas que possam constituir um crime sancionado pela moral ou pelo Código Penal.

Preocupa-se que esta disposição, juntamente com outras que conferem um protagonismo central às associações de pais na elaboração de currículos e materiais educativos, sejam utilizadas para vetar da educação qualquer conteúdo relacionado com a diversidade sexual e de gênero. Os professores e funcionários públicos que não cumprirem esta proibição podem ser sancionados ou mesmo suspensos. (Ilga 2021, site com paginação única).

A tabela a seguir sintetiza as principais características legislativas dos países latino-americanos mencionados no tratamento da diversidade sexual e de gênero no contexto educacional:

Tabela 2 - Legislação Países latino-americanos e Educação

País	Lei favorável	Lei contrária
Argentina	Lei de Educação Nacional ⁴¹ (2006), fala em promover valores de sexualidade responsável.	Inexistente.

⁴⁰PERU. LEY N° 31498/2022 Ley Que Impulsa La Calidad De Los Materiales Y Recursos Educativos En El Perú . Lima, 23 de Junho de 2022. Disponível em <https://img.lpderecho.pe/wp-content/uploads/2022/06/Ley-31498-LPDerecho.pdf> acesso em 3 dez. de 2023.

⁴¹ ARGENTINA. Lei n° 26.743, de 9 de maio de 2012. Estabelece o direito à identidade de gênero das pessoas. Revoga o inciso 4° do artigo 19 da Lei 17.132. Portal Oficial do Estado Argentino. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860> . Acesso em: 3 dez. 2023.

Bolívia	Lei contra o Racismo e Discriminação (2010) ⁴² , proíbe distinção, exclusão ou restrição na educação por identidade de gênero.	Inexistente.
Brasil	Base Nacional Comum Curricular ⁴³ (2017), prevê conteúdos mínimos sobre sexualidade.	Não há lei contrária, mas casos de censura de materiais.
Chile	Lei contra a Discriminação (2012) ⁴⁴ , confere proteção contra discriminação por identidade de gênero em qualquer direito, inclusive educação.	Inexistente.
Colômbia	Lei do Sistema Nacional de Convivência Escolar (2013) ⁴⁵ , consagra o direito à educação sem discriminação por orientação sexual.	Inexistente.
Cuba	Código Penal (2022) ⁴⁶ , proíbe discriminação por orientação sexual, inclusive na educação.	Inexistente.

⁴² BOLÍVIA. Ley N° 045: Ley contra el racismo y toda forma de discriminación. La Paz, 8 de octubre de 2010. Disponível em: <https://fnse.gob.bo/wp-content/uploads/2023/02/LEY-045-LEY-DE-8-DE-OCTUBRE-DE-2010.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2023.

⁴³ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> acesso em 30 de nov. 2023.

⁴⁴ CHILE. Ley N° 20.609/2012. ESTABLECE MEDIDAS CONTRA LA DISCRIMINACIÓN. Santiago, 28 de junio de 2012. Disponível em <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092&idParte=9282757&idVersion=2022-05-07> acesso em Acesso em: 03 dez. 2023.

⁴⁵ COLOMBIA. Código Penal. Bogotá, 2011;2015 [2000]. Disponível em: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0599_2000_pr004.html#134A acesso em 3 dez. de 2023.

⁴⁶ CUBA. Ley 151/2022 Código Penal. Havana, 15 de mayo de 2022. Disponível em https://www.gacetaoficial.gob.cu/sites/default/files/goc-2022-o93_0.pdf acesso em 3 dez. de 2023.

Paraguai	Código da Criança e do Adolescente (2001) ⁴⁷ , garante o direito à educação sexual.	Resolução do Ministério da Educação (2017) ⁴⁸ proíbe materiais com ideologia de gênero. ⁴⁹
Uruguai	Lei Geral da Educação (2008) ⁵⁰ , prevê educação sexual com enfoque em direitos.	Inexistente.

Fonte: Ilga (2021), produzido pelo autor.

A análise das legislações educacionais dos países latino-americanos apresentada evidencia algumas tendências comuns, assim como desafios pendentes.

De modo geral, observamos que a maioria dos países possuem normatização legal antidiscriminatória abrangente, vedando discriminação no âmbito educacional. Todavia, poucos contam com legislação específica, criminalizando as variadas formas de violência por orientação sexual ou identidade de gênero.

Quanto à sexualidade e gênero nas escolas, noto ausência tanto de leis proibitivas, quanto garantidoras. Isto é, a legislação dos países em questão permite, mas não obriga ou assegura, via instrumentos jurídicos, a inserção desses conteúdos nos currículos escolares.

De forma complementar, não foram encontradas legislações que confirmem segurança jurídica clara aos profissionais da educação, no tratamento das referidas temáticas em sala de aula. Isso representa um entrave à adoção de abordagens pedagógicas adequadas e ao combate à LGBTfobia no contexto educacional.

⁴⁷PARAGUAI. Ley N° 1.680/01 . Código de la Niñez y Adolescencia . Assunção, 30 de Maio de 2001. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_paraguay_0784.pdf acesso em 3 dez. de 2023.

⁴⁸ PARAGUAI. Ministerio de Educación y Cultura . Plan Nacional de Transformación Educativa. Assunção, Junho de 2022. Disponível em: https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/17433?1638362256 acesso em 3 dez. de 2023.

⁴⁹ Nomenclatura utilizada pelo próprio governo.

⁵⁰URUGUAI. Ley N° 18.437/200. Ley General de Educación. Montevideú, 16 de Maio de 2008. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_uruguay_0483.pdf acesso em 3 de Dez. de 2023.

Portanto, embora haja avanços em matéria antidiscriminatória, constatamos a necessidade de aprimoramento das legislações na criminalização específica, no estabelecimento de parâmetros curriculares e na proteção dos docentes quanto à discussão de gênero e sexualidade nas escolas.

1.5 - Necropolítica de Mbembe e biopoder em Michel Foucault

A perspectiva teórica adotada filia-se ao referencial da arqueogenealogia foucaultiana, visando apreender os jogos de verdade e relações de poder subjacentes aos documentos curriculares que balizam a educação brasileira contemporânea.

[...] Mas esse conjunto é tratado de tal maneira que se tenta encontrar, além dos próprios enunciados, a intenção do sujeito falante, sua atividade consciente, o que ele quis dizer, ou ainda o jogo inconsciente que emergiu involuntariamente do que disse ou da quase imperceptível fratura de suas palavras manifestas; de qualquer forma, trata-se de reconstituir um outro discurso, de descobrir a palavra muda, murmurante, inesgotável, que anima do interior a voz que escutamos, de restabelecer o texto miúdo e invisível que percorre o interstício das linhas escritas e, às vezes, as desarruma[...] (Grifos do autor) (Foucault, 2010a, p.31).

Segundo o autor, a abordagem arqueológica deve assumir a forma de “uma descrição pura dos acontecimentos discursivos” (Foucault, 2008, p. 38). A unidade analítica é o enunciado, e não o texto ou o dito em si. Dessa perspectiva, investigo, especialmente elucidar as razões de certos enunciados, em detrimento de outros, a adquirirem proeminência no interior de uma dada formação discursiva (Foucault, 2008).

O procedimento genealógico indaga a gênese histórico-social de saberes e práticas concretas que o pesquisador decide selecionar. Interessa-se pelas correlações entre os campos do poder, do saber e da ética, na constituição de modos específicos de objetivação e subjetivação. A genealogia, portanto, problematiza as evidências do presente, assinalando sua contingência.

A conjugação desses enfoques analíticos, atenta para os mecanismos que determinam o que pode e deve ser dito. Fornecem-se, assim, elementos para uma problematização das condições políticas de possibilidade e aceitabilidade de certos discursos sobre o tema.

A reflexão sobre o cogito foucaultiano na arqueologia do saber e do poder (2010a), direciona a análise dialógica do objeto de pesquisa, enfatizando os jogos de força de legitimação e exclusão discursivas presentes nas formulações dos documentos oficiais.

Foucault (2008) alerta para existência de uma política interna ao próprio discurso, uma política que implica em relações desiguais que determinam quais enunciados e formulações adquirem estatuto de verdade dentro de um determinado regime discursivo. Interessa, então, observar os jogos de poder e mecanismos de validação que fazem com que certas concepções e abordagens relacionadas ao currículo escolar ganham centralidade orientadora, em detrimento de perspectivas alternativas, estas omitidas, marginalizadas, silenciadas e até mesmo excluídas do debate educacional. Estes mecanismos produzem verdades que operam no núcleo do campo educativo, gerando proibições de saberes e regulamentando o legítimo fazer docente.

A esse tema se liga um outro, segundo o qual todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um "jamais-dito", um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz. O primeiro motivo condena a análise histórica do discurso a ser busca e repetição de uma origem que escapa a toda determinação histórica; o outro a destina a ser interpretação ou escuta de um já-dito que seria, ao mesmo tempo, um não-dito. É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros[...] (Foucault, 2010a, p.28)(Grifos do autor).

Perceba que Foucault chama atenção no trecho selecionado, na toada de que a repetição de um discurso, este que é derivação de outros enunciados e, até mesmo o não-dito mas dito, permite conceber o efeito de verdade⁵¹ que despende temporalmente entre as relações, definindo e mapeando o agir do sujeito.

Destarte, uma leitura desconstrutivista dos discursos estatais sobre educação, de modo a questionar os saberes e verdades implicitamente universalizados por estes, desnaturalizam opções e hierarquizações, assinalando contingências e interesses subjacentes, assim como os interesses políticos específicos que sustentam as formulações curriculares adotadas na esfera educacional nacional.

Segundo a perspectiva arqueogenealógica desenvolvida por Michel Foucault, os discursos não são transparentes ou neutros, devendo ser problematizados em suas

⁵¹ Efeito de verdade, conceito de Foucault em Arqueologia do Saber (2010a).

condições histórico-sociais de emergência e nos efeitos de poder que engendram: “[...] enfim, não é simplesmente um conceito presente no discurso do historiador, mas este, secretamente, a supõe: de onde poderia ele falar, na verdade, senão a partir dessa ruptura que lhe oferece como objeto a história - e sua própria história? [...]” (Foucault, 2010a, p.10) Cabe analisar como certos enunciados ou formações discursivas adquirem *status* de verdade em dado contexto.

Nessa direção, os documentos oficiais que balizam a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, podem ser examinados com vistas a desnaturalizar opções e exclusões constitutivas. Revelam-se os mecanismos que fazem com que determinadas concepções e temáticas adquiram centralidade, enquanto outras são marginalizadas nessas políticas curriculares.

Trata-se de interesses e correlações de forças que atravessam esses textos orientadores da prática pedagógica contemporânea no país. Em suma, problematizar os regimes de verdade hegemônicos no campo educacional, assinalando suas contingências históricas e efeitos normalizadores sobre os sujeitos.

Elucida-se, o caráter produtor de verdades e subjetividades dos dispositivos pedagógicos. Estes não apenas transmitem conhecimentos, mas também fabricam modos de ser e experiências de si, com implicações éticas e políticas. Daí a relevância de pesquisas que adotem uma atitude de estranhamento frente às evidências estabelecidas.

De acordo com Foucault (2008), a genealogia permite analisar episódios em sua singularidade irreduzível, desvendando os processos históricos que permitiram a emergência de determinadas manifestações discursivas.

Nessa perspectiva, os procedimentos genealógicos desenvolvidos por Foucault possibilitam uma investigação crítica capaz de identificar a origem e circulação de enunciados presentes nos documentos analisados, tais como a BNCC e PCNs.

Através da correlação dos enunciados com os contextos históricos de produção desses documentos, é possível compreender como certos temas transversais emergiram e se desenvolveram ao longo do tempo. A genealogia, oferece um instrumental teórico-metodológico relevante para analisar os processos históricos que possibilitaram a materialização de determinados discursos curriculares ao longo das últimas décadas.

Conforme preconizado nos referidos documentos nacionais de orientação do currículo escolar.

Em conformidade com as contribuições de Foucault (1999a) e Castro (2018), para os estudos sobre poder e discurso, a disciplina emerge como um mecanismo central utilizado historicamente para o exercício da normatização e controle social.

Foucault (1999a) desenvolveu uma perspectiva genealógica para elucidar como o poder atua de forma difusa na sociedade, materializando-se em tecnologias, que são soberania, disciplina e biopoder, e procedimentos que moldam os comportamentos individuais e coletivos. Nessa ótica, a disciplina surge como uma forma de governamentalidade disseminada em diversos aparatos institucionais como escolas, prisões e hospitais. Ao estabelecer detalhadas normas de conduta e vigilância contínua dos corpos, o controle funciona de forma discreta para produzir sujeitos dóceis e úteis ao aparelho estatal.

Castro (2018) complementa as análises foucaultianas ao demonstrar como a lógica disciplinar permeia estruturalmente os mais variados contextos sociais. Por meio do monitoramento sistemático do comportamento, a obediência atua de modo capilar na sociedade, promovendo a internalização de padrões de normalidade que se materializam em códigos explícitos e implícitos de conduta. Dessa forma, ela acaba por funcionar como um instrumento de normalização que regulamenta minuciosamente as identidades e práticas dos indivíduos.

Portanto, as contribuições teóricas de Foucault (1999a) e Castro (2018) fornecem subsídios conceituais relevantes para compreender como o poder se dissemina de forma imperceptível, por meio da implantação da lógica disciplinar em âmbitos institucionais centrais da vida social.

Até aliadas considerações, Foucault (1999a) propõe uma distinção entre dois modos de poder: o poder soberano, relacionado à capacidade de infligir vida ou morte sobre o outro; e o poder disciplinar, que se manifesta por intermédio das instituições e age sobre os corpos individualizados, entendidos enquanto força produtiva.

Nessa perspectiva, emerge o biopoder como categoria capaz de englobar a dimensão microfísica dos mecanismos de vigilância, normalização e controle sobre os fenômenos próprios da vida, de modo a regular a população na totalidade (Foucault,

1999b). Assim, faz-se necessário compreender o contexto disciplinar de cada espaço institucional para identificar os modos de objetivação e circulação dos saberes de poder.

A questão do biopoder em Foucault (1999a), implica o desenvolvimento de inúmeras tecnologias capazes de normalizar as práticas individuais e coletivas de vida, desde hábitos alimentares e vestimentas até as próprias características biológicas. Para tanto, faz-se mister criar métodos de controle adicionais aos mecanismos de lei e pena, de modo a possibilitar o monitoramento, classificação e mensuração dos seres vivos (Foucault, 1999a).

De acordo com Taylor (2015), tal qual concebido por Foucault (2011), compreende um modelo de governo que age não mais sobre indivíduos isolados, mas sobre a população como um todo.

Nessa lógica, o sujeito interioriza voluntariamente as normas de controle, de modo que não se faz necessária a aplicação direta de coerção ou violência física para assegurar a sujeição (Taylor, 2015). Trata-se de um poder que opera regulando e modulando os comportamentos, em oposição à retirada de direitos ou à dedução pelo medo (Foucault, 1999a).

Ainda em Foucault (2011), o Panóptico de Bentham (2008 [1791]) representa uma forma de exercício de poder, rompendo com as maneiras tradicionais do antigo regime. É uma estrutura arquitetônica que permite a vigilância constante e individualizada dos prisioneiros por um observador central. Como citamos: "no anel periférico, é totalmente visto sem nunca ver; no centro, vê tudo sem jamais ser visto" (Foucault, 2011, p. 169).

Nessa linha, o Panóptico Bentham (2008 [1791]) visto a partir de Foucault (2011), pensa o sistema de vigilância constante sobre os presos, induz ao que Taylor (2015) define como uma interiorização voluntária de normas. Isto porque, como explica Foucault (2011), a possível presença ininterrupta do olhar do inspetor sobre cada cela gera nos prisioneiros um estado consciente e permanente de visibilidade que os leva a uma autodisciplina e autogoverno. Ou seja, a simples ameaça de estar sendo vigiado o tempo todo faz com que os detentos disciplinem e regulamentem voluntariamente seus próprios comportamentos.

Embora a análise foucaultiana do Panóptico como um diagrama disciplinar seja proeminente, ela não é consensual entre estudiosos. Alguns autores, como Bender (1993) e Ignatieff (1978), contestam essa interpretação, afirmando que o projeto benthamiano

deveria ser compreendido dentro de uma cultura mais ampla de absolutismo no século XVIII. Argumentam esses críticos que a forma idealizada do Panóptico constituiria, na verdade, uma generalização dos procedimentos típicos do regime absolutista da época.

Nessa linha interpretativa, o Panóptico teria surgido em um contexto histórico de questionamento ao poder absoluto dos monarcas europeus, buscando precisamente responder à necessidade premente de manter mecanismos eficientes de controle sobre a população em um momento de acentuadas mudanças políticas e sociais. A própria configuração arquitetônica da estrutura panóptica refletiria, portanto, os anseios de prolongar e generalizar as técnicas de poder do absolutismo tradicional (Bender, 1993).

Apesar da polêmica, essa leitura contextualizada da obra de Bentham tem o mérito de matizar algumas formulações canônicas sobre o Panóptico, convidando a análises mais atentas às condições históricas que envolveram o projeto original. Abaixo segue uma imagem de como seria a ideia de vigilância de Bentham (2008 [1791]).

Imagem 1 - Panóptico de Bentham.



Fonte: Beck (2016, site⁵² em formato de paginação única).

Mesmo compreendendo as críticas frente às análises de Foucault, optamos por utilizar esses conceitos, por perceber uma semelhança no vigiar panóptico com a instituição ideológica escola. Essa possibilidade de vigilância ininterrupta, na qual o detento/aluno pouco sabe se está sendo observado, leva-o a um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Segundo

⁵²ANDRAGOGIA BRASIL. Ponto Panóptico de Bentham. Andragogia Brasil. Disponível em: <https://www.andragogiabrasil.com.br/ponto-panoptico-de-bentham> . Acessado em 26 de Novembro de 2023.

Foucault (2008, p. 167): "o panóptico é uma máquina maravilhosa que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder"

Em outros termos, induz o prisioneiro/aluno a um sentido de autodisciplina e autogoverno, sem a necessidade do uso da força, de uma economia de poder baseada na ideia de que a vigilância, quando constante, é mais eficiente e menos custosa.

É interessante notar como o Panóptico de Bentham, a instituição escolar, os sistemas de gestão, o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias de educação se articulam na definição dos currículos escolares, especialmente no que tange à temática da sexualidade.

Historicamente, há uma tendência à vigilância e restrição dos conteúdos ligados à sexualidade dentro das escolas, como venho argumentando nesta dissertação. Tal como o Panóptico, a instituição escolar funciona por meio de olhares reguladores sobre estudantes e professores, inibindo abordagens que escapem às normas de conduta dominantes.

As secretarias e o MEC reforçam esse mecanismo ao determinar, por meio das diretrizes e programas curriculares, uma vigilância sobre o que pode ou não pode ser discutido. Em nome de valores morais conservadores, obstrui-se o amplo debate sobre educação sexual, gênero e diversidade sexual.

Somam-se ao monitoramento os sistemas de gestão escolar, com seu papel de agentes de supervisão da atuação docente e discente. Por conseguinte, geram o efeito panóptico de interiorizar a ideia de que certos temas são proibidos, resultando em autocensura e silenciamentos.

Por essa razão, vários braços articulados de controle concorrem para a manutenção de currículos escolares disciplinadores da sexualidade, reforçando dinâmicas históricas de normatização dos corpos e prazeres. Replica-se no ambiente educacional o panotípico de poder do projeto benthamiano.

Portanto, o Panóptico deve ser entendido como,

[...] um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção [...] (Foucault, 2011, p. 169).

Assim sendo um diagrama que sintetiza e leva às últimas consequências os efeitos de poder próprios de uma sociedade disciplinar.

O conceito de necropolítica, desenvolvido pelo filósofo Achille Mbembe (2020), oferece valiosos subsídios para uma investigação crítica das políticas educacionais implementadas no Brasil a partir dos esclarecimentos propostos por Michel Foucault. Mbembe (*op.cit.*) define necropolítica como o poder e a capacidade soberana de determinar quem pode viver e quem deve morrer.

Nesta perspectiva teórica, as políticas estatais são analisadas quanto à produção e normalização de formas de violência que colocam em risco a vida de parcelas populacionais. Do mesmo modo, as elaborações foucaultianas sobre biopoder (1999a) auxiliam na compreensão de como o Estado e suas instituições passam a intervir de modo sutil e abrangente sobre os processos vitais, como a educação, para produzir certos corpos dóceis e úteis à manutenção do *status quo*.

Dessa forma, o arcabouço teórico provido por Mbembe (2020) e Foucault (1999a) mostra-se promissor para uma investigação que pretende identificar os modos como as decisões governamentais em matéria educacional têm produzido, no contexto brasileiro, formas ocultas, ou não tão ocultas, de exclusão e abreviação de vida entre grupos sociais historicamente vulnerabilizados.

A articulação do arcabouço teórico de Foucault e Mbembe oferece subsídios para uma análise identificar como determinados grupos populacionais são marginalizados ou invisibilizados nos principais documentos normativos que orientam a educação no país, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A despeito do discurso de universalidade e inclusão que perpassa tais documentos, é possível que neles ainda se materializam espaços simbólicos de morte, nos quais identidades, culturas e modos de vida considerados minorizados ou subalternos encontrem dificuldades para afirmar plenamente suas singularidades e especificidades. A perspectiva da necropolítica auxilia a manifestar, por meio de mecanismos singelos de exclusão no seio dos textos normativos que regulamentam o ensino formal, como certos grupos se percebem tolhidos em sua capacidade de reconhecimento e representação curricular.

A crítica educacional das últimas décadas vem se debruçando sobre o processo de formulação e implementação das políticas públicas voltadas para o sistema de ensino.

Nesse sentido, a estrutura teórica de autores como Mbembe e Foucault oferece subsídios valiosos para uma análise das estruturas de poder que permeiam a esfera educacional.

Em resumo, Mbembe (2020) desenvolve o conceito de necropolítica para compreender como certos grupos são alvos de poderes disciplinares que colocam suas vidas em risco de forma simbólica e material. Essa perspectiva revela dimensões ocultas das relações de poder que atravessam a sociedade. Já Foucault (2011) elucida como o biopoder estatal opera de modo difuso por meio do controle sutil dos corpos e da vida. Tais teorizações permitem identificar mecanismos disciplinares subjacentes aos discursos oficiais.

CAPÍTULO 2

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

Análises

2- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento elaborado na segunda metade da década de 1990, constituem uma das expressões do papel do Estado na busca por coesão e ordem social, atuando no sentido de promover a uniformização do currículo escolar nacional. Tal uniformização se dá pela definição de um conteúdo mínimo a ser construído nas escolas básicas, o que tem sido uma aspiração recorrente na história das políticas públicas educacionais no Brasil. Nesse contexto, Cury (1996, p.5) ressalta que “a coesão, uma função permanente do Estado nacional, se impõe por vários caminhos. A educação escolar é um deles e aí ocupa lugar destacado”.

Uma versão embrionária do compêndio, segundo Galian (2014), foi elaborada em dezembro de 1995 por um conjunto de docentes e especialistas congregados pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação (MEC) e, sucessivamente, encaminhada para análise por especialistas de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais. Uma nova redação foi apresentada em agosto de 1996 e discutida em reuniões regionais com professores, especialistas e equipes de secretarias estaduais e municipais de educação. Finalmente, em setembro de 1996, uma versão renovada foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para deliberação. Em outubro de 1997, o então chefe de Estado, Fernando Henrique Cardoso, anunciou que todos os professores do Brasil receberiam o material produzido para o Ensino Fundamental I. O material referente ao Ensino Fundamental II foi disponibilizado pouco menos de um ano depois.

De acordo com a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Galian (2014), cita que o documento foi concebido com o propósito mais amplo de fomentar discussões sobre o encargo da escola, além de reflexões sobre o quê, quando, como e porque ensinar e aprender. Essas discussões e reflexões deveriam envolver não somente as escolas, mas também pais, governo e sociedade em geral.

Os PCNs também destacam a importância de debates nas escolas e salas de aula; temas relevantes para a sociedade brasileira, como ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, trabalho, consumo e outros assuntos pertinentes. O objetivo do instrumento é provocar um debate que ultrapasse os muros da escola, engajando diversos setores da sociedade.

Neste capítulo, debruçar-nos-emos na discussão dos temas transversais nos PCNs, especificamente no que tange à sexualidade. Cabe ressaltar que não consiste em objetivo desta dissertação discorrer sobre o conjunto geral dos Parâmetros, mas tão somente analisar o tratamento conferido à transversalidade temática concernente à educação sexual.

2.1- Visão geral dos PCNs e sua importância na Educação.

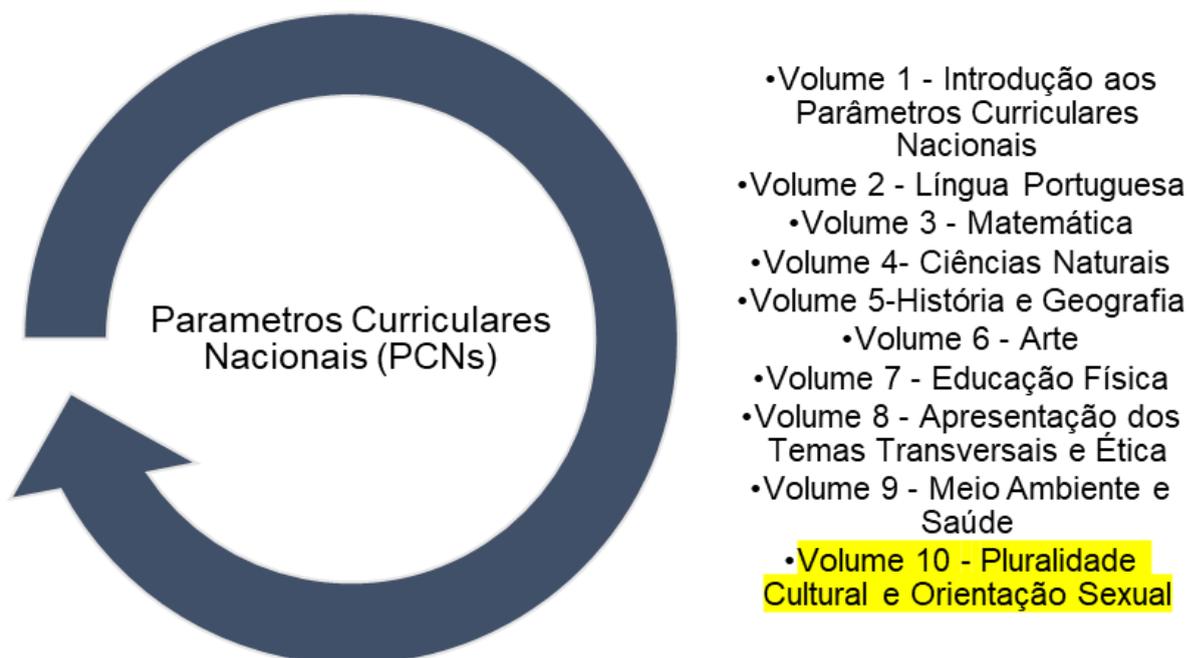
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem diretrizes não normativas para o ensino fundamental, definindo metas educacionais às quais devem convergir às ações políticas do Ministério da Educação. (Brasil, 1997a)

Os PCNs visam subsidiar a elaboração ou revisão curricular dos estados e municípios, dialogando com propostas e experiências existentes, incentivando discussões pedagógicas internas nas escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servindo de material de reflexão para a prática docente.

Além disso, os escritos propõem uma visão da complexidade e provisoriedade do conhecimento, reconhecendo a importância da participação construtiva do aluno e, simultaneamente, da intervenção docente para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento de capacidades necessárias à formação do indivíduo.

Os conteúdos escolares devem ser contemplados de modo integrado no processo de ensino e aprendizagem e não em atividades isoladas, visando um desenvolvimento amplo, harmônico e equilibrado dos alunos, tendo em vista sua vinculação à função social da escola. Abaixo encontra-se um fluxograma contendo os 10 (dez) volumes dos PCNs divididos por áreas:

Figura 7 - Fluxograma dos conteúdos dos PCNs.⁵³



Fonte: Brasil (1997a) adaptado pelo autor. Grifos do autor.

Desta forma, é possível observar a organização temática dos dez volumes que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, balizando as disciplinas e temas abordados em cada publicação.

Cumprе ressaltar que a presente análise baseia-se no volume 10 dos Temas Transversais, especificamente no tópico "Orientação Sexual", constante na referida publicação dos registros curriculares.

Os Parâmetros possuem importância no contexto educacional brasileiro. Algumas de suas principais relevâncias são:

- A. Estabelecem referências nacionais para o ensino fundamental e médio, promovendo maior uniformização e qualidade entre as diferentes redes de ensino do país;
- B. Servem de subsídio para a elaboração de currículos por estados e municípios, orientando as decisões pedagógicas de acordo com diretrizes nacionais;

⁵³ Ministério da Educação(1997), disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33038> acesso 28 de nov. de 2023.

- C. Contribuem para o debate pedagógico nas escolas, incentivando a reflexão sobre práticas docentes e a construção de projetos educativos coerentes;
- D. Priorizam uma abordagem menos fragmentada do conhecimento, promovendo uma visão integrada e significativa dos conteúdos;
- E. Reconhecem a diversidade cultural brasileira e a importância de temas transversais como ética, meio ambiente e orientação sexual;
- F. Definem metas educacionais gerais para a formação cidadã dos estudantes, orientando o processo de ensino-aprendizagem;
- G. Fortalecem o papel do professor como mediador no desenvolvimento de competências dos alunos;
- H. Orientam o planejamento, assim os professores utilizam os PCNs como referência para montar seus planos de ensino, selecionar conteúdos e métodos de avaliação adequados para cada série;
- I. Facilitam a construção de materiais didáticos para editoras e autores de livros didáticos e outros materiais educativos se baseiam nos PCNs para desenvolver conteúdos alinhados às diretrizes curriculares oficiais e
- J. Contribuem para a formação continuada docente, ou seja, PCN são uma referência para a construção de cursos e atividades de capacitação e aperfeiçoamento de professores.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais conferem uma tentativa de unidade para uma suposta qualidade e equidade à educação brasileira. Eles estabelecem parâmetros comuns em âmbito nacional para orientar o processo de ensino-aprendizado.

2.2. Análise dos PCNs em relação à representatividade sexual e de gênero

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados entre as décadas de 1990 e 2000, virada do milênio, período histórico marcado por significativas transformações no cenário educacional brasileiro. Dessa forma, os referidos documentos são considerados produtos de seu tempo e local, representando as ideias, desafios e propostas que nortearam o debate educacional naquele momento histórico.

Deste modo, as análises propostas neste trabalho levam em conta o caráter cronotópico⁵⁴ dos PCNs, reconhecendo que refletem as condições históricas e sociais da época em que foram concebidos. Embora continuem servindo como base para discussões pedagógicas atuais, faz-se necessário situá-los cronologicamente.

O debate relativo à incorporação das temáticas de sexualidade no currículo escolar do ensino fundamental e médio intensificou-se a partir da década de 1970, por ser considerado relevante na formação integral⁵⁵ do indivíduo na época. Com distintas abordagens e ênfases, há registros de discussões e iniciativas pedagógicas sobre essa questão desde a década de 1920. (Brasil, 1997b).

A retomada contemporânea dessas discussões deu-se paralelamente aos movimentos sociais que, com a abertura política, propuseram-se a repensar o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Embora tenha uma história antiga, o interesse pelo trabalho didático-pedagógico com sexualidades ganhou novo fôlego nos anos 1970, articulando-se a debates mais amplos sobre cidadania e a função social da educação que marcaram o processo de redemocratização. (Brasil, 1997b).

O texto apresenta propostas de conteúdos programáticos e orientações didático-pedagógicas para o trabalho com Orientação Sexual no ensino fundamental, todavia não há referenciais teóricos explicitados. As propostas parecem basear-se, principalmente, em fundamentação e orientações de cunho prático para o desenvolvimento no contexto educacional.

A redação propõe três blocos de conteúdos: a) Corpo - matriz da sexualidade; b) Relações de gênero e c) Prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. Esta redação defende uma visão integrada do corpo, que inclui aspectos físicos, emocionais e sociais.

Outrossim, salientamos que um enunciado é uma instância de comunicação governada por regras específicas e que faz parte de um sistema maior de linguagem e significado. Ele não é apenas uma sequência de palavras, mas uma ação realizada através

⁵⁴ Termo utilizado em Bakhtin (2018), neste trabalho refere-se a análise do objeto considerando o tempo e o local da escrita.

⁵⁵ Embora não citado nos documentos, o ideário de educação/formação integral dos PCNs vem do educador brasileiro Anísio Teixeira, inúmeras obras tratam do assunto, tais como : Aspectos Americanos de Educação (1928) ; Educação Progressiva (1933) ; Em Marcha para a Democracia (1934) ; Educação para a Democracia (1953) e A Educação e a Crise Brasileira (1956).

da linguagem, que tem consequências no mundo. Ele é tanto um evento (algo que acontece) quanto uma coisa (algo que pode ser estudado e analisado). (Foucault, 2010a).

A compreensão trazida do enunciado encaixa na temática específica da LGBTfobia, pois não é tratada no documento. As enunciações subjacentes parecem alinhar-se às noções tradicionais de gênero e sexualidade, embora defenda o respeito à diversidade e uma postura democrática do professor.

Na perspectiva de Foucault (2008), diferentes dispositivos e técnicas de saber-poder ao longo da história constituíram modos de objetificação e assujeitamento dos indivíduos, fabricando, tipos particulares de subjetividade.

Destarte, os PCNs destacam a importância de uma educação que promova a igualdade de gênero e o respeito às diferenças, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. É reconhecida a importância de combater as relações de gênero autoritárias e os estereótipos de masculino/feminino, promovendo uma educação mais inclusiva e igualitária, dentro da realidade da época.

Todavia, percebe-se, o documento preserva uma visão binária de papéis masculinos e femininos, com pouca ruptura em relação à lógica cis-heteronormativa⁵⁶ que aprisiona os sujeitos em concepções tradicionais e limitadas de gênero. Então, deixa de promover uma desconstrução da masculinidade e feminilidade hegemônicas, mantendo noções fixas e estanques sobre o que significa ser homem e ser mulher na sociedade.

A heteronormatividade só pode ter esse título porque antes é cisheteronormatividade. Todo o sistema de relações de poder baseadas na heterossexualidade dos corpos pressupõe, antes, que esses corpos são cisgêneros. Assim, o corpo feminino sempre coincidirá com um corpo portador de uma biovagina e o corpo masculino sempre coincidirá com um corpo portador de um biopênis (Preciado, 2018, p. 134).

Sob a ótica de Foucault (op.cit), as identidades não são essências imutáveis, mas construções produzidas em contextos histórico-culturais específicos. O questionamento é acerca das visões naturalizantes em relação aos papéis sexuais e de gênero. Essa crítica foucaultiana pode ser mobilizada para analisar afirmações presentes no documento por pouco promover uma desconstrução da masculinidade e feminilidade hegemônicas.

⁵⁶Heteronormatividade - O termo foi criado em 1997 por Cathy J. Cohen, que define pela primeira vez a normatividade colocando em evidência o fato de pertencer a um "sistema hetero" como ponto principal. Grimm (2017, p.1) define a cisgeneridade como "um termo utilizado para se referir a pessoas que não são trans".

Ou seja, ao retificar visões tradicionais do masculino e do feminino, o texto incorre justamente na naturalização das identidades de gênero que o referencial foucaultiano busca problematizar. Desse modo, seria necessário, à luz de Foucault (2011[1987]; 1998) fomentar uma desnaturalização e um questionamento mais radical dos papéis de gênero tidos como normativos, demonstrando seu caráter construído e mutável.

De acordo com Foucault (2010a) durante os séculos XVIII e XIX, surgiram mecanismos de produção de verdades que deram origem a enunciados e formulações relacionados a questões que posteriormente se tornariam discursos de conformação do sexo.

Esses discursos abrangiam diferentes áreas, como a medicina, que tratava das "doenças dos nervos"; a psiquiatria, que buscava categorizar e estudar exclusivamente as perversões sexuais; e a legislação, que procurava punir crimes considerados "antinaturais". Essas práticas resultaram em um minucioso controle sexual de cada ato que poderia representar risco para a família nuclear e para as práticas sexuais consideradas normais. Dessa forma, em torno do tema do sexo, desenvolveu-se um discurso que alertava para os perigos das relações, ao mesmo tempo, em que incitava a discussão sobre o assunto.

Mais ainda, observa-se a inexistência nos Parâmetros de menções expressas a configurações familiares não heteronormativas. A linguagem utilizada nas referências a arranjos familiares encontra-se limitada ao binarismo homem-mulher e ao modelo de casal heterossexual, sem contemplar outras possibilidades de composição ou dinâmica afetivo-familiares.

É um tipo de homofobia muito mais difícil de ser percebida, pois ele está no campo simbólico das violências sociais. Cotidianamente exercida, a homofobia social muitas vezes é vista como normal ou até mesmo aceitável. Está presente em pequenos atos e pensamentos tão simples e banais que nem percebemos que se trata de um comportamento social constituído por séculos pelas instituições. Na homofobia social, as diferenças entre heterossexuais e homossexuais é justificada e a existência do homossexual tolerada. (Cunha, 2019, p.14)

Existe aí uma omissão em relação a realidades que fogem do padrão cis-heteronormativo. Isso pode indicar uma espécie de homofobia social⁵⁷, em que diferenças entre heterossexuais e homossexuais são tidas como justificadas e naturais. Não há um reconhecimento aberto de experiências contra-normativas.

⁵⁷Homossexual tolerável, discurso padrão "tenho até uma amigo que é gay". (Cunha, 2019, p.14)

Embora defenda uma flexibilização dos papéis de gênero, percebe-se a adoção de um viés cisgentrista⁵⁸ que toma como padrão a heteroafetividade, sem problematizar ou reconhecer abertamente experiências contra-normativas no tocante à orientação sexual e identidade de gênero. Existe uma omissão no trato com realidades que transcendem a dicotomia homem-mulher e a normatização da sexualidade.

Por conseguinte, apesar de apontar para uma socialização menos rígida dos gêneros, os PCNs parecem reproduzir lógicas socialmente dominantes que invisibilizam ou deslegitimam vivências fora dos paradigmas.

A ênfase dada a normatizações de gênero e sexualidade com base em um modelo, como observado no documento analisado, pode ser entendida como uma espécie de morte social⁵⁹ para subjetividades dissidentes, usando o léxico de Mbembe(2018).

Ou seja, identidades e modos de existência fora da categoria dessa matriz regulatória são lançados numa zona de indeterminação, suspensos entre a vida e a morte (Mbembe, 2018), numa condição espectral que os exclui e invisibiliza enquanto formas legítimas de habitar o mundo social. Essa zona de indeterminação, povoadas por figuras pré-criminosas como a bicha, o gay afeminado, a lésbica máscula, etc são produzidas por uma necropolítica de normalização que visa higienizar e padronizar performances de gênero e práticas sexuais não-conformes - ainda quando, formalmente, possa haver uma retórica de inclusão e diversidade plasmada no texto.

A partir de tais antecedentes - o comportamento condicionado e o ambiente disciplinar controlado - comparar-se-ão as ações corretivas impostas na instituição total com aquelas percebidas nas noções de “verdade” biopsico-jurídica-socialmente reproduzidas de forma ampla na sociedade, que procuram formatar subjetividades para que estas sejam sempre cisgêneras e heterossexuais, caracterizando-se assim a cisheteronormatividade como um conjunto bem delimitado de normas, reforços e punições, assim como aquelas presentes nas instituições totais (Rosa, 2020, p.67)(Grifos do autor).

⁵⁸Este termo é uma combinação deste autor de “cisgênero” e “centrista”. Onde a ideia do cisgênero é o modelo a ser seguido.

⁵⁹ Ideia e nomenclatura retiradas da obra Necropolítica. Arte & Ensaios, v. 31, n. 1, p. 123-147, 2018 de Achille Mbembe.

A ideia é mostrar como certos modelos normativos criam territórios de anomia⁶⁰ e liminaridade mortífera para expressões da sexualidade e corporalidades tidas como abjetas ou a-normais, constituindo vidas invisíveis do ponto de vista político.

A omissão de questões relativas a direitos, cidadania e reconhecimento de identidades de gênero e sexuais marginalizadas, conforme destacado na análise do documento, revela a produção de zonas de sombra,⁶¹ usando o léxico de Mbembe (2018). Ou seja, essa exclusão simbólica - zonas de sombras - é vista como subordinação político-pedagógica que geram vidas precarizadas e menos importante, corpos infames que podem ser sacrificados ou deixados à própria sorte sob a névoa de uma indiferença necropolítica.

Nas escolas, também, nunca se falou tanto em sexo/sexualidade como em nosso tempo. Porém, o panorama é complexo: abordam a sexualidade como algo que deve ser reprimido, como forma de prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, como modo de evitar gravidez indesejada ou, até mesmo, como questão banal. Nem sempre, entretanto, discutem sexo e sexualidade como prazer ou como direito do/a cidadão/ã (Barbosa *et.al*, 2015, p.12)(Grifos do autor).

Então, sexualidade é retida como repressão e conectada à transmissão de ISTs, pouco se trata de uma lacuna nos PCNs, o jogo discursivo está na determinação diferencial de populações alvo de proteção social e àquelas descartáveis e destinadas lentamente à morte - ainda que numa morte diluída, sem nome e sem fim.

As ausências e negativas simbólicas sinalizam a constituição de vidas rarefeitas do ponto de vista de seu reconhecimento político institucional, produzindo formas de limpeza ou higiene social por invisibilização de identidades não-normativas.

Fica explícita a falta de abordagem dessas temáticas de forma abrangente e inclusiva. Vejamos na citação da apresentação do tema transversal, volume 10 p. 73, nos tópicos que norteiam principalmente o documento em tela:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos,

⁶⁰Conceito de Émile Durkheim, refere-se a uma pessoa que se sente desconectada da sociedade e não tem um papel claro ou significativo nas normas e valores da sociedade.

⁶¹Ideia e nomenclatura retiradas da obra Necropolítica. Arte & Ensaios, v. 31, n. 1, p. 123-147, 2018 de Achille Mbembe.

o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes. (Brasil, 1997b, p.73)(Grifos do autor).

Adicionalmente, o referido documento defende que os assuntos acadêmicos não devem ser ensinados de forma fragmentada e isolada, mas de modo articulado, estabelecendo relações entre si, como consta na citação: “Se a escola que se deseja deve ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos [...]” (Brasil, 1997b, p.78).

Não obstante, nota-se que a preocupação do Ministério da Educação à época pouco caminhava para um pensamento integralizador, mas revelava uma visão presentemente concebida como tradicional, pois vislumbra o feminino e o masculino como papéis sociais estáticos e afazeres pré-definidos. Além disso, a razão pela qual o assunto de orientação sexual é abordado nos PCNs relaciona-se, principalmente, ao avanço das infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), prioritariamente HIV/AIDS, e à intenção de evitar a gravidez na adolescência.

A associação da sexualidade ao prazer e ao desejo é deslocada em favor da prevenção dos perigos e das doenças. Nesse contexto que centraliza a reprodução [...] não se contempla a possibilidade de uniões afetivas e sexuais entre indivíduos do mesmo sexo, e muito menos a existência de famílias constituídas por gays e lésbicas. (Louro, 2001, p.41).

Ou seja, a incorporação da temática de sexualidade se dá por uma perspectiva preventiva/higienista, não por uma compreensão ampla e positiva da vivência da sexualidade ou por um compromisso com as diversidades sexuais e de gênero.

A ênfase dada a aspectos biomédicos e à prevenção de ISTs e gravidez na adolescência, como indicado no trecho, aproxima-se da lógica do biopoder analisada por Foucault (2008). Ou seja, essa perspectiva higienista reflete uma forma de controle e regulação dos corpos e da sexualidade que visa maximizar forças produtivas e assegurar a ordem social.

Nessa ótica, os saberes e técnicas biomédicas (epidemiologia, ginecologia, etc.) são mobilizados como dispositivos de poder que normatizam comportamentos e neutralizam possíveis elementos “desordeiros” da sexualidade, como ISTs e gravidez indesejada. Assim, mais do que emancipar ou expandir horizontes, o documento estabelece limites e interdições que podem ser interpretados como uma manifestação de biopoder sobre os corpos, com claro viés heteronormativo e reprodutivista.

A primazia conferida no texto aos riscos representados por doenças como HIV/AIDS e à gestão epidemiológica dessas ameaças aproximam tais formulações de uma racionalidade necropolítica, nos termos proposta por Mbembe (2014). Observa-se uma espécie de fazer viver e deixar morrer⁶² seletivo, típico de políticas de saúde pública movida por imperativos de controle populacional e gerenciamento estratégico de contingentes humanos.

Ao colocar sua ênfase em patologias específicas e na prevenção de suas formas de propagação, o documento pedagógico, em análise aqui, incorpora uma orientação necropolítica que distingue vidas mais ou menos aproveitáveis do ponto de vista da maximização de forças produtivas e minimização de riscos sistêmicos.

Logo, aponta-se como a governamentalidade biopolítica expressa no texto produz zonas de inclusão diferenciada na vida política, distinguindo populações e indivíduos segundo seu valor tático-estratégico para a estabilidade e funcionamento da sociabilidade capitalista contemporânea.

Pensar em governamentalidade é refletir sobre gerir a população e não um espaço geográfico ou instituições é também sobre as formas de poder que não são apenas coercitivas ou baseadas na lei e soberania, mas que funcionam de modo mais sutil e difuso na sociedade, uma faceta importantes, é como a população é exposta, monitorada e tem seus dados coletados pelo Estado e corporações como forma de conhecê-la, informações capturadas em vigilância, censos, pesquisas, etc. a população se torna alvo do poder que pode moldar comportamentos. Ela é governamentalizada.

Uma análise quantitativa dos termos utilizados no texto em formato genealógico indica que:

- O termo "HIV" aparece 9 vezes;
- O termo "AIDS" aparece 34 vezes;
- O termo "Homossexual" é mencionado 1 única vez;
- O termo "Gravidez" aparece em 9 oportunidades e
- O verbo "transmitir" é empregado 10 vezes.

⁶² Ideia e nomenclatura retiradas da obra *Necropolítica*. *Arte & Ensaios*, v. 31, n. 1, p. 123-147, 2018 de Achille Mbembe.

Observa-se, portanto, uma predominância de menções a aspectos clínicos e biomédicos relacionados ao HIV/AIDS, com baixa referência a questões de diversidade sexual, de gênero ou comunidade LGBTQIAP+. Não foram identificadas no texto menções a essa sigla ou termos correlatos, o que denota uma abordagem limitada no que tange ao reconhecimento e representação das identidades e vivências não-heteronormativas.

Ainda destacado por Foucault (2008), os discursos e saberes médicos foram historicamente utilizados como formas de normatização dos prazeres e constituição de uma moral sexual regulatória. Essa dimensão pode ser identificada na centralidade conferida às questões epidemiológicas e biomédicas. Essa análise quantitativa inicial indica que, do ponto de vista lexical, há pouca representação da comunidade LGBTQIAP+ e das questões de orientação sexual e identidade de gênero.

Ou seja, ao circunscrever o tema da sexualidade à lógica clínica e patologizante, o documento relega a segundo plano perspectivas mais pluralistas e humanistas, que concebem a sexualidade como parte de um projeto ético e político abrangente. Assim, essa primazia de saberes biomédicos pode ser questionada como uma estratégia historicamente utilizada para normalizar comportamentos, produzir corpos dóceis e gerir riscos populacionais, não para promover autonomia e liberdade.

Partimos agora para uma descrição linguística de acontecimentos, esta é defendida até mesmo em Foucault, perceba:

[...] descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a busca das unidades que aí se formam. Essa descrição se distingue facilmente da análise da língua. Certamente só podemos estabelecer um sistema linguístico (se não o construímos artificialmente) utilizando um corpo de enunciados ou uma coleção de fatos de discurso; mas trata-se, então, de definir, a partir desse conjunto que tem valor de amostra, regras que permitam construir eventualmente outros enunciados diferentes daqueles: mesmo que tenha desaparecido há muito tempo, mesmo que ninguém a fale mais e que tenha sido restaurada a partir de raros fragmentos, uma língua constitui sempre um sistema para enunciados possíveis - um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de desempenhos [...] (Foucault, 2010, p.30)

Visto de outra forma, as relações, ainda em Foucault (2010), são divididas em: i - relações primárias, àquelas externas ao discurso, ii- relações secundárias, àquelas internas ao discurso e iii - relações discursivas, àquelas no limite do discurso. Abaixo encontraremos uma breve análise das relações discursivas.

Em uma perspectiva sintática do verbo "transmitir" no texto, observa-se que ele é utilizado majoritariamente como verbo bitransitivo, ou seja, que exige um complemento direto e um complemento indireto, mesmo também tendo transitividade direta.

Dentre os complementos destacam-se os substantivos assumindo papel de objeto direto como "valores", "doenças" e "padrão", denotando uma visão de transmissão linear e unidirecional de conceitos e construtos sociais.

Já no que se refere aos complementos em posição de objeto indireto, identifica-se uma recorrência de termos como "família" e "crenças". Isso situa tais instituições e sistemas de significado como polos ativos e protagonistas, dos processos de transmissão descritos no documento.

Essa construção sintática parece reforçar uma concepção ativa - voz dos verbos em posição ativa - dessas entidades, como se fossem únicas produtoras de valores e padrões transmitidos, sem maior agência ou participação nos processos de constituição social, ou cultural, pois veja, quem transmite, em posição de objeto indireto, transmite a alguém, esse alguém é substituível no texto por "família" já se conectando com o substantivo "crença".

Tal formulação discursiva pode ser problematizada por tender a uma visão linear e unidirecional de transmissão cultural, além de delimitar um papel passivo a instituições fundamentais como a escola.

Agora concernente a análise do documento, esta sugere que a instituição familiar é apresentada como detentora de grande influência e controle sobre o desenvolvimento cultural dos alunos. Essa centralidade conferida à família se dá em detrimento do reconhecimento de outros espaços, contextos e vivências extrafamiliares que também constituem as subjetividades dos estudantes.

Ao atribuir à família a principal responsabilidade na transmissão de valores, crenças e visões de mundo, com grande ênfase nos processos de socialização primária, o texto minimiza o impacto de experiências e interações sociais mais amplas, para além do núcleo familiar.

Na esteira das formulações de Foucault (2008), a instituição familiar nuclear, tal como concebida modernamente, funcionou historicamente como uma instância de controle

e normalização de corpos e prazeres, visando produzir sujeitos afáveis e adaptados às demandas sociais. Sob essa ótica, a centralidade conferida à família pode ser problematizada como uma manifestação de poder sobre os corpos.

Melhor dizendo, na contramão de uma educação emancipatória e plural, o documento corrobora o papel normativo da família na constituição dos sujeitos, desconsiderando outras instâncias, processos e agências que produzem subjetividades. Tal privilégio concedido à família na pedagogia pode incorrer assim em uma espécie de “familismo⁶³” regulatório que merece ser questionado à luz das ferramentas foucaultianas.

O papel conferido ao núcleo familiar no documento pedagógico analisado, como instância quase exclusiva, indica uma desqualificação simbólica de formas à deriva de socialidade que escapam das balizas da norma. Ou seja, ao não dar visibilidade a arranjos familiares e modos de vida não heteronormativos, produz-se uma espécie de apagamento ou morte social de experiências e corporalidades que habitam as bordas do inteligível e do representável politicamente.

Há de se pensar em Foucault (2011) sobre o poder pastoral, este que é uma forma específica de exercício de autoridade que se desenvolveu no contexto da Igreja. Tradicionalmente, o termo "pastoral" está associado ao cuidado e orientação espiritual das pessoas, especialmente dentro da comunidade religiosa. No entanto, Foucault expande essa noção para além do âmbito estritamente religioso, destacando seu papel na sociedade secularizada.

O poder pastoral, implica uma relação de vigilância, direção e controle exercida pelas instituições sobre os indivíduos. Ele se baseia na ideia de que aqueles que estão exercendo o poder têm o conhecimento e a autoridade para guiar e moldar as vidas das pessoas, orientando-as moralmente e definindo normas de conduta (Foucault, 2011).

Assim como as instituições pastorais exercem autoridade e orientação sobre os indivíduos, os pais desempenham um papel semelhante na criação e educação de seus filhos.

⁶³O conceito de familismo refere-se à ideia de que os interesses da família têm precedência sobre os interesses individuais, além de ser um conceito que se refere à responsabilização da família pelas determinações impostas pelo sistema capitalista. (Teixeira, 2015).

Essa analogia se baseia na ideia de que os pais possuem experiência que lhes permite orientar e moldar o desenvolvimento dos filhos. Assim como o poder pastoral nas instituições religiosas e estatais, o poder dos pais na família envolve a vigilância, a direção e o controle, buscando o bem-estar e o crescimento saudável das crianças.

A problemática em torno do poder pastoral na família reside no potencial de abuso e desequilíbrio de poder que pode surgir nessa dinâmica. Embora os pais exerçam um papel importante na orientação e cuidado dos filhos, é fundamental reconhecer que o exercício desse poder pode ser problemático em várias situações. Alguns pontos relevantes a serem considerados são: autoritarismo e controle, imposição de crenças e valores, impactos nas relações de poder e de gênero, reforço de paradigmas e falta de diálogo.

O bem-estar alcançável pelo poder pastoral vivenciado pela família é entrelaçado pela contingência do âmago, da confissão, da contrapartida, é sobre a salvação do rebanho pelo zelo e através da perspectiva do pastor e não do pastorado, já que o primeiro é o modelo e o segundo o espelho.

A ideia, aqui, é demonstrar como a supervalorização da família nuclear pode implicar num eclipse de visibilidade para formas alternativas de sociabilidade e vida, gerando vidas fora da esfera do reconhecimento político institucional.

Em jogo está, portanto, uma distribuição desigual de reconhecimento que relega formas não hegemônicas de afeto e parentalidade às zonas de sombra⁶⁴ onde impera a ausência de nome, lugar e direitos.

Desse modo, o documento acaba por desconsiderar as realidades externas e as vivências individuais dos sujeitos que também exercem influência sobre suas identidades, cognições e posicionamentos axiológicos.

Essa centralidade conferida às práticas de socialização familiares representa uma visão limitada e unívoca da construção sociocultural das subjetividades dos estudantes. Caberia problematizar essa perspectiva, reconhecendo os múltiplos espaços, saberes e referências que educam e constituem os indivíduos.

⁶⁴Ideia e nomenclatura retiradas da obra *Necropolítica*. *Arte & Ensaios*, v. 31, n. 1, p. 123-147, 2018 de Achille Mbembe.

A omissão e apagamento de experiências contra-hegemônicas de gênero e sexualidade, como apontado na análise, pode ser compreendida como expressando uma espécie de distribuição da precariedade⁶⁵ que é própria de relações necropolíticas contemporâneas, na acepção de Achille Mbembe (2018).

Isto é, ao relegar formas não-normativas de existência ao domínio do invisível e do não-dito, o documento em pauta incorpora e naturaliza uma repartição desigual de reconhecimento e proteção para certos corpos e subjetividades em detrimento de outras. Tal distribuição seletiva do que conta ou não conta como vida digna de atenção político-institucional é uma manifestação da necropolítica em tempo de paz⁶⁶ de que nos fala Mbembé (2018).

Demonstra, então, como a ocultação de vivências contra-hegemônicas no texto educacional é sintomática de um parcelamento racionalizado e diferenciado da precariedade, que marginaliza identidades e prazeres não enquadrados nas normas.

Em resumo, a análise empreendida buscou demonstrar como vários elementos e formulações presentes no documento pedagógico em pauta podem ser problematizados à luz, tanto do referencial foucaultiano, quanto da perspectiva necropolítica desenvolvida por Achille Mbembe.

Aspectos como a centralidade conferida a uma abordagem biomédica e epidemiológica da sexualidade, a normatização de papéis de gênero e práticas sexuais com base no paradigma cis-heteronormativo, a desconsideração de experiências contra-hegemônicas de subjetivação e socialidade, e o privilégio concedido à família nuclear, entre outros - todos esses pontos foram analisados com o auxílio das ferramentas teórico-conceituais oferecidas por esses autores contemporâneos.

Nesse sentido, evidenciou como essas formulações inserem-se em regimes de saber-poder historicamente situados e politicamente orientados para a gestão diferencial da vida humana. Tal gerenciamento vital⁶⁷ opera por constantes atos de delimitação do que conta ou não conta enquanto existência reconhecível, produzindo vidas precárias⁶⁸ alvo de

⁶⁵Ideia e nomenclatura retiradas da obra *Necropolítica*. *Arte & Ensaios*, v. 31, n. 1, p. 123-147, 2018 de Achille Mbembe.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ Ideia e nomenclatura retiradas da obra *Necropolítica*. *Arte & Ensaios*, v. 31, n. 1, p. 123-147, 2018 de Achille Mbembe.

⁶⁸ *Ibidem*.

abandono institucional. Portanto, sob uma ótica biopolítica e necropolítica, o documento pedagógico incorpora e reproduz lógicas de normatização, regulamentação, marginalização e utilização estratégica de grupos populacionais que se encontram à margem ou aquém do padrão dominante de humanidade

Percebe-se que o texto reflete um contexto e abordagem mais tradicionais sobre sexualidade e gênero, não incorporando muitas das discussões e conceitos mais contemporâneos sobre diversidade, gênero e sexualidade. Isso pode ser compreendido pelo período em que foi produzido (final dos anos 1990 e início dos anos 2000), mas aponta para a necessidade de revisões e atualizações.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

2.3. Visão geral da BNCC e sua importância na Educação

A definição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é trazida pelo próprio documento, como consta:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 7).

A BNCC foi escrita por um viés normativo, diferenciando-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que inicialmente tinham uma valorização prescritiva. Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação básica, sendo embasado na legislação educacional brasileira, como a Constituição Federal de 1988⁶⁹, a Lei de

⁶⁹ BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf .

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁷⁰ e documentos de caráter descritivo como as Diretrizes Curriculares Nacionais⁷¹ e os próprios PCN⁷².

A BNCC, ao tratar o tema dos Temas Contemporâneos Transversais(TCTs), levou em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Isso fica evidente na própria citação que indica:

Nos últimos 20 anos, desde a década de 97, vem-se consolidando a proposta de uma educação voltada para a cidadania como princípio norteador de aprendizagens. Essa proposta orientou, portanto, a inserção de questões sociais como objeto de aprendizagem e reflexão dos alunos(Brasil,2019, p.4).

A inclusão das questões sociais no currículo escolar não é preocupação recente, já que esses temas vinham sendo discutidos e incorporados nas áreas de Ciências Sociais e Ciências da Natureza, chegando a constituir, em algumas propostas pedagógicas, novas áreas como Meio Ambiente e Saúde(Brasil, 2019).

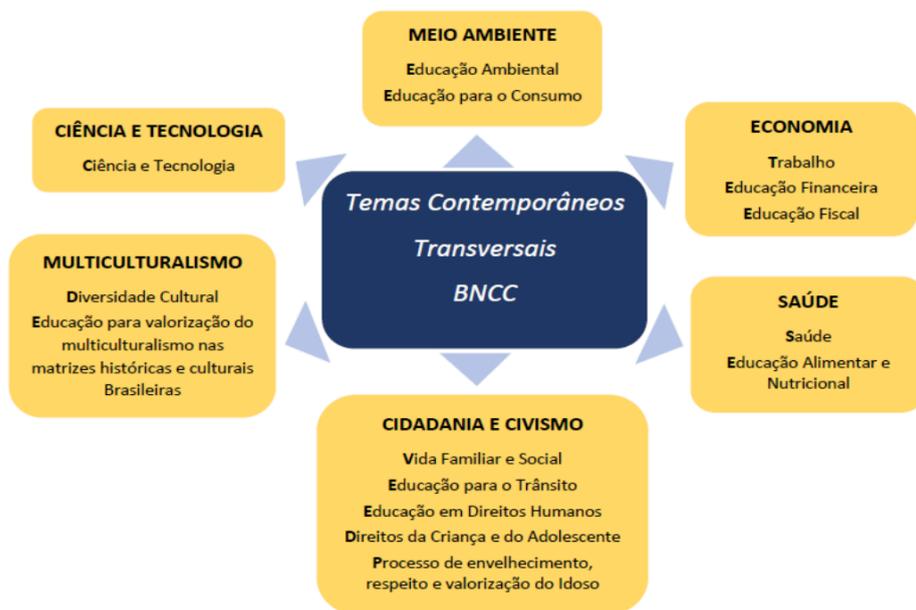
Embora os Temas Transversais não sejam uma proposta pedagógica nova, com a homologação da Base Nacional para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, em 2017 e 2018, ampliaram-se o alcance e passaram a ser efetivamente assegurados, na concepção dos novos currículos, temas contemporâneos transversais. A saber:

⁷⁰ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm .

⁷¹ BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf .

⁷²BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/bibliografia0210.pdf> .

Figura 8 - Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)



Fonte: Ministério da Educação, Proposta de Práticas de Implementação, 2019b, p.7.

Os temas transversais foram constituídos em seis (6), sendo:

- i - Meio Ambiente;
- ii - Economia;
- iii - Saúde;
- iv - Cidadania e Civismo;
- v - Multiculturalismo e
- vi - Ciência e Tecnologia.

Educar e aprender são processos que envolvem inúmeras dimensões da existência humana (Brasil, 2019). Quando essa relação é faltosa, produz-se alienação e perda de sentido social e individual na vivência dos sujeitos. Superar, neste intervalo, formas fragmentadas de organização do processo pedagógico, nas quais os conteúdos não dialogam entre si, não se relacionam, não se integram nem interagem. Nesse contexto, os Temas Contemporâneos Transversais têm a capacidade de tornar explícita a conexão entre os diferentes componentes curriculares de maneira integrada. Além disso, viabilizam

a associação desses componentes com situações experimentadas pelos estudantes em seus contextos de vida, trazendo assim atualidade e contemporaneidade aos objetos de conhecimento abordados na BNCC, e esse diálogo é comprovado pelo documento, veja:

Educar e aprender são fenômenos que envolvem todas as dimensões do ser humano e, quando isso deixa de acontecer, produz alienação e perda do sentido social e individual no viver. É preciso superar as formas de fragmentação do processo pedagógico em que os conteúdos não se relacionam, não se integram e não se interagem. 5 Nesse sentido, os Temas Contemporâneos Transversais têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC (Brasil, 2019, p. 4 e 5).

Outro aspecto relevante a ser destacado é o caráter transdisciplinar dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). A transversalidade busca desfragmentar a formação integral e conceber a educação de modo holístico, não compartimentado. Ela objetiva superar a visão fracionada dos diferentes campos do conhecimento e áreas curriculares, integrando-os a partir da abordagem de temas que perpassam as diversas disciplinas. Dessa forma, os TCTs possibilitam estabelecer conexões entre distintos componentes curriculares, mediante uma compreensão mais abrangente e integradora dos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2019).

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

A BNCC se configura como documento normativo, fundamentado na legislação e orientações educacionais brasileiras. Os temas contemporâneos transversais requerem abordagem transdisciplinar em sua incorporação curricular. Inicialmente estruturados em seis eixos, a temática de sexualidade foi retirada da BNCC, fato que será discutido posteriormente. Ao padronizar esses temas no currículo da educação básica, a BNCC delimita seu alcance. Sua fundamentação legal e articulação às diretrizes educacionais lhe conferem caráter prescritivo, que será problematizado no que tange à exclusão de gênero e sexualidade.

2.4. Análise da BNCC e limitações propositais acerca de sexualidade e representatividade de gênero

A exclusão da temática da sexualidade como eixo transversal na BNCC denota influência de uma moral sexual conservadora que historicamente permeia a formação da sociedade brasileira. Sob a ótica foucaultiana, essa exclusão reflete a atuação de mecanismos autoritários de normatização dos prazeres, identidades e corpos, negando sua positividade inerente.

[...] o sexo é definido como peça central do biopoder, por estar diretamente ligado aos discursos de disciplinamento do corpo e à regulação das populações, pois, se por um lado, adentra o corpo, por outro, regula populações graças aos efeitos globais que produz. Pertence, ao mesmo tempo, ao micropoder - sobre o corpo do indivíduo - e ao global - o corpo social, a espécie. Regular o sexo implica regular os poderes individual e globalmente (Foucault, 2010 *apud* Rosa, 2020, p.61).

Os conceitos de biopoder e biopolítica nas obras de Michel Foucault são amalgamadas; compreendo que biopoder refere-se a uma anátomo-política, enquanto biopolítica é polimórfica e regida pela disciplina da sociedade, esta que ocorre como subsídio da tecnologia da governamentalidade (Ferreira, 2022).

Em adição, exemplifico, de acordo com a Revista Superinteressante⁷³ (2016) o matemático e cientista Alan Turing, considerado o pai da computação, durante a década de 50 foi processado e condenado ao crime de homossexualidade e obrigado a tomar hormônios femininos. Perceba a biopolítica em prática nos corpos marginalizados, todavia, surge a questão histórica, afinal, faz mais de 70 anos do ocorrido.

Ao utilizar a atualidade notamos que a ferramenta de controle continua em nosso cotidiano, regulando os corpos que fogem das normas de gênero e sexualidade hegemônicas:

- Há uma tentativa de disciplinar esses corpos para se adequarem ao padrão cis-heteronormativo, de aparência, de enumentária;
- Há um apelo para justificativas biológicas e médicas, como a ideia de que a heterossexualidade é o "natural" ou "saudável". Isso se aproxima da noção

⁷³SUPERLISTAS. 6 gays que marcaram a história. Superinteressante, São Paulo, disponível em: <<https://super.abril.com.br/coluna/superlistas/6-gays-que-marcaram-a-historia/>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

foucaultiana de biopoder como gestão dos corpos, a ligação de biopênis e uma biovagina ao gênero e

- Há políticas como a proibição de procedimentos de afirmação de gênero ou a patologização da homossexualidade podem ser vistas como formas de regulação biopolítica, visando controlar as identidades de gênero e orientações sexuais dissidentes.

Existem registros⁷⁴ de esterilizações forçadas, internamentos psiquiátricos e outras violências institucionais contra pessoas LGBTQIAP+, grupos de psicólogos tentando aprovar medidas de conversões sexuais, igrejas pregando uma suposta confissão, noto, assim, uma higiene biológica dos grupos marginalizados revisitada como uma contaminação social.

Conforme analisa Foucault em *História da Sexualidade* (1997), a sexualidade converteu-se em dispositivo primordial de controle biopolítico e de demarcação entre o normal e o patológico, o lícito e o ilícito. A modernidade inaugurou uma *cientia sexualis* que, articulada a estratégias religiosas, pedagógicas e políticas, engendrou um conhecimento-poder sobre o sexo que o caracteriza negativamente como domínio a ser conhecido e dominado.

A BNCC, ao escamotear a discussão como tema integrador, nega sua centralidade na constituição das subjetividades e sociabilidades. Em nome de uma moral sexual conservadora e repressiva, perpetua, então, omissões que historicamente vitimizam mulheres, discordantes de gênero e sexualidade. Este silenciamento reflete a ação de forças políticas autoritárias, pensadas como poder disciplinador, que, em seu escopo normatizador, tenta impor verdadeiros regimes. (Gaigher,2024,p.84)

Esta supressão na BNCC pode ser analisada à luz do conceito de Agamben e o *Homo Sacer* (2004). Para iniciar, vejo importância em citar a diferença das palavras em grego *bio* e *zoé*, que em língua portuguesa são utilizadas como partículas morfológicas de construção, conhecidas como afixos.

⁷⁴GARCIA, M. R. V.; MATTOS, A. R.. "Terapias de Conversão": Histórico da (Des)Patologização das Homossexualidades e Embates Jurídicos Contemporâneos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, n. spe3, p. e228550, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/zksLGXhzsL FVppDN5SvgyXP/#> Acesso em 20 de dez. de 2023.

Como entender esta transformação da política em biopolítica? Entre os gregos, explica Agamben, havia duas palavras para designar a vida: a palavra zoé, o simples ato de viver, aquilo que os homens dividem com os animais e a bíos ou vida formalizada de um grupo ou indivíduo. Ora, o *homo sacer* é uma zoé (vida natural) diretamente transformada em bíos (vida politizada), desenhando o campo moderno da política: a indissociabilidade da vida nua e da política (Agamben, 2004 *apud* Martins, 2004, p. 1) (grifos do autor).

Notadamente, *zoé* tem uma vertente poética, ao ato e viver, já *bio* refere-se à uma vida política-biológica:

[...] a dupla categoria fundamental da política não é aquela amigo-inimigo, mas vida nua-existência política, zoébíos, exclusão-inclusão. A política existe porque o homem é o vivente que, na linguagem, separa e opõe a si a própria vida nua e, ao mesmo tempo, se mantém em relação com ela numa exclusão inclusiva (Agamben, 2004 *apud* Martins, 2004, p. 1) (grifos do autor).

Nesta citação retirada do livro “*Homo Sacer: O Poder Soberano e a Vida Nua I*” (2004) Agamben demonstra sua proximidade com Foucault, que dialoga com Lacan, concordando que é pela linguagem-ou no recalque⁷⁵ dela- e relações que os sujeitos estão em constante movimento de (re)construção.

Após compreender o motivo que Foucault escolhe utilizar *bio* e não *zoé*, inicio a discussão sobre a escolha do termo *Homo Sacer*, originalmente feito por Agamben; Martins (2004) assevera que o *homo* que o autor discorre é tanto sagrado quanto maldito, é um indivíduo que pode ser morto sem que isso constitua homicídio, e cuja vida está, portanto, excluída da proteção jurídica, mas de contrapartida, o estado propriamente dito, não pode sacrificá-la.

O anteposto relaciona-se com a ideia de proteção estatal e dispositivo de governamentalidade, onde estes fornecem migalhas de subsistência à comunidade marginalizada para que se assegure, em um padrão mínimo, as relações dos sujeitos, todavia, os crimes contra esses indivíduos não são adequadamente reconhecidos ou punidos, deixando a coletividade em um estado de vulnerabilidade.

⁷⁵Conceito Freudiano, revisitado por Lacan, é um mecanismo de defesa do inconsciente, que ao perceber uma ameaça ou ideia inaceitável impulsiona-os à repressão, ficando assim fora do alcance, nomeado de inconsciente. ACADEMIA DOS TERAPEUTAS. Recalque na psicanálise: entenda suas fases e significados. Disponível em: <https://academiadosterapeutas.com/blog/post/recalque-na-psicanalise-entenda-suas-fases-e-significados>. Acesso em: 20 de dez. e 2023.

Outrossim, estes parâmetros disciplinares expostos remontam um conceito de convivência em comunidade, que é reproduzido dentro das escolas que seguem as Bases, as instituições sociais funcionam como reprodutores de hegemonias quando pensadas por um projeto de governo, inculcando e reproduzindo os regimes de verdades de forma repressiva, sutil e eficaz. Ao omitir discussões, a BNCC atua como um braço do biopoder que opera, difunde e naturaliza os efeitos de verdade conservador, heteronormativo dominante e vigente sobre gênero e sexualidade.

Essa exclusão reflete o papel da BNCC enquanto instrumento de perpetuação de normas compulsórias da heterossexualidade. Corrobora lógicas que enquadram como desviantes e abjetas aqueles que estão à margem do sistema sexo-gênero hegemônico. Reforça, desse modo, o caráter reprodutor e normalizador da instituição escolar, negando sua potência transformadora e emancipatória.

Esse apagamento de debates sobre sexualidade na escola contribui para a formação de sujeitos acríticos, que interiorizam como naturais e universais normas que são produtos de relações assimétricas de poder: “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2010, p. 44). Perde-se, portanto, possibilidades de problematizar verdades instituídas sobre o gênero e vontade⁷⁶, tensionando seus efeitos opressores. A BNCC atua, nesse sentido, como veículo de uma violência simbólica que se exerce pela omissão calculada de saberes.

Quando a Base Curricular silencia debates urgentes de relações de poder e sistemas de normatização fundados no governo dos corpos, prazeres e desejos, preservando, desta maneira, a atuação de discursos e instituições que, historicamente, executaram uma espécie de "morte social" sobre aqueles tidos como sexualmente dissidentes (Mbembe, 2014) convergindo com Agamben e o *Homem Sacer* (2004) no conceito de vida nua, onde as vidas pode ser sacrificada sem consequências, e essas vidas, neste caso, são as vidas da comunidade LGBTQIAP+.

⁷⁶A vontade de potência é compreendida em sua incondicionalidade como o movimento de acúmulo e descarga de energia que não conhece nenhuma exceção. Baseando-se nessas noções, a Vontade de Potência é espaço para hierarquia valorativa cuja interpretação anti teleológica, ou seja, o além-do-homem, busca intensificar e superar a si mesmo a partir da condição fisiopsicológica. (Almeida, 2022, p.8)

A falta do tema fragiliza a discussão, não que o debate não vá ocorrer nas instituições, mas a obrigatoriedade é perdida, trazendo uma insegurança jurídica aos profissionais da educação no que tange a promoção de diálogos sobre direitos sexuais e gêneros - basilares à integridade física e existencial de coletivos historicamente minorizados nessa esfera. Essa falta reflete o apagamento de pautas urgentes, como o enfrentamento às violências e opressões de gênero que vitimizam esse público.

Silencia, pois, debates sobre dispositivos institucionais e socioculturais que, sob a égide do heteropatriarcado⁷⁷, subalternizavam as vivências das mulheres e de discordantes das normas de gênero e sexualidade. Com isso, a BNCC perde possibilidades de tensionar estruturas que, no âmbito da sexualidade e gênero, relegam a esses grupos à morte social e física - seja pelo apagamento de suas especificidades, seja pela negação de políticas de proteção e promoção de seus direitos. (Mbembe, 2014).

Desse modo, sob a justificativa de uma pretendida neutralidade, a Base reforça acriticamente lógicas opressoras que destituem certos corpos e prazeres de direitos. Corroborando, portanto, para a manutenção de regimes normativos que, no cerne da vida íntima dos sujeitos, perpetuam históricas assimetrias de poder com efeitos desumanizadoras, quando não letais. (Foucault, 2008).

Sob a ótica da necropolítica em Mbembe (2014), modernas tecnologias de controle e governança se exercem pela produção de mundos de morte, nos quais populações subordinadas são sujeitadas à condição precária de mortos-vivos. No caso das sexualidades tidas como não-normativas, essa morte social - e, não raro, física - dá-se por meio de enunciados patologizantes e criminalizantes, além de reiteradas formas de violência física e simbólica.

Contribui-se, então, nas problematizações de corporalidades contra-hegemônicas, não apenas marginalizando tais vivências, mas também perpetuando suas vulnerabilidades. Abre mão, portanto, de tensionar os termos pelos quais certos corpos e prazeres são definidos como antagônicos à vida - postos em um não-lugar de anomalia a ser combatida e eliminada em nome de uma fantasia regulatória.

⁷⁷O complexo heteropatriarcal é um complexo cultural fundado no trauma que inferioriza e causa sofrimento psíquico às pessoas com base nas questões sociais estruturais relacionadas às questões de sexo e gênero, embasadas por uma norma universal esperada contra a qual todos nós somos inconscientemente comparados (Pessoa, 2022,p.1).

A inócua contemplação da temática causa obstáculos ao potencial de desestabilizar noções essencialistas, biologizantes e binárias sobre gênero e sexualidade ainda hegemônicas. Reforça, nesse sentido, de forma acrítica, normatividades que - sob uma lógica heterocispatriarcal⁷⁸ - regulam, hierarquizam e marginalizam certos corpos, identidades e expressões do desejo tidas como dissidentes.

Logo, a ausência reflete a manutenção de paradigmas biologicistas e moralistas que, desde o século XIX, delimitam de forma rígida a inteligibilidade de gênero e sexualidade. Ao silenciar esses debates, a BNCC naturaliza construções discursivas que, baseadas em verdades somáticas, demarcam normas identitárias e práticas sexuais prescritas. Assim, ainda que implicitamente, referenda essas normatividades como legítimas, enquanto ofusca e estigmatiza suas exterioridades constitutivas.

Por essa razão, a Base perde oportunidades de inflamar binarismos redutores e de evidenciar a pluralidade que atravessa as vivências de gênero e sexualidade. Com isso, mesmo que involuntariamente, retifica regimes normativos que destituem de humanidade e direitos aqueles que, em suas corporalidades e afetos, desafiam as fronteiras da normalidade hegemônica.

Estas perspectivas podem ser associadas a três dispositivos de verdades, a saber:

i- Ao conservadorismo moral de vertentes religiosas, em especial de setores cristãos mais fundamentalistas, que entendem a sexualidade somente em termos reprodutivos e no contexto do casamento heterossexual. Promovem uma moral sexual repressiva que nega direitos e criminaliza práticas sexuais não conformistas;

ii - Ao machismo estrutural e à cultura patriarcal, que subjagam os corpos e sexualidades femininas e LGBTQIAP+ em nome da supremacia masculina e do controle da "honra" masculina. Propagam uma sexualidade com duplo padrão moral e

iii - Ao autoritarismo político, uma vez que governos conservadores e grupos fundamentalistas religiosos se aliaram tanto histórica quanto contemporaneamente no

⁷⁸Heterocispatriarcal é um termo que se refere a um sistema sociopolítico no qual o homem e a heterossexualidade têm supremacia sobre outros gêneros e sobre outras orientações sexuais. Este termo enfatiza que a discriminação exercida tanto sobre as mulheres como sobre as pessoas LGBTI tem o mesmo princípio social machista (Baseado em Vitali, 2019 e ajustado pelo autor).

Brasil para censurar discussões de gênero e sexualidade na educação, vistas como uma ameaça às suas concepções tradicionais de família, moralidade e controle social.

Portanto, sob análise foucaultiana, a omissão da sexualidade como tema transversal na BNCC reflete tentativas de grupos conservadores e autoritários de impor seus sistemas de normatização moral-sexual and perpetuar relações de dominação em nome de uma concepção naturalizada e essencialista de gênero e sexualidade.

CAPÍTULO 3

Desafios e perspectivas para a implementação da representatividade sexual e de gênero na Educação

3.1. Desafios e perspectivas para a transformação da necropolítica e biopoder na educação brasileira.

Considerando os estudos de Britzman (1996, 2001); Pinar (1998); Louro (2001); Barnard (2004) e Nelson (2006) onde argumentam que os conceitos de sexualidade, masculinidade e raça são construções discursivas, levando em conta os modos polimorfos de experimentar formas de vida social e de desejo. Percebemos que avançar na equidade de gênero e no reconhecimento das diversidades sexuais no ambiente escolar é um desafio complexo, que exige a conjugação de esforços em diferentes frentes por parte dos variados atores que constroem o processo educativo, pois é através das produções discursivas que política é pensada (Barbosa, 2015).

Apesar dos marcos legais⁷⁹, o cotidiano de muitas escolas ainda é hostil para estudantes e profissionais LGBTQIAP+. Preconceitos, bullying, assédio moral e até casos de agressão física evidenciam o quanto esse grupo ainda sofre com fobias no contexto escolar.

Soma-se a isso currículos e práticas pedagógicas que, via de regra, ainda partem de lógicas padrão-normativas, pouco contemplando em profundidade as especificidades, demandas e direitos dessa população. Este cenário compromete não só o direito dessas comunidades a uma educação plural e inclusiva, mas também o potencial transformador da escola na desconstrução de visões discriminatórias internalizadas pela sociedade.

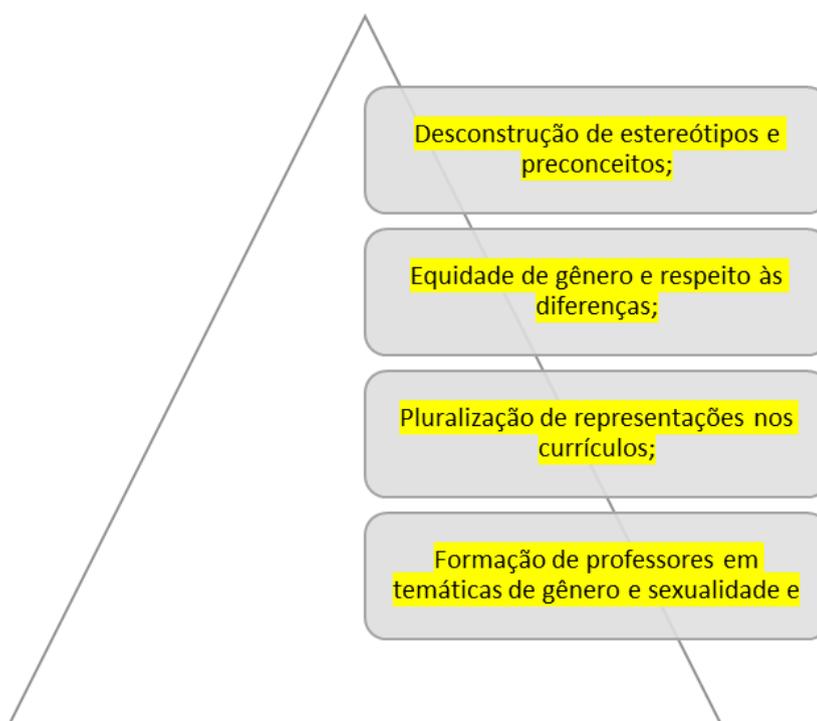
Diante desse quadro, faz-se necessária a articulação de iniciativas que envolvam desde políticas institucionais até ações comunitárias, passando pela revisão de materiais didáticos e capacitação docente. Trata-se de um processo abrangente de promoção da

⁷⁹ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4277 e Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 132. União estável homoafetiva. Relator: Ministro Ayres Britto. Brasília, DF, 5 de maio de 2011. Diário da Justiça Eletrônico. Brasília, DF, v. 6, n. 108, 6 maio 2011. p. 1.
BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 26 e Mandado de Injunção n. 4733. Criminalização da homofobia e transfobia. Relator: Ministro Celso de Mello. Brasília, DF, 13 de junho de 2019. Diário da Justiça Eletrônico. Brasília, DF, v. 14, n. 116, 14 junho 2019. p. 1.

cidadania e da democracia por meio da educação, que precisa ser fomentado nas mais diversas instâncias que compõem o ambiente escolar e seu entorno.

A seguir, apresentamos uma síntese dos principais desafios e frentes de atuação a serem impulsionados nessa direção, ressaltando que são pequenos *insights* frente ao turbilhão de questões que é essa necropolítica, estes pensamentos servem para, talvez, nortear futuras pesquisas em como ajustar as relações de forma a corroborar com realidades à margem dos efeitos de verdade:

Figura 9 - Pirâmide de desafios frente à educação brasileira.



Fonte - Produzida e elaborada pelo autor.

Percebe-se a partir da análise realizada a existência de quatro tópicos principais que sintetizam os desafios e perspectivas para a implementação da representatividade e educação para a diversidade sexual e de gênero no contexto educacional brasileiro. Esses quatro tópicos estão demonstrados no fluxograma elaborado anteriormente e são: a) Desconstrução de estereótipos e preconceitos; b) Equidade de gênero e respeito às diferenças; c) Pluralização de representações nos currículos e d) Formação de professores em temáticas de gênero e sexualidade.

Cada um desses tópicos apontam para frentes distintas, porém inter-relacionadas, de enfrentamento aos desafios que se colocam atualmente para a promoção da diversidade e cidadania de gênero e sexualidade no espaço escolar brasileiro. Envolvem desde ações mais localizadas no interior das escolas, como o combate ao preconceito e revisão de currículos discriminatórios, até articulações mais amplas com a formulação de políticas públicas educacionais inclusivas e parcerias com a sociedade civil organizada.

Na sequência, detalharemos cada um desses quatro tópicos que sintetizam os principais desafios de atuação identificadas como necessárias para avançarmos na representatividade e educação para a diversidade sexual e de gênero, considerando a realidade e os entraves ainda existentes na maior parte das escolas brasileiras.

a) Desconstrução de estereótipos e preconceitos

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que a escola não é um espaço neutro ou imune ao preconceito estrutural da sociedade, assim como o discurso a língua não é algo transparente e nem simplesmente apenas um instrumento para a comunicação (Fischer, 2001). Muitas vezes, atitudes fóbicas entre estudantes ou mesmo docentes são naturalizadas ou vistas com descaso sob a falsa noção de que "são coisas de jovens" sem intenção de ferir existências.

Além disso, é fundamental problematizar discursos, piadas -chistes⁸⁰ e "brincadeiras" que inferiorizam e ridicularizam grupos marginalizados. Questionar o uso pejorativo de termos, desnaturalizando o sexismo, machismo e LGBTIfobia que ainda orientam o cotidiano escolar, corroborando com Foucault (2010b; 1997; 2010a), que argumenta que o discurso é uma forma de exercer poder e controle.

⁸⁰Chistes são piadas. Para Freud, o chiste se baseia em 6 técnicas básicas: Condensação; Deslocamento; Duplo sentido; Uso do mesmo material; Trocadilho ou chiste por semelhança e Representação antinômica. Assim como também distinguiu os chistes como o inocente e o tendencioso. (Freud, 1995 [1905]).

Ademais, também é necessário combater ativamente visões patologizantes que ainda tratam orientações sexuais dissidentes como "desvios", "distúrbios" ou "pecados". Essas concepções médico-religiosas precisam ser desautorizadas, situando-as como histórica e socialmente produzidas, não como verdades universais.

A medicina da época tentava catalogava o homossexual como alguém “sujo” cuja prática sexual era uma transgressão a higiene, e carregava na sua fisionomia as marcas da sua “perversão” - como, por exemplo, deformações nas áreas das nádegas, do ânus, esfíncter ou do pênis, assim como a dentição, a cabeleira ou o formato dos quadris, fazendo uma relação entre o físico e a moral e esboçando um retrato extravagante e até grotesco do homossexual. Enquanto para a igreja, a homossexualidade era um problema da alma, podendo ser somente resolvida através da fé, para os médicos a homossexualidade era um problema do corpo, por isso não era da alçada da Igreja ou do Estado procurar uma solução para a homossexualidade. O posicionamento da medicina, alinhada com a psicanálise é, por si só, homofóbica, uma vez que tentam justificar a discriminação por se tratar de uma “anomalia psíquica”, situação muito semelhante em que passavam as pessoas consideradas “loucas” e que eram trancadas em manicômios, longe do convívio social, e também porque os estudos voltados pra homossexualidade era para categorizálas como doença, neurose, perversão ou excentricidade, mas nunca para normalizá-la ou propor uma teoria pluralista das sexualidades (Cunha, 2019, p.35)(Grifos do autor).

Por fim, é essencial cultivar ambientes de respeito à diversidade, nos quais identidades não-normativas possam se expressar livremente, sem medo de represálias. Que cada escola se comprometa a ser território seguro e acolhedor para aqueles ainda oprimidos pela LGBTfobia estrutural de nossa sociedade.

Em suma, o combate ao preconceito demanda reconhecer que este, frequentemente se disfarça de "brincadeiras" e discursos tidos como aceitáveis. Implica questionar suas raízes histórico-culturais e fomentar uma escola segura para que todos, independente de suas identidades de gênero e orientações sexuais, possam se desenvolver plenamente como sujeitos de direitos.

Agora, transformar as escolas em reduto seguro a comunidade LGBTQIAP+ depende de atitudes políticas vistas por este autor como seguem:

1. Capacitar equipes pedagógicas, docentes e funcionários sobre direitos, demandas e especificidades do público LGBTQIAP+, de modo a eliminar vieses discriminatórias e fomentar culturas inclusivas;
2. Estimular a criação de grupos de acolhimento e convivência para estudantes LGBTQIAP+, nos quais possam compartilhar vivências e obter apoio psicossocial entre pares, sob supervisão de educadores sensibilizados;

3. Celebrar datas importantes para a comunidade LGBTQIAP+ (Dia da Visibilidade Trans, Dia do Orgulho LGBT, etc.) por meio de atividades que possibilitem às diversidades sexuais e de gênero, sem um viés folclorizante ou estereotipado;
4. Incorporar referências, histórias, símbolos e linguagens LGBTQIAP+ em materiais didáticos e ambientes escolares, sinalizando reconhecimento e pertencimento desses grupos naquele espaço;
5. Garantir o nome social de estudantes trans e travestis em listas de chamada, provas, trabalhos, sistema acadêmico e demais documentações, como forma de afirmar suas identidades de gênero e mitigar situações de constrangimento e
6. Combater ativamente casos de LGBTfobia dentro da instituição, seja entre estudantes ou até mesmo docentes, estabelecendo regras claras de responsabilização e promovendo uma cultura de respeito às diferenças.

O foco em desnaturalizar estereótipos, empoderar suas dissidências e promover ambientes nos quais todas as formas de habitar corpos, desejos e socialidades possam florescer com segurança e dignidade.

A princípio, desafiar visões tradicionais sobre o que é "ser homem" e "ser mulher" nas aulas e debates, evidenciando seu caráter socialmente construído e questionando estereótipos de feminilidade, masculinidade e binarismo.

Assim como trabalhar ativamente o combate ao machismo, misoginia e LGBTfobia por meio de oficinas, peças teatrais e intervenções artísticas que positivamente retratem a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais.

Além de capacitar docentes para intervirem em situações de bullying homofóbico e transfóbico, acolhendo as vítimas e responsabilizando os agressores de acordo com normas disciplinares bem definidas.

Para criarmos mecanismos de denúncia anônima de violência, investigando rigorosamente os casos e aplicando medidas institucionais ou jurídicas contra aqueles que praticam tais agressões físicas ou morais.

Adicionalmente usar linguagem neutra de gênero em documentações, quando possível, e não reforçar ambientes segregados por gênero que invisibilizam identidades não-binárias, como banheiros ou times esportivos estritamente masculinos/femininos.

Por fim trazer personagens, autoras/es, obras de arte e conteúdos que celebrem positivamente a pluralidade de identidades de gênero e vivências da sexualidade para o currículo escolar.

b) Equidade de gênero e respeito às diferenças

Para uma educação inclusiva e respeitosa com a diversidade uma revisão dos materiais didáticos precisa ser realizada, apostilas e demais recursos pedagógicos costumam reforçar, de forma implícita ou explícita, estereótipos de gênero que associam homens e mulheres a pretensos "papéis sociais" rígidos e limitantes.

Além disso, tais materiais inviabilizam a existência de orientações sexuais e identidades de gênero não-normativas, como se estas não fizessem parte da realidade social. Sobre a importância da identidade assevera Gomes:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (Gomes, 2005, p. 41).

Nesse sentido, Sousa *et.al* (2020) argumenta que a identidade é construção histórica, linguística e cultural, logo, é imperioso que docentes se dediquem à análise desses recursos didáticos, a fim de desconstruir narrativas preconceituosas e excludentes. Ao promover discussões sobre estereótipos, papéis sociais flexíveis e a representatividade de gêneros e sexualidades, os profissionais da educação podem contribuir para a formação de estudantes mais conscientes e respeitosos com todos os alunos, alunas e sujeitos que compõem a sociedade em sua pluralidade.

Também fomentar discussões e produções discentes que evidenciem o caráter socialmente construído e historicamente situado das normas de feminilidade, masculinidade, sexualidade e suas intersecções com marcadores como raça, classe e territorialidade, para que esses alunos sejam retirados da sombra política da omissão, onde são destinados ao nada (Mbembe, 2018).

Portanto, pôr em evidência representações positivas, pluralidades e contra-narrativas que contemplem diferentes perfis de mulheres e homens, diferentes formas de expressar identidade de gênero, diferentes configurações familiares, diferentes vivências da sexualidade, etc. Isto remodela a ideia do discurso unívoco, conduzindo os contra-discursos à baila, ao poder concorrente (Foucault, 2010b; 1997 e 2010a).

Quanto à equidade de gênero, é preciso combater ativamente desigualdades, estereótipos e violências baseadas nas normatizações. Problematizar o porquê de algumas atitudes ou profissões são vistas como "coisas de menino" ou "coisas de menina" e conscientizar sobre direitos igualitários entre os gêneros - inclusive no tangente à expressividade emocional e resolução pacífica de conflitos.

Quanto à positivação das diversidades, há que se celebrar - e não tolerar com estranheza ou desqualificar como "desvios" - as múltiplas formas de se vivenciar corpos, prazeres e afetos para além do padrão cis-heteronormativo hegemônico. Trazer à tona essas experiências contra-normativas, suas belezas, seus desafios e suas lutas por direitos, gerando identificação, empatia e reconhecimento político.

Isso se concretiza por meio de políticas como: formações continuadas sobre gênero/sexualidade para educadores; materiais didáticos e eventos escolares que celebrem essas diversidades; incorporação no currículo de personagens, autores, artistas, obras e marcos históricos LGBTQIAP+; pronomes e banheiros inclusivos; apuração rigorosa de casos de *bullying* ou assédio motivados por LGBTfobia ou machismo; clubes de debate e convivência que positivamente acolham essas identidades marginalizadas, etc.

Trata-se, portanto, de um processo contínuo, mas imprescindível para superar lógicas opressoras e construir ambientes que de fato assegurem o pleno desenvolvimento, protagonismo e felicidade de meninas, meninos e rupturas em suas identidades de gênero e modos de amar. Espaços nos quais direitos iguais e respeito às diferenças sejam regra, pois os enunciados são embasados e historicidade, está conduzida pelos sujeitos. (Foucault, 2010a)

c) *Pluralização de representações nos currículos*

A inclusão de personagens, autoras/es, artistas e figuras históricas não-heterossexuais como temáticas nas disciplinas de humanidades - Literatura, Artes, História - mostra-se uma poderosa estratégia de valorização e visibilidade de experiências

LGBTQIAP+ que tradicionalmente foram posto em segundo plano nos currículos escolares. Assim como Barros (2020) discorre:

Esta invisibilidade na mídia causa efeitos de dor, angústia, autocensura e rigidez. É por isso que a representatividade se faz importante para a construção das nossas identidades. é ver todos os grupos incluídos. é ter referências positivas sobre as características pessoais, é moldar a sociedade e ensinar o respeito, é dar visibilidade para a história do outro. E além de tudo isso é também um ato político, é conquistar/ocupar espaços antes negados com a própria voz, é ser incentivado a liderar e defender os direitos, e principalmente é ensinar a ter autoconfiança (Barros *et. al*, 2020, p.41) (grifos do autor).

Ao trazer à tona, por exemplo, as explorações da bissexualidade presentes na obra da artista mexicana Frida Kahlo ou a trajetória do icônico escritor irlandês Oscar Wilde, não apenas apresentam-se importantes referências contra-hegemônicas às/aos estudantes LGBTQIAP+, como também oportuniza-se problematizar as opressões, os apagamentos e as lutas travadas por tais sujeitos e coletividades na história. Trata-se de um movimento, tanto de afirmação identitária, quanto de elucidamento crítico, colaborando para desnaturalizar a cis-heteronormatividade como padrão na produção cultural e artística abordada pedagogicamente.

Compartilhar, com o auxílio da comunicação midiática, já que tem um poder grande sobre nossas concepções, imagens que apresenta a nossa diversidade cultural a partir dos grupos que mais sofrem represálias justamente por ter menos espaço de se impor - negros, mulheres, indígenas, LGBTQI+ - isto contribui para que as crianças ampliem sua percepção de si mesmo e do seu futuro, ressignificando a imagem que fora criada injustamente a partir do ponto de vista eurocêntrico. (Barros, *et.al.* 2020, p.40).

Igualmente, ao resgatar a história dos movimentos sociais e das conquistas jurídicas do movimento LGBTQIAP+, a escola desempenha a responsabilidade, tanto em termos de reconhecimento dessa população, quanto de formação para a cidadania de todos os estudantes.

Outrossim, ao tratar, por exemplo, da fundação de organizações de ativismo pelos direitos LGBTQIAP+ desde o século XIX, do surgimento de publicações especializadas que tornaram essas pautas mais visíveis nas décadas de 1950-60, ou ainda de marcos como os motins contra a violência policial ocorridos na Stonewall Inn em 1969, gerando as primeiras Paradas do Orgulho LGBT no início dos anos 1970 - ressignifica-se o papel histórico de sujeitos e coletivos até então ausentes ou estigmatizados nos conteúdos escolares. Contextualiza-se, assim, a luta contra a discriminação e o preconceito que possibilitou maior inclusão e cidadania, colaborando para processos contemporâneos de promoção de direitos e justiça social ante grupos ainda oprimidos.

Somado a isso, a escola como instituição esteve historicamente implicada na reprodução e naturalização de uma cis-heteronormatividade compulsória que, ao tomar como referência única as experiências afetivas, corporais e identitárias heterossexuais e cisgêneras, acabou por invisibilizar e/ou patologizar outras possibilidades de vivência do gênero e da sexualidade. A instituição, assim dizendo, toma seu papel de construtora de verdades dominantes, satisfazendo ao grupo dominante e pouco cumprindo com a função formadora do sujeito.

Ora, “parece existir um consenso entre os educadores de que o diálogo⁸¹ é fundamental nas práticas pedagógicas” (Paula, 2022, p.01). Entretanto, ao não problematizar esse apagamento, a escola deixa de cumprir sua função emancipadora e se torna cúmplice da marginalização de subjetividades insubmissas. Faz-se necessário, portanto, trazer para o centro do debate escolar produções e discussões que evidenciam como, ao longo do tempo, os currículos, materiais didáticos, ritos escolares e dinâmicas pedagógicas privilegiaram determinados arranjos afetivos e identitários em detrimento de outros, reproduzindo essa normatividade excludente.

Então, ao elucidar esse mecanismo histórico e suas implicações contemporâneas, abre-se caminho para superar tais lógicas e fortalecer processos que de fato contemplem em suas múltiplas possibilidades de habitar o gênero e desejos.

Além do mais, o avanço de políticas educacionais antidiscriminatórias é um longo passo frente à descriminalização dessas fobias que circulam o ambiente escolar, isso envolve tanto a formulação de marcos legais que criminalizem e punam a LGBTfobia nas instituições de ensino, quanto a incorporação nos projetos político-pedagógicos, regimentos e normativas internas de escolas e redes medidas proativas de promoção da cidadania e da equidade de gênero e sexualidade.

Sobretudo, nos últimos anos, observa-se a articulação de setores sociais conservadores e reacionários contrários à abordagem das temáticas de gênero e sexualidade na educação, tidas por essas correntes como uma suposta “ideologia de gênero” que confrontaria seus valores tradicionais. O referido observado na retirada do termo “orientação sexual” dos temas transversais⁸² da BNCC.

⁸¹ Diálogo como prática dialógica, técnica performativo-pedagógico.

⁸²AGÊNCIA BRASIL. MEC retira termo “orientação sexual” da versão final da Base Curricular. Agência Brasil, Brasília, 07 abr. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular> . Acesso em: 02 de Dez. de 2023.

Acrescenta-se que, tais grupos, com crescente representação política, têm obtido vitórias como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC em 2019 e o veto à inserção da diversidade sexual como tema transversal na BNCC em 2017. Além disso, tramitam no Congresso projetos de lei que visam proibir e até criminalizar alegadas "práticas de ensino, condutas e orientações sobre diversidade sexual" nas escolas.

Portanto, contra tais retrocessos, mostra-se premente aprovar leis antidiscriminatórias, em tramitação há anos no Legislativo, que de fato tipifiquem condutas LGBTfóbicas e obriguem o Poder Público - inclusive nas redes de ensino - adotar medidas concretas de promoção e proteção dos direitos humanos de populações historicamente vitimadas com base em sua identidade de gênero e/ou orientação sexual, garantindo sua representação e inclusão com segurança, dignidade e respeito à suas especificidades.

d) Formação de professores em temáticas de gênero e sexualidade

A formação de professores em temáticas de gênero e sexualidade mostra-se mister para uma educação comprometida com a diversidade, a democracia e os direitos humanos. A capacitação docente nessa seara constitui uma via privilegiada para desarticular as condições de produção e reprodução das desigualdades e assimetrias de poder entre os gêneros, assevera Costa *et. al* (2010):

[...] assim como tudo na escola, atender nossas crianças e nossos adolescentes em seu direito a uma educação integral, que, para ser entendida, não pode negar a sexualidade e as questões de gênero. Mas quem educa o/a educador/a? Precisamos antes de qualquer coisa, propiciar aos/as professores/as condições para que estes/as se percebam como seres sexuados no mundo, em permanente processo de educação, inclusive de educação sexual. Precisamos trazê-los para esta educação sexual emancipatória, fazendo-os refletir sobre os costumes repetidos acriticamente em nossa sociedade, questionando-os/as se os tabus, preconceitos e medos servem ainda para a realidade em que vivemos, tentando levar estes/as professores/as a falarem com naturalidade sobre a temática sexualidade[...] (Costa, *et. al*, 2010, p. 6).

Nesse sentido, faz-se necessário incorporar tais discussões tanto nos currículos das licenciaturas quanto nos programas de formação continuada. Tal medida visa preparar adequadamente os professores, fornecendo-lhes ferramentas teóricas e práticas para abordar essas questões em sala de aula com profundidade e qualidade (Rizza, 2018).

Além de instrumentalizá-los academicamente, essas formações devem sensibilizar os docentes sobre a relevância do tema. Isso envolve elucidar o papel da escola no combate à discriminação e na promoção da cidadania LGBTQIAP+, de modo a mobilizá-los subjetivamente para essa causa político-pedagógica urgente.

Outro aspecto crucial é capacitar os professores para lidar com situações de preconceito, violência e *bullying* homofóbico ou transfóbico que possam ocorrer em ambientes escolares. É preciso prepará-los para intervir com firmeza em tais casos, acolhendo vítimas e responsabilizando agressores, de acordo com normativas e códigos disciplinares bem definidos

A difusão de materiais didáticos e paradidáticos que contemplem positivamente identidades e orientações sexuais diversificadas também se mostra estratégica nesse processo. Tais recursos auxiliam os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, além de oferecerem representatividade e identificação aos estudantes LGBTQIAP+ .

Em suma, avançar na formação de professores acerca de gênero e sexualidade constitui um passo a uma educação emancipatória e igualitária. Essa formação precisa aliar preparo teórico-metodológico à sensibilização ético-política dos docentes, de modo a instrumentalizá-los e mobilizá-los para essa importante pauta na práxis educacional.

Conclusão

A presente pesquisa buscou examinar como os TCTs nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular têm abordado as questões relativas à diversidade sexual e de gênero no âmbito das políticas educacionais brasileiras. Por meio de análise documental ancorada em referenciais da análise de discurso e das teorizações de Michel Foucault, Achilles Mbembe e Giorgio Agamben, objetivamos problematizar os sentidos, valores e verdades subjacentes ao tratamento desta temática nos principais documentos normativos que orientam os currículos escolares no país.

Os resultados encontrados sinalizam para a persistência de abordagens limitadas, equivocadas ou mesmo subordinações quanto ao necessário aprofundamento das discussões em torno das representatividades de gênero e orientações sexuais diversas no contexto educativo formal. As lacunas e subalternidades identificadas comprometem o potencial transformador da escola na desconstrução de estereótipos e preconceitos disseminados na sociedade ao redor das configurações contra-hegemônicas de masculinidades, feminilidades e dissidências sexuais e de gênero.

Em contraposição, defendemos aqui a centralidade pedagógica de temáticas como diversidade, direitos sexuais e de gênero, violências motivadas pela LGBTfobia e estratégias de inclusão e visibilidade da população LGBTQIAP+ nas instituições de ensino. Compreendemos tais debates como basilares e incontornáveis para uma educação comprometida com a democracia, cidadania e igualdade em suas múltiplas dimensões na contemporaneidade.

As análises empreendidas fornecem indícios de que concepções heteronormativas e binárias de gênero ainda orientam substantivamente os documentos investigados. Tal constatação escancara a distância abissal ainda existente entre discursos pretensamente universais e pluralistas de inclusão social difundidos retoricamente e suas materializações em termos curriculares e pedagógicos nas políticas educacionais hodiernas.

Abaixo segue um fluxograma com os objetivos desta dissertação e os resultados de forma que resuma o propósito do trabalho e facilite a leitura pormenorizada.

Figura 10 - Fluxograma Objetivos e Resultados.



Fonte - Produzida e elaborada pelo autor.

Esperamos que este estudo instigue instâncias governamentais, gestores, docentes e comunidades escolares a encarar a urgência de revisões profundas nos modos de conceber e veicular conhecimentos relativos a gênero e sexualidade na escola, de forma a concretizar projetos político-pedagógicos efetivamente comprometidos com a valorização, visibilidade e respeitabilidade de todos os corpos, desejos e subjetividades que compõem a experiência social. Transformar mentalidades e atitudes, combatendo fobias e violências, constitui passo fundamental dessa jornada ainda a se trilhar rumo a sistemas educativos genuinamente democráticos, inclusivos e socialmente justos.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. Homo Sacer: O Poder Soberano e a Vida Nua I, tradução de Henrique Burigo, 1. reimpr., Belo Horizonte: UFMG: **Humanitas**, 2004.

ALMEIDA, Fabricio Santiago. **A Estética Fisiopsicológica em Nietzsche: uma expressão da Vontade de Potência**. 2022. 92 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/18294> acesso em: 20 de dez. de 2023.

ARGENTINA. Lei nº 26.743, de 9 de maio de 2012. Estabelece o direito à identidade de gênero das pessoas. Revoga o inciso 4º do artigo 19 da Lei 17.132. Portal Oficial do Estado Argentino. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860> . Acesso em: 3 dez. 2023.

ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira; LONGHI, Márcia. “**Para Compreender Gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres**”. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de (Orgs.). Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente Recife: EDUFPE, 2009. p. 75-96.

ALTMANN, H. (2001). Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, 2(2), 575-578. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/PthD6cgdcDC7MMvJw5zxXDr/?format=pdf> Acesso em 5 de dez. de 2023.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. Trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BARBOSA, A. C. S.; PINHEIRO, L. E.; SOLDATELLI, M. O que dizem as teses e dissertações sobre questões de sexualidades, masculinidades e gênero nas escolas? **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 1, p. 10-35, jan./jun. 2015. disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/download/6703/2754>. Acesso em: Dec 2, 2023.

BARNARD, I. **Queer Race**. Nova York: Lang, 2004.

BARALDI, Giovanna. **Corporeidades Políticas: os fatores do movimento e a Dança Moderna no Brasil**. 2020. 38 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Gestão de Projetos Culturais) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em : https://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/2021/01/artigo_corporeidades_politicas_-_giovanna_baraldi.pdf acesso em 6 de dez. de 2023.

BECK, C. Ponto panóptico de Bentham. **Andragogia Brasil**, 2016. Available at: <https://andragogiabrasil.com.br/ponto-panoptico-de-bentham/>. Access on: 26 de Novembro de 2023.

BENDER, John. The Panopticon in the Garden: Bentham's Idea of Utility and its Place in Eighteenth-Century Aesthetics. **Critical Inquiry**, v. 20, n. 3, p. 457-478, 1993.

BENTHAM, J. **Panóptico**. Tradução de M. D. Magno e Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BERTOLINI, M. A.; SILVA, R. S. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, n. 70, pp. 20-33, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672018000400003&script=sci_arttext . Acesso em: 26 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Histórico da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/> . Acesso em: 24/11/2023.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> acesso em 30 de nov. 2023.

_____. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Dossiê apresentado ao MDHC indica 273 mortes de LGBTIA+ no Brasil, em 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/dossie-apresentado-ao-mdhc-indica-273-mortes-de-lgbtia-no-brasil-em-2022> . Acesso em: 27 de novembro de 2023.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. –

Brasília : MEC/SEF, 1997a. 126p. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33038> . Acesso em 28 de nov. 2023.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : Volume 10-Orientação Sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :

MEC/SEF, 1997b. 72p até 110p. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33038> . Acesso em 28 de nov. 2023.

_____. Ministério da Educação. TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC - Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. 2019a. Disponível em:

http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf . Acesso em: 30 de nov. de 2023.

_____. Ministério da Educação. TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC - Proposta de Práticas de Implementação. 2019b. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf . Acesso em: 30 de nov. de 2023.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

_____. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2001, p.83-112.

BOLÍVIA. Ley N° 045: Ley contra el racismo y toda forma de discriminación. La Paz, 8 de octubre de 2010. Disponível em:

<https://fnse.gob.bo/wp-content/uploads/2023/02/LEY-045-LEY-DE-8-DE-OCTUBRE-DE-2010.pdf> . Acesso em: 03 dez. 2023.

_____.Ley N° 548/2014. Código Niña, Niño y Adolescente. La Paz, 17 de Julio de 2014.

Disponível em:

<https://legislacion.com.bo/norma/558-ley-n-548---codigo-nina-nino-y-adolescente> Acesso em: 03 dez. 2023.

_____. LEY No 807/2016: LEY DE IDENTIDAD DE GÉNERO. La Paz, 21 de Mayo de 2016. Disponível em:

<https://www.derechoteca.com/gacetabolivia/ley-no-807-del-21-de-mayo-de-2016/> Acesso em: 03 dez. 2023.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and Interaction: a sociocultural linguistic approach. **Discourse Studies**, v.7, n.4-5, p.585-614, 2005.

CAVAZOTTI AIRES, Diogo. Educação sexual: um direito humano. Leis vigentes na Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Rev. **Fac. Der.**, Montevideo, n. 50, e116, enero 2021 . Disponível em http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-06652021000103116&lng=es&nrm=iso . Acesso em 27 nov. 2023. Epub 01-Abr-2021. <https://doi.org/10.22187/rfd2021n50a16> .

CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. Tradução de Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

COSTA, A. P.; SCALIA, A. C. M. A.; BEDIN, R. C.; SANTOS, S. R. dos. Sexualidade, gênero e educação: novos olhares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 1, p. 65–75, 2010. DOI: 10.21723/riaee.v4i1.2691. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/269> 1. Acesso em: 5 dez. 2023.

COLLARES DA SILVA, J.; DE AZAMBUJA MARASCHIN, A.; ANSELMO FUNARI, C.; BILLIG MELLO, E. M.; DA SILVA JUNQUEIRA, S. M. Gênero e sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva freireana. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 152–176, 2021. DOI: 10.14295/de.v8i2.12104 . Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12104> . Acesso em: 26 ago. 2023.

COHEN, Cathy J. Punks, bulldaggers, and welfare queens: the radical potential of queer politics? In: *GLQ - A Journal of lesbian & gay studies*, Vol. 3. Canada: **Overseas Publishers Association**, 1997, p. 437-465.

COLOMBIA. Código Penal. Bogotá, 2011;2015 [2000]. Disponível em: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0599_2000_pr004.html#134A acesso em 3 dez. de 2023.

_____. Actos de Racismo o discriminación. Bogotá, 1 de diciembre de 2011. Disponível em: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1482_2011.html acesso em 3 dez. de 2023.

_____. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la

Violencia Escolar . Bogotá, 5 de marzo de 2013. Disponível em:
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html acesso em 3 dez. de 2023.

CURY, Carlos, R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ago. 1996.

CUNHA, Luan Felipe Braga. **O discurso homofóbico nas redes sociais e o confronto ideológico acerca da diversidade sexual no Brasil**. 2019. 79 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, UFAM, 2019.

CUBA. Ley 151/2022 Código Penal. Havana, 15 de mayo de 2022. Disponível em
https://www.gacetaoficial.gob.cu/sites/default/files/goc-2022-o93_0.pdf acesso em 3 dez. de 2023.

CHILE. Ley N° 20.609/2012.ESTABLECE MEDIDAS CONTRA LA DISCRIMINACIÓN. Santiago, 28 de junio de 2012. Disponível em
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092&idParte=9282757&idVersion=2022-05-07> acesso em Acesso em: 03 dez. 2023.

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. LEY FEDERAL PARA PREVENIR Y ELIMINAR LA DISCRIMINACIÓN. Cidade do Mexico, 9 de Abril de 2012[2003]. Disponível em
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0089.pdf acesso em 3 dez. de 2023.

_____. Ley N° 21.369/2022.Regula El Acoso Sexual, La Violencia Y La Discriminación De Género En El Ámbito De La Educación Superior Santiago, 30 de agosto de 2021. Disponível em <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023> acesso em Acesso em: 03 dez. 2023.

FARIA, A. L. G. da. **Ideologia no livro didático**. 16a.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, N. D. P.. Vivente e vida nua: Conceitos de Biopolítica. **Revista Direito e Práxis**, v. 13, n. 2, p. 893–915, abr. 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rdp/a/BS8q5nctP3GjkqZPqDfK6rw/#> Acesso em 20 de dez. de 2023.

GARCIA, M. R. V.; MATTOS, A. R.. “Terapias de Conversão”: Histórico da (Des)Patologização das Homossexualidades e Embates Jurídicos Contemporâneos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, n. spe3, p. e228550, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/zksLGXhzsLFVppDN5SvqYXP/#> Acesso em 20 de dez. de 2023.

FOUCAULT. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Sobre a História da sexualidade**. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008 .

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

_____. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **A história da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 8. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2011[1987] .

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2010[1996]b.

Freud, Sigmund. (1905). **O chiste e sua relação com o inconsciente**. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

FISCHER, R. M. B.. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197–223, nov. 2001.

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

GRIMM, Raíssa Éris. **Heteronormatividade e transfobia: sobre a invisibilidade trans lésbica**. 2017. Disponível em

<https://sapaprofana.wordpress.com/2017/02/01/heteronormatividade-e-transfobia-sobre-a-invisibilidade-trans-lesbica/> Acesso em 17 Dez. 2023.

GOMES, Nilma L. “**Alguns termos e conceitos presentes do debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão” in *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03 – Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.*

HARVEY, David. **A história concisa do neoliberalismo**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Estampa, 2014.

IGNATIEFF, Michael. **A Just Measure of Pain: The Penitentiary in the Industrial Revolution, 1750-1850**. 1978.

ILGA. ILGA World: **The International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association**. [s.l.], c2021. Disponível em: <https://database.ilga.org/upr-lgbti> . Acesso em: 27 de Nov. de 2023

LARROSA, Jorge. “**Tecnologias do eu e educação**”. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994 .

LOURO, Guacira. “**Pedagogias da sexualidade**”. In: _____. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARCUSCHI, E.; LEDO, A. C. DE O.. Representações de gênero social em livros didáticos de língua portuguesa . **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, p. 149–178, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/5vQFVrf66mstnkr4rdqDx8S/?lang=pt#ModalHowcite> acessado 5 de dez. de 2023.

MARTINS, Juliane Caravieri . Homo Sacer: O Poder Soberano E A Vida Nua I, De Giorgio Agamben. **MP-SP**. São Paulo. 1-5. 2004. Disponível em https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_informativo/bibli_inf_2006/Rev-FD-UFU_v.44_n.01.08.pdf acesso em 20 de dez. de 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica. Arte & Ensaios**, v. 31, n. 1, p. 123-147, 2018.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002 .

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino, Barreiras**, v. 1, e202011. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626> . Acesso em: 06 dez. 2023.

NELSON, C. D. **A Teoria queer em linguística aplicada: enigmas sobre “sair do armário” em salas de aula globalizadas.** In: LOPES, L.P. M. (Org.). Por uma linguística indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

OBSERVATORIO NACIONAL DE CRÍMENES DE ODIIO LGBT. **Informe 2020.** Disponível em: <https://falgbt.org/crimenes-de-odio/> . Acesso em: 27 de Nov. de 2023 .

OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS CONTRA LGBTI+ NO BRASIL. **Dossiê de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil em 2020.** Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2020/> . Acesso em: 3 dez. 2023.

Observatório De Mortes E Violências Contra Lgbti+ No Brasil. **Dossiê de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil em 2021.** Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2021/> Acesso em: 3 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. (2009[1948]). **Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> . Acesso em: 03 dez. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos.** 8. ed. Campinas: Pontes, 2009 .

PAULA, L. D. DE .; BRANCO, A. U.. Desconstrução de preconceitos na escola: o papel das práticas dialógicas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 39, p. e 200216, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/4zytCzsLDNK7cwZwkTmfbLR/#> acesso em 02 de Dez. de 2023.

PARAGUAI. Ley Nº 1.680/01 . Código de la Niñez y Adolescencia . Assunção, 30 de Maio de 2001. Disponível em: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_paraguay_0784.pdf acesso em 3 dez. de 2023.

_____. Ministerio de Educación y Cultura . Plan Nacional de Transformación Educativa. Assunção, Junho de 2022. Disponível em: https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/17433?1638362256 acesso em 3 dez. de 2023.

PESSOA, Gustavo. A psicologia do outro: o truque da diversidade e a dificuldade em falar de si mesmo. **Junguiana**, São Paulo , v. 40, n. 3, p. 11-24, 2022 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-08252022000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 dez. 2023.

PRADO, Caio, 2014. **Não Recomendado.** In: NÃO RECOMENDADOS. Soares, Elza. Planeta Fome, Brasil: Deck, 2019. Faixa: 12.

PRECIADO, Paul B. **Testo junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**; tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PERU. LEY Nº 31498/2022 Ley Que Impulsa La Calidad De Los Materiales Y Recursos Educativos En El Perú . Lima, 23 de Junho de 2022. Disponível em <https://img.lpderecho.pe/wp-content/uploads/2022/06/Ley-31498-LPDerecho.pdf> acesso em 3 dez. de 2023.

PINAR, W. **Introduction**. In: PINAR, W. E. (Org.). *Queer theory in education*. New Jersey: Lawrence Erlanbaum Associates Publishers, 1998

RIZZA, J. L.; RIBEIRO, P. R. C.; MOTA, M. R. A.. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as . **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e176870, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9WGxvy5RfrCNCNssstbGYzr/#ModalHowcite> acesso em 5 de dez. de 2023.

REIS, Neilton dos; GOULARTH, Isabela dos Reis. Questões de Gênero no Ensino Médio: interfaces em Sociologia, Biologia e Interdisciplinaridade. **Revista Café com Sociologia**, v. 6, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/774/pdf>. Acesso em: 06 dez. 2023.

ROSA, Eli Bruno do Prado Rocha. **Cisheteronormatividade como instituição total**. *Petdefilosofiaufpr.wordpress.com*, v. 18, n. 2, p. 59-62, agosto 2020.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 11–19, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1372>. Acesso em: 6 dez. 2023.

SABINO, C.. Corpos descartáveis: neosoberania e exclusão na era digital. **Sociologias**, v. 24, n. 59, p. 362–385, jan. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/T8XtcXFywrr6KfpJZZz3fFt/?lang=pt#> Acesso em 6 de dez. de 2023.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 05-19, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Thiago Soares da; AMARAL, Juliana de Almeida. A instituição escolar como aparelho ideológico de Estado: discussões a partir do ideário althusseriano. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, n. 1, p. 276-292, 2020 .

SILVA, J. C.; MARASCHIN, A. A.; FUNARI, C. A.; MELLO, E. M. B.; JUNQUEIRA, S. M. S. Gênero e sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva Freireana. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, 2020. DOI: 10.14295/de.v8i2.12104. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/download/12104/8470/39211> acesso em 06 de dez. de 2023.

SOMOSGAY. **Informe Anual 2020**. Disponível em: <https://www.somosgay.org/documents/SOMOSGAY%20Informe%20Anual%202020.pdf> . Acesso em: 27 de Nov. 2023 .

Sousa, Bárbara Léia Lopes de. **A IMPORTÂNCIA DA Representatividade Para Os Grupos Minoritários: Uma Revolução Na Construção De Identidades** / Bárbara Léia Lopes de Sousa. - João Pessoa, 2020. 68 f. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17617> acesso em: 02 de Dez. de 2023.

TAYLOR, C. **Biopoder**. In: TAYLOR, Dianna (Org.). Michel Foucault: conceitos fundamentais. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018, p. 23 - 40 .

TEIXEIRA, Solange M. **Política social contemporânea: a família como referência para as políticas sociais e para o trabalho social**. In: MIOTO, R. C. T.; CAMPOS, M. S.; CARLOTO, C. M. (org.). *Familismo, direito e cidadania: contradições da política social*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 211-239.

URUGUAI. Ley N° 18.437/200. Ley General de Educación. Montevideu, 16 de Maio de 2008. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_uruguay_0483.pdf acesso em 3 de Dez. de 2023.

VIDAL, Diana G. **Sexualidade e docência feminina no ensino primário do Rio de Janeiro (1930-1940)**. In: BRUSCHINI, Cristina e HOLLANDA, Heloísa B. (Org.) Horizontes

Plurais - Novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Ed. 34, 1998. p. 281-313.

Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1324/1133/2126> acesso em: 06 dez. 2023.

VITALI, M. M. et al.. “Homem é homem e mulher é mulher, o resto, sem-vergonhice”: representações sociais da transexualidade sobre comentários da internet. **Saúde e Sociedade**, v. 28, n. 4, p. 243–254, out. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/zfkcMVq733TxyXxqZqtDHmd/#> acesso em: 20 de dez. de 2023.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In:.

SILVA, T. T. da (Org.).. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** 12a.ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.7-72 .