

CADÊ O CURRÍCULO QUE ESTAVA AQUI? O CONSERVADORISMO COMEU? AS TENSÕES CURRICULARES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO DA BAHIA

WHERE IS THE CURRICULUM THAT WAS HERE? HAS CONSERVATISM EATEN IT UP? THE
CURRICULAR TENSIONS INVOLVING GENDER AND SEXUALITY THAT SURROUND THE
NEW HIGH SCHOOL IN BAHIA

¿DÓNDE ESTÁ EL PLAN DE ESTUDIOS QUE HABÍA AQUÍ? ¿SE LO COMIÓ EL
CONSERVADURISMO? LAS TENSIONES CURRICULARES DE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN
TORNO A LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA DE BAHÍA

Roniel Santos Figueiredo ¹
Marcos Lopes de Souza ²

Manuscrito recebido em: 05 de maio de 2024.

Aprovado em: 20 de junho de 2024.

Publicado em: 10 de outubro de 2024.

Resumo

Este trabalho objetiva discutir o espaço destinado às questões de gênero e sexualidade nos documentos curriculares que se articulam na construção do Novo Ensino Médio, na Bahia. Para tanto, analisamos três documentos curriculares, quais sejam: BNCC, Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino na Bahia e DCRB - Etapa do Ensino Médio. Os resultados indicam que a BNCC gera um apagamento das questões de gênero e sexualidade e usa o termo diversidade como forma de generalizar as discussões sobre as diferenças. No entanto, os documentos curriculares da Bahia trazem as questões sobre corpo, gênero e sexualidade em suas proposições, ressaltando a importância de que essas discussões estejam presentes no Ensino Médio, destacando inclusive o debate sobre feminicídio e LGBTTQIA+fobia. No entanto, esses documentos ainda são vagos na apresentação de proposições metodológicas que auxiliem a operacionalização dessas questões no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Ensino médio; Documentos curriculares; Diversidade sexual e de gênero.

Abstract

This paper aims to discuss the space given to issues of gender and sexuality in curriculum documents that are articulated in the construction of the Ensino Médio “High School” in Bahia. To

¹ Doutorando em Educação Científica e Formação de Professores e Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente na Faculdade de Tecnologia e Ciências. Professor na Rede Estadual de Educação da Bahia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1714-2614> Contato: ronielbiologia@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Formação de Professores e no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-raciais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7174-1346> Contato: marcos.lopes@uesb.edu.br

do so, we analyze three curriculum documents, namely: BNCC; Guidance Document for the Implementation of the New High School in the Public Education Network in Bahia and DCRB – Ensino Médio “High School Stage”. The results indicate that the BNCC generates an erasure of gender and sexuality issues and uses the term diversity as a way to generalize discussions about differences. However, the curriculum documents of Bahia explicitly bring issues about body, gender and sexuality in their propositions, emphasizing the importance of these discussions being present in high school, including highlighting the debate on feminicide and LGBTTQIA+phobia. However, these documents are still vague in the presentation of methodological proposals to help operationalize these issues in everyday school life.

Keywords: High school; Curriculum documents; Sexual and gender diversity.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo discutir el espacio asignado a las cuestiones de género y sexualidad en los documentos curriculares que se articulan en la construcción de la Nueva Escuela Secundaria en Bahía. Para ello, analizamos tres documentos curriculares: BNCC; Documento Guía para la Implantación de la Nueva Escuela Secundaria en la Red Pública de Enseñanza en Bahía y DCRB - Etapa de la Escuela Secundaria. Los resultados indican que el BNCC genera un borramiento de las cuestiones de género y sexualidad y utiliza el término diversidad como forma de generalizar las discusiones sobre las diferencias. Sin embargo, los documentos curriculares de Bahía traen explícitamente las cuestiones de cuerpo, género y sexualidad en sus proposiciones, enfatizando la importancia de que estas discusiones estén presentes en la enseñanza media, incluso destacando el debate sobre feminicidio y LGBTTQIA+fobia. Sin embargo, estos documentos aún son vagos en la presentación de propuestas metodológicas que ayuden a la operacionalización de estos temas en el cotidiano escolar.

Palabras clave: Enseñanza media; Documentos curriculares; Género y diversidad sexual.

Um currículo para chamar de meu: algumas notas introdutórias

O enunciado com o qual intitulamos este artigo faz paráfrase de uma parlenda bastante conhecida que diz: “Cadê o toucinho que estava aqui? O gato comeu. Cadê o gato? Fugiu pro mato. Cadê o mato? O fogo queimou. Cadê o fogo? A água apagou. Cadê a água? O boi bebeu. Cadê o boi? Foi amassar o trigo. Cadê o trigo? A galinha espalhou. Cadê a galinha? Foi botar ovo. E cadê o ovo? O padre comeu. E cadê o padre? Foi rezar a missa? E cadê o povo que estava na missa? Foi embora”³.

³ Parlenda “Cadê o toucinho que estava aqui”. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/atividades_pedagogica_distancia/1;Infantil/34;EMEII%20Leila%20Berriel%20Aidar/19;PROF.%C2%AA%20SAMARA/INFANTIL%20IV-%20A%20MANH%C3%83%20PROF%C2%AA%20SAMARA%2026%20a%2030%20DE%20JULHO.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

A utilização dessa expressão da cultura brasileira, no título deste artigo, emerge questões caras nesse estudo, pois, na parlenda, o toucinho que foi deixado por alguém, e foi comido pelo gato, gera um processo investigativo em prol de encontrar as pistas que levem ao paradeiro do gato e, posteriormente, do mato, fogo, água, boi e dentre outros personagens secundários trazidos à tona, mas, no fim das contas, toda essa busca objetiva encontrar o toucinho que fora surrupiado. Assim, também acontece com o currículo, ou melhor dizendo, currículos, que fazemos operar nas diversas instituições de ensino e para além delas. Quando se propõe uma reforma curricular como a proposta pelo Novo Ensino Médio (NEM), há um currículo que desaparece, some, torna-se obsoleto, mas quais são as marcas geradas por esse processo de transição?

A quem pertence o currículo? Quem define o que deve ser ensinado e aprendido em nossas escolas? O que surge quando entram em cena os documentos e os currículos que fazemos operar no dia a dia de nossas aulas? Questões como essas são comumente debatidas no campo dos estudos de educação e currículo, mas de que modo essas questões se movimentam, ao acrescentarmos outros elementos contemporâneos? O primeiro elemento é uma pretensa base curricular que se propõe a homogeneizar os conhecimentos aprendidos na educação básica, adicionamos ainda uma reforma curricular para o ensino médio que alinha essa base com conhecimentos diversificados e regionais. Para chegar ao ponto, acrescentamos documentos que objetivam orientar os currículos no âmbito estadual, mas não podemos esquecer-nos de acrescentar as discussões a respeito de corpo, gênero e sexualidade em um contexto político marcado por “ideologias de gênero” que deixam a sociedade em polvorosas. Qual será o resultado dessa nossa poção? Desejamos dialogar sobre isso no decorrer deste trabalho.

Pensar sobre os currículos é pensar no currículo e com o currículo. Queremos pensá-lo em suas diversas facetas e nuances, refletindo sobre o emaranhado de relações produzidas e geridas nos âmbitos curriculares. Assumir essa empreitada de refletir sobre os currículos e os seus desdobramentos põe em movimento os interesses de diversos grupos que se inscrevem na disputa para a construção do currículo, pois esse processo diz também dos investimentos que fazemos enquanto sociedade nas pessoas que desejamos formar. Silva (2017) diz que os currículos são documentos de identidade que, ao

selecionarem alguns conhecimentos em detrimentos de outros, dão indícios de quais sujeitos são desejáveis para um determinado perfil de sociedade, quais aspectos desejamos ressaltar e quais outros intencionamos silenciar.

Concordamos com Paraíso (2010), ao dizer que o currículo é, muitas vezes, um espaço carregado por pretensões de ordenamentos, organizações, sequenciação, estruturações e enquadramentos dos corpos, horários, pessoas e vivências que são experienciados nos ambientes escolares. No entanto, para além do que se é pretendido, há escapes e vazamentos que transcorrem pelas propostas curriculares. Não é possível, portanto, delimitar, com precisão, os desdobramentos das políticas educacionais na vivência escolar, pois, se por um lado, os documentos curriculares querem fazer (e fazem) algo conosco, nós, em contrapartida, também fazemos (ou deixamos de fazer) muitas coisas com eles.

A respeito dessa imprecisão que cerca os currículos, não nos incomoda o fato de ser difícil (para não dizer impossível) determinar os desdobramentos destes em nossos processos formativos. Ao contrário, nos encanta essa característica, pois, com base na lente teórico-metodológica pós-crítica assumida nos nossos estudos, assumimos a multiplicidade de olhares e de perspectivas que atravessam a construção curricular. Neste sentido, as reflexões sobre os currículos se tornam um campo riquíssimo de possibilidades, como sinalizam Lopes e Macedo (2011, p. 19-20):

[...] não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos de sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere.

Sabemos que os currículos são terrenos de disputas e relações de saber/poder que transcendem o campo estatal ou universitário, pois se inscrevem nesse campo, dentre outras instâncias, professoras/es, estudantes e movimentos sociais. Assim, em uma tentativa, podemos dizer que o currículo é o que exala disso tudo e nunca é uma coisa só. É pensado no âmbito documental, mas se torna vivo nas relações sociais que o envolvem, portanto, falar em currículo é falar da vida em [trans]formação, identidades forjadas e investimentos, muitas vezes, intencionais na manutenção de algumas identidades e apagamento de outras.

Assumindo as perspectivas pós-críticas do currículo⁴, percebemos a importância de olhar para a produção curricular pensando, para além de classe social, outras categorias que constituem as relações sociais, como gênero, sexualidade, etnia/raça, regionalidade, geração, deficiência, religiosidade e dentre outras. Dessa forma, nessas teorias é reconhecida a pluralidade cultural que produz múltiplas possibilidades de identidades. As relações de poder também tomam centralidade nessas perspectivas (Silva, 2017). Baseando-se em um olhar foucaultiano, entendemos que o poder funciona em redes e que só há relação de poder quando há resistência, pois, se ela inexistente, há uma relação de dominação (Foucault, 1989).

Nessa ótica, é possível pensar os currículos como instrumento e instituição perpassada por relações de poder e, que muitas vezes, é utilizado para o apagamento de determinados conhecimentos e grupos nos processos educacionais, sobretudo, aqueles que foram marginalizados como as pessoas pretas, os povos indígenas, as mulheres e a comunidade LGTBTTQIAPN⁵. Neste sentido, é necessário pensar um currículo que conteste as perspectivas que defendem a morte das diferenças e daquelas(es) nomeados como diferentes e marginais e desestabilize o capital cultural construído nos currículos tradicionais, tomando as culturas dos(as) diferentes como saberes a serem reconhecido e trabalhados em sala de aula (Corazza, 2002).

Focalizando para a perspectiva pós-estruturalista, para além de contestar a centralidade da classe social na compreensão das relações sociais, também se coloca em xeque a ideia de uma verdade sobre o mundo, investindo em compreender os regimes de verdade e se contesta a busca pelas metanarrativas generalistas, ou seja, respostas que sejam aplicáveis a quaisquer contextos, porém nos atentamos para não cair na armadilha de somente pensar nas micronarrativas. Nessa perspectiva, o sujeito também é considerado como produto da linguagem, entendendo que é no âmbito de uma rede linguística que as hierarquizações e estigmatizações se constituem. É também no campo da linguagem que somos todas e todos formados/as, significados/as e, muitas vezes, escamoteados/as, com o propósito de sermos silenciados(as) (Louro, 2007; Lopes, 2013).

⁴ Trata-se, como discute Lopes (2013) dos estudos que se baseiam nas perspectivas pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernas, pós-fundacionais e pós-marxistas.

⁵ Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneras, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binários e demais grupos que se reconhecem como minorias de gênero e sexuais.

Assumindo o tom questionador próprio das teorias pós-críticas de currículo, colocamos em jogo algumas mudanças contemporâneas que atravessam a educação brasileira. Dentre as principais modificações, destacamos a construção e instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017 e 2018, respectivamente, para o ensino fundamental e médio. No documento da BNCC é dito que ela objetiva promover equidade de ensino em todas as escolas da federação, garantindo que todos(as) os(as) alunos(as) tenham acesso a uma base de conhecimentos e habilidades comuns (Brasil, 2018).

A Lei nº 13.415/2017 também estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio, ficando conhecido como o “Novo Ensino Médio” (NEM). A partir desses marcos legais, a organização curricular passou a ser composta por duas partes: a comum obrigatória, referente ao conhecimento determinado pela BNCC e a segunda, optativa, relativa à parte flexível, disposta em unidades curriculares (Brasil, 2017).

Além disso, os estados federativos construíram outros documentos para definirem a implementação do NEM. Na Bahia, em 2020, foi produzido, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, um documento sintético conhecido como Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino na Bahia e, posteriormente, em 2022, foi publicado o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) - Etapa do Ensino Médio (Bahia, 2020a; Bahia, 2022).

Tendo em vista que as construções desses documentos curriculares estão entranhadas às relações de poder, neste estudo, objetivamos discutir como as questões de gênero e sexualidade são apresentadas e dialogam com as perspectivas que atravessam os documentos curriculares do Novo Ensino Médio na Bahia.

Para tanto, investimos em algumas direções neste escrito. Na primeira seção construímos um olhar panorâmico para o contexto contemporâneo em que essas discussões estão situadas e os impasses gerados pelos movimentos conservadores. No segundo momento do texto, trazemos, por meio de uma análise documental, como essas discussões se situam na BNCC, NEM, Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino na Bahia e DCRB. Neste campo investimos também em reflexões sobre de quais modos o cenário atual impactou na construção destes documentos. Na última parte apresentamos algumas considerações sobre a temática realizadas após a análise.

Destacamos que a análise documental que realizamos, se propõe a seguir o pensamento de Foucault ao dizer que:

A história mudou de posição em relação ao documento: ela se atribui como tarefa primeira, não mais interpretar, nem determinar se ele diz a verdade e qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo internamente e elaborá-lo; ela o organiza, recorta-o distribui-o, ordena-o reparte-o em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não o é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. Portanto, o documento não é mais para a história essa matéria inerte, por meio da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado, e do qual somente o rastro permanece: ela busca definir, no próprio tecido documental, unidades, totalidades, séries, relações (Foucault, 2008, p. 7).

Portanto, nos próximos tópicos colocamos sob suspeita esses documentos curriculares, em uma análise genealógica como também é proposto por esse autor ao dizer que a “genealogia (...) está portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (Foucault, 1989, p. 22). Nesse sentido, pensamos esses documentos normativos articulados aos contextos histórico, social e cultural que lhes dão condições de existência. É uma forma de olhar para os documentos e enxergar as marcas discursivas que atravessam seus escritos e que dizem da intencionalidade das instituições que os produziram.

Gênero, sexualidade e educação nas trincheiras políticas do currículo e da vida

Compreendemos a cisheteronormatividade como uma ordem regulatória que organiza as nossas relações sociais, inclusive as práticas institucionais, por meio de um pensamento ordenado pela cisgeneridade e heterossexualidade compulsórias, tidas como referência e padrão para viver em sociedade. Por meio da cisheteronormatividade, as vivências cis e heterossexuais são lidas como naturais, intrínsecas e, muitas vezes, divinas e todas as demais construções das diferenças, em termos de vivência de gênero e sexualidade, são compreendidas como patológicas, anormais, abomináveis e, inclusive, passíveis de serem eliminadas (Nogueira; Colling, 2015; Vergueiro, 2016).

Em rodas de conversa, nossos corpos, sexos, amores, vivências, experiências, gozos, posições e parcerias sexuais são esmiuçadas, comentadas, questionadas, xingadas e, muitas vezes, amaldiçoadas. Enfim, nossas vidas são transformadas em discursos e estes

se infiltram em diversos espaços, sejam eles de acolhimento ou exclusão. A ambivalência e paradoxos são marcas presentes nesses discursos, pois, se por um lado, as falas tenham o intuito de rechaçar, zombar ou silenciar as pessoas com vivências dissidentes, por outro, ao fazerem emergir as questões de gênero e sexualidade, essas se tornam cada vez mais vivas, presentes e potentes.

Em outras palavras, não querer falar de gênero e sexualidade é por si só uma forma de produzir espaços de discussão sobre essas questões. Por exemplo, nos últimos anos, é mais comum ouvirmos as instâncias religiosas tratando das discussões de gênero e sexualidade, do que, muitas vezes, a escola. Apesar de controversa, as discussões sobre gênero se popularizam na contemporaneidade, muitas vezes, pelas vozes das pessoas que desejam aniquilá-las. Assim acontece com dois movimentos de base reacionária que ganharam força nos últimos anos e que também se infiltraram nas percepções sobre como a diferença (não) deve ser discutida na escola, são eles: Movimento Escola sem Partido (MESP) e Ideologia de gênero (Penna, 2018).⁶

O MESP possui adesão de uma parcela significativa da sociedade que defende uma educação que seja conservadora, englobando, em seus princípios, o policiamento, censura e controle dos currículos, bem como dos posicionamentos das/os professoras/es e, ao mesmo tempo, defendendo que alguns conhecimentos devam se restringir ao âmbito familiar. O principal objetivo desse movimento é o de evitar uma suposta “doutrinação política e ideológica”. Esse movimento deu origem ao Programa Escola sem Partido, que ganhou relevância nos últimos anos com a proposição de uma série de medidas para impedir que docentes discutam, em sala de aula, temas que este movimento considera como ideológicos, mormente, aqueles relacionados às questões de gênero e sexualidade (Santos et al., 2021).

Nessa mesma direção, nos últimos anos, vemos um movimento religioso que tem como foco as discussões sobre gênero. Geralmente, os adeptos desse movimento tratam dessas questões como “ideologia de gênero” e utilizam dos seus espaços religiosos para

⁶ “Esse termo vem sendo utilizado, pejorativamente, para se referir aos “estudos de gênero” como um campo de propagação de representações e conceitos contrários aos valores morais, reforçados pela família tradicional hegemônica e por grupos religiosos radicais, por meio de uma suposta “conspiração mundial” (Penna, 2018). Cabe salientar que esse olhar não é reconhecido pelo campo dos estudos das relações de gênero, sexualidade e educação.

construírem uma ideia do que venha a ser esta suposta ideologia e mais que isso, conclamam seus adeptos a se posicionarem veementemente contra qualquer questão que esteja relacionada à gênero. Apesar de a “ideologia de gênero” ser uma invenção católica, datada entre 1990 e 2000, as religiões protestantes neopentecostais também assumem destaque na proliferação desse discurso em diversos espaços que estão infiltrados (Junqueira, 2019).

O teor alarmista é uma característica desse discurso que é [re]produzido por apoiadores/as dessas questões, contribuindo para um sentimento compartilhado de pânico moral, de perigo iminente e de que algo precisa ser combatido a qualquer custo. Dessa forma, eles/as têm medo de que mudanças sociais ocorram e gerem a instabilidade da sociedade “ordenada” que idealizam como antecessora ao período de mudança (Miskolci, 2007).

Essas estratégias reacionárias promovidas por instituições estatais ou religiosas as inscrevem em uma disputa por poder. É foco dessa disputa o que pode ser dito, quem pode dizê-lo, mas de pano de fundo a questão ainda é mais profunda, pois diz de quem pode existir, quais vivências são viáveis e possíveis. A disputa não é apenas por falar ou não sobre gênero e sexualidade, mas pela [im]possibilidade de existir para além do modelo binário e cisheterossexista. Reiteramos que são vidas [e mortes] que estão em jogo. Esse movimento empreendido por essas instâncias, ao inventarem a ideologia de gênero e movimentos como o MESP, se aproxima do que Foucault chama de biopoder e das diversas estratégias que o fazem operar, como apresentado a seguir:

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação, durante a época clássica, desta tecnologia de duas faces – anatômica e biológica –, individualmente e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida, caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima para baixo (Foucault, 2012, p. 152).

Para Foucault (1989, 2012), no século XIX, os sentidos de vida e morte foram revisitados seguindo as mudanças socioeconômicas da época, pois o exercício do poder deixou de ser apenas o de tirar a vida e passou a ser um processo do seu controle e regulação. Com base em uma análise semelhante a que Almeida (2020) realiza em relação ao racismo, entendemos que esses movimentos e discursos reacionários se engrenam no

biopoder⁷ no momento em que determinam quais as vidas são importantes e quais não despertam empatia ou sensibilidade, pois se tratam de “anormais” e “degenerados”.

Desta forma, não é possível pensar nas discussões de corpo, gênero e sexualidade na escola sem ter em vista os investimentos realizados pelos movimentos reacionários e que impactam diretamente nos currículos escolares. As modificações mais recentes que atravessaram a educação brasileira carregam as marcas históricas do nosso tempo, sobretudo, as infelizes cicatrizes produzidas após o golpe parlamentar de 2016 em que a presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff foi destituída do cargo, havendo um período de expressivo avanço das forças ultraconservadoras com a entrada de Michel Temer e, posteriormente, Jair Bolsonaro (Silva, Gonçalves, 2022).

Onde estão as questões de gênero e sexualidade nos documentos curriculares?

A quem serve uma Base que se propõe a apresentar um perfil curricular que seja comum em toda parte de um país de dimensão continental? Quais as segundas (terceiras, quartas, etc.) intenções que atravessam as produções das mudanças curriculares contemporâneas? Quais os discursos e interditos que atravessam esses processos? Questões como essas têm movimentando o campo dos estudos educacionais desde que a BNCC foi promulgada.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que sinaliza para o currículo comum, que tem caráter normativo, para todas as etapas da Educação Básica. Neste sentido, neste documento é definida uma série de habilidades e competências que são tidas como "essenciais" para que todas(os) as(os) estudantes desenvolvam durante a sua passagem na Educação Básica (BRASIL, 2018). Não dá para dizer que uma proposta curricular comum a todo país seja algo pensado tão recentemente, pois ela é citada na constituição de 1988 e reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, mas, apenas em 2014, é construída como uma meta pelo PNE (BRASIL, 1988, 1996, 2014).

⁷ Trata-se do poder que é exercido sobre a vida com a intenção de administrá-la e geri-lá, determinando também quais as vidas são importantes e quais não despertam empatia ou sensibilidade, pois se tratam de “anormais” e “degenerados” (Foucault, 1989).

No entanto, com as mudanças de perfis governamentais que atravessaram o Brasil nesta última década, os olhares e o processo de formulação dessa base foram diretamente impactados. Neste sentido, a versão final da base aprovada diz do interesse do grupo político que assumiu a presidência e parte expressiva do parlamento em 2017 e 2018, em que foram homologadas, respectivamente, a versão da Educação Infantil/Ensino Fundamental e a do Ensino Médio. Nesta mesma direção caminhou a reforma do ensino médio, conhecida como o “Novo Ensino Médio”, que instituiu a entrada da BNCC no cotidiano escolar.

Entendendo que toda política curricular se constrói por determinados interesses e perspectivas de educação, sujeito e de sociedade, com a Reforma do Ensino Médio e a BNCC não foi diferente. Como dito por Lopes (2004, p. 111), “toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo”.

A partir da compreensão de que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC defendem interesses de grupos sociais e econômicos privilegiados, é possível contestar vários dos seus princípios. Dentre outras críticas estão: falta de participação democrática em sua construção; desconsideração aos conhecimentos historicamente produzidos no campo educacional; pautar-se em princípios mercadológicos e capitalistas em uma abordagem tecnicista em detrimento das questões socioculturais; relação direta com as avaliações de larga escala e contribuição para a padronização/reducionismo curricular (Macedo, 2014; Frigotto, 2016; Ramos; Frigotto, 2017). Portanto, é no centro desta disputa discursiva que o Novo Ensino Médio vem sendo implantado em todo o país.

Ramos e Frigotto (2017), ao refletirem sobre essas questões, parafraseiam Fernando Pessoa e, dizem que "resistir é preciso, fazer não é preciso", ao encorajarem educadoras/es a resistirem as modificações instituídas pelo Novo Ensino Médio, buscando estratégias de caráter propositivo que driblem os aspectos supracitados. Perseguindo esses rastros, nos interessamos em discutir, de modo especial, quais espaços foram direcionados às questões de corpo, gênero e sexualidade e, seguindo esse olhar propositivo, refletir acerca das possibilidades de discussão dessa temática.

Iniciamos esse processo investigativo com a BNCC. Por nos interessarmos pelas discussões que contemplam o Ensino Médio, fizemos uma análise das páginas iniciais de apresentação do documento e da parte que diz dessa etapa de ensino. Deste modo, os excertos analisados foram das páginas: 1 a 34 e da 461 a 576. Foi realizada a leitura completa do trecho selecionado em busca de palavras-chave e/ou expressões que sinalizassem para a presença da discussão sobre corpo, gênero e sexualidade. Os trechos encontrados foram categorizados e analisados a partir dos referenciais pós-críticos e pós-estruturalistas que amparam teoricamente esta pesquisa.

- Os rastros das questões de corpo, gênero e sexualidades

A expressão “orientação sexual” não é citada em nenhum momento do documento, diferentemente de sexualidade que aparece de modo tímido na seção intitulada “Currículos: BNCC e itinerários”, em que se apresentam as estratégias de diversificação do currículo, por meio dos itinerários formativos, dentre elas, os núcleos de estudos. Conforme o documento:

Núcleos de estudos: desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios –, publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, **sexualidade**, mulher, juventude e trabalho etc.) (Brasil, 2018, p. 472, grifos nossos).

De acordo com a BNCC, o núcleo de estudo é entendido como uma dessas possibilidades de arranjo curricular que viabiliza trabalhos colaborativos e possibilita a articulação entre as áreas do conhecimento no campo diversificado do currículo. Destacamos que a sexualidade é apresentada como um dos possíveis temas de interesse que pode ser abordado pelos núcleos de estudos, além da questão das mulheres. Para nós, essa é uma brecha, uma fissura da BNCC. Apesar de ser um momento pontual, abre possibilidades para que, caso a comunidade escolar deseje, essas questões sejam debatidas.

A busca por gênero, a princípio parece que a discussão esteja mais presente no documento, no entanto ao realizar a análise é perceptível que as menções tratam sobre gêneros discursivos, literários, textuais ou musicais e apenas uma menção, presente na

página 547, na introdução da seção “A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” trata sobre gênero na perspectiva social que discutimos neste trabalho. Eis o trecho do documento:

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de *philia*, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (BRASIL, 2018, p. 547, grifos nossos).

Ao enunciar os propósitos da área é realizado um paralelo com o ensino fundamental, sinalizando a possibilidade de se trabalhar com os conhecimentos relacionados à diversidade e traz como exemplos as questões de gênero, religiosa e étnica. No entanto, ao falar do ensino médio, essa questão não é enfatizada, como se não fosse mais um objetivo de discussão para essa etapa da educação básica. Não sabemos ao certo se foi algo que passou despercebido pelos olhares conservadores e antigênero ou se por ser pontual e abrangente, manteve-se sem contestação. De qualquer forma, apesar de gênero ser trazido em um espaço limitado do documento, podemos encontrar uma possibilidade de se explorar essas questões, indo além das perspectivas binárias e dicotômicas, mesmo que o documento não delinear melhor como abordar a diversidade de gênero.

Ao realizar uma pesquisa semelhante, Araújo (2022) constatou que a primeira e segunda versão da BNCC abordavam as questões de gênero e sexualidade de maneira mais contundente. No entanto, na quarta e última versão, estes termos são reduzidos a uma menção pontual, priorizando, no lugar dessas categorias, a diversidade e a diferença.

Salientamos que a inexistência das palavras gênero e sexualidade na BNCC não significa, necessariamente, a ausência dessas discussões neste documento, pois partindo da percepção de gênero enquanto “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (Scott, 1995, p. 73), ao pensar nas questões voltadas para anatomia e fisiologia do corpo humano, os investimentos nos perfis de

gênero e sexualidade também estão presentes, mesmo que de forma velada, naturalizada e ainda baseada em uma perspectiva normativa.

Outras(os) autoras(es) sinalizam para o apagamento das questões de gênero e sexualidade na BNCC, como Leite, de Castro e Ferrari (2021) que, ao realizarem uma análise específica da área de Ciências da Natureza, destacam a ausência dessas temáticas nas áreas de Ciências e Biologia que, historicamente, foram espaços curriculares privilegiados para abordagens das discussões de gênero e sexualidade.

Apesar das vertentes biologizantes e médicas que, muitas vezes, circundam essas discussões quando realizadas no âmbito destes componentes curriculares, é inegável que as discussões sobre sexualidade e saúde sexual ganham um importante espaço nas aulas de Ciências e Biologia. As(Os) autoras(es) ainda relacionam esse silenciamento à perseguição organizada de setores conservadores nas versões anteriores do documento. Monteiro e Ribeiro (2020, p. 11) corroboram com esse olhar, dizendo que:

O trecho que defendia o respeito à orientação sexual de cada um foi suprimido, um dos exemplos de que a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular passaram pelo crivo cultural [...], ficando à mercê de influências religiosas fundamentalistas, conservadoras e moralizantes que, em detrimento da ciência, eliminaram de seu texto final todo conteúdo associado a Gênero.

Ainda realizando o movimento de colocar sob desconfiança a BNCC, nos chamou a atenção, além da pouca visibilidade das questões de gênero e sexualidade, uma presença, mesmo que discreta, do termo diversidade em alguns pontos do documento e, em alguns momentos, tratava-se de uma ideia de diversidade que, talvez, caberiam a discussão de gênero e sexualidade.

Por exemplo, as seguintes expressões estão presentes no texto: “diversidade de saberes e vivências culturais”; “diversidade humana”; “diversidade de indivíduos e de grupos sociais”; “conviver e aprender com as diferenças e as diversidades”; “não preconceito e não discriminação e respeito às diferenças e diversidades”. Talvez, à primeira vista, essa constatação movimente de modo esperançoso o nosso olhar para a BNCC, pois apesar de sequestrar o gênero e a sexualidade, abre, em certa medida, espaço para a diversidade.

Seguimos na realização do contramovimento e enxergando o quão problemático é esse processo, pois ao falar de diversidade ou diversidades, pluralizando o conceito, há

também um apagamento sobre do que se trata essa expressão quando empregada em tal documento. De qual diversidade humana está sendo tratada? Quais marcadores da diferença estão abrigados na construção desse conceito ao ser trazido desta maneira no documento? Étnica, sexual, de gênero, regional, religiosa, etária, de corpos? Não é possível pensar ou sequer estabelecer do que se trata, ao falar em uma perspectiva tão generalista que, ao mesmo tempo, torna-se epistemologicamente vazia. Seria essa estratégia de resistência para carregar de sentido as entrelinhas do documento ou apenas uma maneira abrupta de buscar subterfúgios para não se falar de gênero e sexualidade?

Questões como essas também foram percebidas por Silva e Gonçalves (2022) que discutem o apagamento do sujeito professor/a na construção da BNCC, além da formação da imagem de um "sujeito-estudante" esvaído de gênero, sexualidade ou raça que é autorreferenciado e que se desvincula dos atravessamentos políticos e sociais contemporâneos.

Segundo Miskolci (2015), a perspectiva da diversidade busca circundar o conflito sem gerar modificações nas relações de poder que subalternizam determinados grupos, como "uma vertente política construída sob a perspectiva daqueles que detêm o poder, já têm acesso a direitos e propõem estendê-los a outros sem modificar a estrutura institucional em que se baseiam" (Miskolci, 2015, s/p).

Não queremos com essas reflexões dizer que o termo diversidade não deva ser usado, ou que seja vazio em si, inclusive, entendemos diversidade como as construções socioculturais e históricas das diferenças e que ultrapassam o que é considerado biológico ou aquilo que pode simplesmente ser visto, pois essas diferenças são construídas pela humanidade nos seus processos sociais e entrelaçados às relações de poder (Gomes, 2007). Mas, ao realizarmos este movimento de confrontar o contexto de silenciamento das questões de gênero e sexualidade na BNCC com a presença da expressão diversidade, parece-nos que o termo se afasta do sentido que aferimos ou traga vagamente que questões das diferenças são essas. A diversidade reduz-se apenas a uma expressão que dá indícios, mas não fala. Mais que isso, torna-se um perigo, pois a sua utilização pode até ludibriar e ser usado como uma forma de defesa desse documento com o argumento de que ele é acolhedor das diversas manifestações da sexualidade e gênero, algo que não está presente na normativa.

Assim, somos enfáticos em dizer que a utilização do termo diversidade não substitui o uso de gênero, sexualidade, diversidade de gênero, entre outras. Estas discussões deveriam estar explícitas em diversos pontos do documento, sobretudo, tendo em vista que um dos focos da BNCC é o investimento no que diz ser um “projeto de vida”, mas como podemos pensar em um projeto de vida que se desvincule da nossa sexualidade e das relações de gênero que estabelecemos com nossos pares?

Como já mencionamos anteriormente, Corazza (2002) nos move a pensar em um pós-curriculo que reconheça as diferenças e não aceite a produção de um currículo que violento ou se silencie em relação aos processos discriminatórios cometidos contra os(as) diferentes. Em vista disso, ela ressalta que “[...] um pós-curriculo escuta o que os diferentes têm a dizer e incorpora, em seu *corpus*, as diferenças” (p. 106). Questionamos então, aquelas(es) tidos como diferentes foram ouvidas(os)? Elas e eles foram chamadas(os) para pensar, conjuntamente com o poder público, a produção de um documento curricular lido como comum para todo o Brasil?

Autores (as) como Silva (2007), Miskolci (2012) e Vecanto (2014) questionam a utilização liberal do termo diversidade por entenderem que este traz consigo a ideia de tolerância ou convivência e não problematiza as relações de poder que atravessam essas questões socioculturais. É uma forma de reafirmar a distinção do outro, sem ser diretamente impactado ou questionar sobre suas próprias posições, compreendidas, na maioria das vezes, como normais e tomadas como referência e, com isso, mantendo-se em um lugar hierarquicamente superior.

Essa lógica é a mesma empregada na votação do PNE, pois a movimentação de setores ultraconservadores culminou, em 2014, com a alteração na Lei nº 13.005/2014, em seu artigo 2º, inciso III, com a supressão dos termos gênero e orientação sexual por uma expressão de caráter generalista que parece abrigar todas as possibilidades, mas que tem como pano de fundo a exclusão e estigmatização em seu processo produtivo. Assim, antes da modificação votada pelo parlamento o texto dizia: “promover a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. No entanto, após a cruzada gerada pelas instituições conservadoras, a nova versão tornou-se “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, p. 43).

Neste sentido, é notório que a BNCC cede ao conservadorismo, tornando-se um documento que não acompanha os avanços do seu tempo, no qual as produções sobre gênero e sexualidade crescem de modo exponencial. Diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, para o ensino fundamental, apresentavam um número específico para falar sobre a temática “orientação sexual” (Brasil, 1998), a BNCC não assume explicitamente esse debate. Contudo, para além disso, é importante buscar, neste documento, quais são as aberturas, brechas, frestas e possibilidades que podem ser desdobradas para que as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade ocorram no espaço escolar. Quiçá, seja nos momentos em que o documento fala de diversidade e mesmo com todas as críticas podemos estabelecer fissuras para justificar a abordagem de gênero e sexualidade nas escolas, mesmo porque, no documento, não há uma proibição em se falar sobre essas questões nas instituições escolares.

Nesta mesma linha de mudanças, situa-se o Novo Ensino Médio, preconizado pela Lei nº 13.415/2017 que modifica a LDB e estabelece alterações significativas na estrutura do Ensino Médio. Dentre elas, destacam-se a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola que vai de 800 para 1000 horas anuais, e, progressivamente, até 1400 horas; a obrigatoriedade apenas da língua portuguesa e da matemática nos três anos do Ensino Médio; incentivo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e a mudança na organização curricular, sendo uma forma, inclusive, de concretização da entrada da BNCC no Ensino Médio, pois essa Lei estabelece que a nova organização curricular será composta BNCC e os itinerários formativos que compõem a parte flexível do currículo (Brasil, 2017).

A lei em questão sinaliza que a parte diversificada deve estar harmonizada à BNCC, e se articulando ao contexto cultural, social, econômico e ambiental. Cabe salientar que este é o único ponto que faz menção mesmo que tímida e breve às questões socioculturais. Neste sentido, a legislação assinada pelo ex-presidente Michel Temer não parece se importar ou lançar esforços em enfatizar ou garantir que a diferença ou, então, a diversidade (como sinaliza a BNCC) sejam também contempladas no texto dessa lei.

Em contrapartida, com a intenção de orientar a implantação dessa reforma curricular, os estados federativos construíram documentos que sinalizam para os possíveis trajetos que podem ser considerados nessa empreitada e nos questionamos: de que modo

o estado da Bahia lidou com as questões de gênero e sexualidade nesses documentos? A Bahia seguiu o perfil anteriormente narrado com silenciamentos e apagamentos das questões de sexualidade e gênero ou construiu estratégias de resistência na construção de seus próprios documentos? A BNCC e a Reforma do Ensino Médio são amarras finais ou é possível driblar os seus intuitos e [re]inventar novas possibilidades?

Com a intenção de refletir sobre essas questões, buscamos os documentos construídos pela Bahia e que dizem sobre a implementação do NEM. A Secretaria Estadual de Educação da Bahia lançou dois documentos com esse objetivo. O primeiro foi um documento introdutório de 28 páginas, tendo a versão final lançada em 2020, chamado de “Documento orientador de implementação do Novo Ensino Médio na Rede pública de ensino” e o segundo foi o Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio - DCRB, publicado em 2022, apesar de a implantação do NEM ter iniciado na Bahia em algumas instituições consideradas escolas-piloto em 2019.

Seguindo o nosso exercício de análise, lançamos o olhar inicialmente sobre o documento orientador e já nas primeiras páginas nos chama a atenção a seção 4.1 que trata sobre os princípios orientadores do Currículo que, segundo o próprio texto, "constituem-se como fundamentos gerais que deverão alicerçar a elaboração das propostas curriculares de todas as Unidades Escolares do Estado da Bahia" (Bahia, 2020a, p. 5). O primeiro princípio orientador do Currículo é chamado de "Direitos Humanos - como princípio norteador" e na sua descrição diz da importância do respeito à diversidade e multiculturalismo presente na escola.

Diferentemente da BNCC este documento sinaliza que a escola, enquanto espaço de construção de conhecimentos, não pode legitimar a exclusão, racismo, preconceito ou discriminação de qualquer tipo e enfatiza os: "de gênero, de orientação sexual, religioso, geracional, econômica, cultural, de raça ou etnia e de condição de deficiência" (Bahia, 2020a, p. 5). No ponto seguinte, enunciado como "Fundamentos Teóricos", é considerado como intencionalidades fundamentais da organização do currículo, o conteúdo cultural e utilizam de uma citação de Demerval Saviani que diz sobre a importância das camadas populares dominarem os conteúdos culturais para terem os seus interesses considerados e, de certo modo, consigam romper com o processo de submissão a que, muitas vezes, são colocadas.

Dentre as premissas apresentadas, nos chamam a atenção as que dizem que:

"[1ª] não há neutralidade na produção de conhecimento, considerando que os sujeitos envolvidos são guiados por sua motivação e por sua história [...] [2ª] Ainda que os estudantes do Ensino Médio baiano trilhem percursos formativos diversos, precisam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem, respeitando as desigualdades, independentemente da sua origem social, da sua cor, do seu gênero, do seu local de moradia, de onde se localiza a sua escola ou de outros possíveis marcadores de diferenças que se explicitam em cada jovem" (Bahia, 2020a, p. 8).

A primeira premissa se opõe ao preconizado pelo Movimento Escola Sem Partido, pois sinaliza o contato direto dos sujeitos com a produção de conhecimento, não havendo, portanto, espaço para a neutralidade que o MESP tanto busca. Rompe, inclusive com a perspectiva de contaminação dos resultados, como é sustentado por uma ciência moderna e positivista que também contribui para o discurso sustentado pelo movimento conservador citado.

A segunda premissa reafirma a importância que as questões da diferença e diversidade tomam neste documento, pois solicita que o currículo leve em consideração os marcadores sociais da diferença que o estudante carrega consigo. É um processo de investimento em um currículo baseado na diferença. Essa mesma marca ainda é notada em outros pontos do documento, como na página em que fala sobre a parte flexível do currículo, considerando-a como a mais desafiadora, e nas unidades curriculares que sinalizam também para os núcleos de estudos que apesar de trazer uma definição semelhante à da BNCC, acrescentam como possibilidade de temáticas a serem trabalhadas gênero e racismo, termos que não aparecem neste campo da BNCC. Por fim, apresentam a possibilidade de criação de disciplinas eletivas pelas unidades escolares e dão como exemplo alguns temas transversais que devem perpassar todo o currículo, mas que podem usar do espaço das eletivas para estudos mais aprofundados como "Diversidade, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena" e "Direitos Humanos".

Salientamos que apesar de ser um documento sintético, é notório o engajamento para que as questões da diferença e diversidade e, de modo especial, gênero e sexualidade estejam presentes no currículo baiano. Há uma reiteração em diversos pontos do documento que sinalizam para uma concepção de currículo que não se resume à lista de conteúdos a ser trabalhado, mas que o entendem como um constructo social que está diretamente ligado às relações de saber e poder, que pode e deve ser usado para a

promoção da transformação social. Essa perspectiva se aproxima da ideia de currículo sustentada por Elizabeth Macedo (2006), ao entender que o processo de produção e vivência dos currículos é cotidiano e se estabelece no campo sociocultural e da linguagem, sendo entrelaçado às relações de poder. Neste sentido, o currículo assume também o lugar da negociação entre os sujeitos que se inscrevem neste campo de disputa.

Na sequência dos rastros e pistas que as construções dos documentos curriculares da Bahia nos permitem seguir, o DCRB - Ensino Médio é o nosso próximo ponto de partida para mais algumas reflexões. Como apresentamos anteriormente, este documento foi publicado em 2022 pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, tem caráter não prescritivo, mas orientador das ações pedagógicas nas escolas situadas no Estado da Bahia. Este normativo estadual visa orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), e tem como base as orientações da BNCC (Bahia, 2022).

O volume 1 tem como foco a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, enquanto o volume 2 está voltado para o Ensino Médio. Este documento passou por algumas etapas como pesquisa com estudantes da rede, além de versões que foram disponibilizadas para consulta pública e análise do Conselho Estadual de Educação da Bahia. Ao analisarmos esse documento podemos dizer que mais uma vez a Bahia realiza um processo que podemos chamar de transgressor ao defender a inclusão das questões de gênero e sexualidade no currículo escolar, fazendo um contraponto à própria BNCC e aos movimentos conservadores e fundamentalistas que desejam restringir esse debate ao âmbito familiar.

Assim, gênero e sexualidade saem das entrelinhas e são apresentados explicitamente e, em alguns momentos, recuperando conceitos importantes que foram produzidos por esse campo de estudos. Assim, comumente, encontramos no texto expressões como identidade de gênero, papéis de gênero, estereótipos de gênero, relações de gênero, transgênero, cisgênero, sexualidade, orientação sexual, LGBTQIA+ e homossexuais.

Ressaltamos mais uma vez que essas discussões atravessam esse documento em diversos pontos, desde a parte de fundamentação teórica e filosófica, até enquanto conhecimentos a serem trabalhados em componentes curriculares que compõem os

itinerários formativos. Por exemplo, as questões de corpo, gênero e sexualidade estão contempladas nos “objetos de conhecimentos” dos componentes: Identidades e representações da cultura corporal; Arte e contemporaneidade; Iniciação científica II; O invisível na saúde; Pensar empodera!; Também sou cultura; Saúde integral; Histórias dos meus ancestrais, dentre outros.

Nesse sentido, é possível perceber que apesar da política antigênero empreendida na contemporaneidade, há estratégias de resistência e de resignificação. Por exemplo, no texto do DCRB são utilizados excertos do PNE para justificar a importância do trabalho com gênero e sexualidade na escola, apesar de este documento ter gerado embates entre conservadores e defensores das questões de gênero e, como sinalizamos anteriormente, ter tido quase toda menção a gênero excluída da versão final. Neste sentido, o DCRB sinaliza que, de acordo com o que estabelece o Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação (PEE),

[...] compete à educação escolar realizar a formação dos sujeitos de direitos e deveres, para o pleno desenvolvimento da cidadania, visando ao respeito a si e aos pares. Incluindo, desta forma, respeito às identidades de gênero e sexualidade, dimensões inerentes à pessoa humana, sem com isso incorrer em práticas discriminatórias e de violações associadas aos modos de ser, existir e fruir a sexualidade individual e entre pares. Tais identidades são dimensões, inexoravelmente, humanas (Bahia, 2022).

É importante considerar que, como mencionamos anteriormente, a exclusão, sequestro ou silenciamento de termos como gênero, sexualidade ou orientação sexual não significa uma proibição de que essas discussões estejam presentes no ambiente escolar, apesar de essa ação demarcar de modo contundente os desejos de uma parcela da população que se movimenta para que essas questões não apareçam no currículo da escola. Salientamos que professoras(as), gestoras(es) e a comunidade escola têm liberdade para incluir as discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar apesar dos movimentos contrários supramencionados.

Metaforicamente, Paraíso (2018) associa os avanços conservadores contra as discussões a respeito de gênero e sexualidade na escola a uma tormenta. Por outro lado, a autora percebe que, por mais que esses retrocessos ameacem os currículos que tratam das

diferenças, há escapes e movimentos que dão sinais que “[...] se perdemos algumas rodadas, há muito ainda que jogar, porque é por meio de uma *resistência criativa* que podemos enfrentar essa tormenta” (Paraíso, 2018, p. 26, grifos da autora).

O DCRB se propõe a fazer esse contramovimento criativo e traz diversos marcadores sociais para o próprio currículo assim as questões étnico-raciais, regionalismo, sexualidade e gênero tomam, em muitos momentos, a centralidade do currículo. A exemplo disso, no DCRB há um campo específico para falar sobre gênero e sexualidade nos temas integradores que são definidos como temáticas que “preservam uma abordagem de interesse social, [...] cumprindo, assim, o importante papel político e pedagógico nos espaços formais de humanização, promovendo discussões e reflexões sobre os enfrentamentos de violações de direitos e das mazelas sociais, evidenciando as necessidades dos estudantes” (Bahia, 2022, p. 71).

Dentre os temas integradores, há a educação para a diversidade que se subdivide em duas categorias: Educação para as Relações Étnico-Raciais; e Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade. Neste último são trazidos conceitos como sexo, gênero e identidade de gênero, estereótipos de gênero. Além disso, alguns pensamentos e escritos de Guacira Lopes Louro são evocados para sustentar a discussão proposta. São também apresentados dados do Mapa da Violência e Central de Atendimento da Mulher que demonstram como os marcadores sociais se configuram de modo interseccional na manutenção das diversas violências. Nos seguintes trechos é possível perceber esse investimento que é realizado na construção do documento:

Os currículos escolares da Educação Básica, respeitando os devidos ciclos de vida e com as devidas adequações de linguagens, metodologias e materiais didáticos, devem auxiliar a comunidade escolar na construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes para o fortalecimento da autoestima, promoção da alteridade, autonomia, do autocuidado, autoconhecimento, da afetividade pessoal e entre pares, independentemente das expressões das identidades sexuais ou de gênero; da compreensão do funcionamento do próprio corpo, respeitando seus limites e do outro, da autoproteção e proteção dos pares contra Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e/ou gravidez não planejada; do compartilhamento de responsabilidades, frente a uma gravidez não planejada; da compreensão sobre a alienação parental; dor do conhecimento e combate à exploração sexual e às diversas formas de violências contra as meninas e mulheres, sobretudo, as negras e os grupos de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros (travestis e transexuais), queers, intersexuais, assexuados e demais categorias (LGBTQIA+), incluindo feminicídio e homicídio da população LGBTQIA+ (Bahia, 2022, p. 78).

Além disso, há uma defesa explícita para que essas discussões sejam contempladas

nos currículos ao dizer que:

Quando os currículos não dialogam com as temáticas da Educação para as relações de Gênero e Sexualidade, com e entre os sujeitos, as práticas de negação aos “diferentes” são potencializadas, uma vez que deixam de prepará-los/empoderá-los para situações dentro e fora do ambiente escolar, como abusos e violações de direitos expressos nas mais diversas formas de violências morais, psicológicas, patrimoniais, físicas e/ou sexuais contra meninas e mulheres, sobretudo as negras e os grupos LGBTQIA+ (Bahia, 2022, p. 78).

Também destacamos a abordagem interseccional presente em vários trechos do DCRB, sinalizando a compreensão de que os marcadores sociais estão interconectados e não atuam isoladamente. Desta forma, gênero e sexualidade interseccionam com outras categorias como etnia/raça, classe, religiosidade, geração e entre outras. No fragmento acima é relatado que as mulheres negras vivenciam de forma contundente e singular as múltiplas formas de violência e, em outro trecho da mesma página 78 (BAHIA, 2002), é dito que o feminicídio das mulheres brancas diminuiu nas últimas décadas, enquanto o de mulheres negras aumentou significativamente.

Em outra seção, nomeada “10.3 Sujeitos do ensino médio baiano”, o documento apresenta o conceito de interseccionalidade na página 128 (Bahia, 2022), destacando, neste caso, a relevância de a escola identificar múltiplos processos de discriminação que podem atingir uma única pessoa, como, por exemplo, um jovem negro e gay que vivencia, ao mesmo tempo, o racismo e a homofobia.

Ressaltamos que, ao trazer a opção pela interseccionalidade, o documento se posiciona em relação às diferenças e também a não conformidade com as mortes de pessoas pretas, indígenas, LGTBTTQIAPN+, entre outras. Operar com a interseccionalidade enquanto referência significa entender como os múltiplos sistemas de opressão afetam os grupos marginalizados quando pensadas as diferenças intragrupal. A interseccionalidade é pensada, primeiramente, para compreender as violências contra as mulheres negras, mas depois contribui para pensar outros grupos oprimidos e, até mesmo, os processos de privilégio de alguns grupos e suas intersecções com outros marcadores, como os brancos. Destacamos que, para além de analisar a confluência do racismo, classismo, sexismo, LGTBTTQIAPN+fobia e entre outras violências, trabalhar com a interseccionalidade é lutar pela justiça social (Crenshaw, 2002; Collins, 2017).

Por meio das análises realizadas, é possível dizer que gênero e sexualidade estão presentes nos documentos curriculares da Bahia e que há avanços significativos quando comparado com o contexto nacional de ascensão conservadora experimentada no Brasil nos últimos anos, entendendo que o currículo também é um território político e que os grupos que ocupam esse espaço levam os seus ideais para os documentos que se envolvem.

Assim, salientamos que desde 2006, a Bahia tem sido governada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e que este fazia oposição ao grupo conservador que estava no poder durante a produção e publicação da BNCC (Larrat, 2021). É possível que esse contexto tenha repercutido na construção das premissas e dos conhecimentos a serem trabalhados nas escolas e nos investimentos nos sujeitos que se deseja formar, expressos no DCRB.

Apesar de todos os significativos avanços apresentados pelo DCRB ainda há vertentes que poderiam ter maiores ganhos, sobretudo no que tange a operacionalização dessas discussões no ambiente escolar, pois apesar de tratar da importância que gênero e sexualidade estejam nos currículos, não há orientações metodológicas para que estas questões possam ser dialogadas.

Esse aspecto é preocupante, pois se por um lado a transversalidade de uma temática é importante para que esta não se aprisione a um componente curricular específico, por outro lado, pode possibilitar que essas discussões se restrinjam ao documento, sem gerar efeitos no cotidiano escolar. Concordamos com Paraíso (2015) ao dizer que o currículo precisa ter vida e ser atravessado pelas vidas que deseja transformar, é necessário gerar um solo fértil para que encontros surpreendentes sejam possibilitados, pois "quando o desânimo e a tristeza invadem um currículo, o aprender se distancia" (Paraíso, 2015, p. 52).

Experimentar o currículo, refletir sobre as possibilidades, buscar estratégias que levem em consideração o contexto contemporâneo são estratégias que possibilitam processos contínuos de criação e recriação, formação e deformação do currículo que não é estanque, mas que se produz com e no movimento dos agentes que o tocam e o fazem vivo. Portanto, orientações pedagógicas como sugestões podem funcionar como esse

“start” que não prescreve, mas direciona os primeiros passos para que essa discussão aconteça no ambiente escolar. A ausência dessas orientações pode, no entanto, contribuir para que a discussão se finde no documento e não gere transformações na vida das(os) integrantes da comunidade escolar.

Além disso, a vinculação dessas temáticas aos componentes curriculares dos itinerários formativos também apresenta fragilidade, pois como a escola escolhe os itinerários que ofertará, é possível que nenhum itinerário selecionado contemple essas discussões e, conseqüentemente, não haja garantia desse espaço no currículo.

Também destacamos, enquanto questão a ser problematizada, a marca binária presente ao trazer a definição de gênero, pois no documento, ele é conceituado como “[...] as várias possibilidades construídas dentro de uma cultura específica de nos reconhecermos como homens ou mulheres. Ainda pode-se dizer que é o conjunto das relações, atributos, papéis, crenças e atitudes que definem o que é ser homem ou mulher na vida social” (Bahia, 2022, p. 77). Em nenhum momento do documento, são citadas outras possibilidades que escapem dessa díade homem e mulher, como por exemplo, as pessoas não-binárias e *queer*.

Neste sentido, é importante a manutenção de um olhar atento para os documentos curriculares e os seus desdobramentos no cotidiano escolar, colocando sob suspeita as suas intencionalidades, fazendo emergir os jogos de poder e interesses que atravessam as construções sociais, culturais e históricas destes documentos.

Ao mesmo tempo, entendemos a importância de o currículo ser pensado como um dever, aquilo que não está pronto e determinado, podendo ser revisitado e recriado, mesmo com todas as diretrizes que o orientem. Portanto, não desejamos fechá-lo, mas compreendê-lo como aquilo que está, permanentemente, aberto. Se nos aproximarmos dos currículos das diferenças, como nos traz Corazza (2002), é interessante vê-los como currículos ainda impensáveis, arriscados, perigosos, mas potentes, sedutores e subversivos.

O que é que o currículo da Bahia tem? Tem corpo, gênero e sexualidade, tem!

Algumas notas finais

Fazendo um trocadilho com a canção de Dorival Caymmi, imortalizada na voz de Carmen Miranda, queremos provocar mais algumas reflexões sobre as discussões de corpo, gênero e sexualidade na contemporaneidade e, de modo especial, na Bahia. Pontuamos que este estado tem se destacado enquanto uma das unidades federativas que discute as questões de gênero e sexualidade na escola. Podemos citar como a exemplo a professora baiana Idália Lino dos Santos que em 2021 recebeu o prêmio “Menina hoje, cientista amanhã” da 10ª olimpíada Brasileira de Saúde e Meio ambiente da FIOCRUZ⁸. A professora foi premiada por orientar alunas do ensino médio na construção de um projeto sobre gravidez na adolescência, com base em um olhar voltado para as questões de gênero e sexualidade.

Outra característica relevante que atravessa a discussão dessas questões no estado da Bahia é a busca pela garantia por intermédio de normativas. Por exemplo, o Conselho Estadual de Educação criou a Resolução CEE N°45, de 24 de agosto de 2020, que dispõe sobre a educação das relações de gêneros e sexualidades no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Essa resolução trata da importância de que estas questões estejam no ambiente escolar e conclama os educadores a dialogarem sobre essas questões em suas aulas (Bahia 2020b).

Assim, diante dos diversos retrocessos que as discussões de gênero e sexualidade têm sofrido nos últimos anos no cenário nacional, o contexto baiano se mostra encorajador, pois trata dessas questões como pontos importantes que devem estar no currículo escolar, gerando uma contraposição aos posicionamentos assumidos no PNE e na BNCC, em que essas temáticas foram silenciadas e, muitas vezes, camufladas por termos que assumem, neste contexto, aspecto generalista como acontece com a “diversidade”. Esse perfil do DCRB contribui para a percepção que a falta de discussão dessa temática nos documentos nacionais não significa uma proibição e que é possível construir subterfúgios e criar novas estratégias para invadir o currículo e implodi-lo por dentro.

⁸ Projetos de escolas baianas são premiados na Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente. Disponível em: <https://www.bahia.fiocruz.br/projetos-de-escolas-da-bahia-recebem-premio-da-olimpiada-de-saude-e-meio-ambiente/>. Acesso em 23 de mai. 2023.

Neste contexto, apesar de o Novo Ensino Médio estar diretamente associado ao olhar mercadológico e conservador que atravessa a BNCC, é possível usar das brechas e frestas que essa reforma curricular possibilita para que gênero e sexualidade, em uma perspectiva reconhecadora e de afirmação das diferenças, estejam no currículo. Talvez, com o investimento na parte diversificada, essa presença possa se tornar ainda mais forte e potente do que ocorria na configuração curricular anterior.

Salientamos, no entanto, que a presença dessas discussões no DCRB não garante que gênero e sexualidade estejam, de fato, presentes nos currículos das escolas baianas, pois há diversas questões que podem impactar nesses processos, sobretudo, a falta de formação de professoras (es), espaços curriculares e o perfil da comunidade escolar. Além disso, esse documento curricular também apresenta algumas fragilidades como a ausência de arcabouço metodológico para se pensar possíveis caminhos para o trabalho com essas questões na escola. Sinalizamos também para a problemática em apresentar um olhar ainda binário quando se pensa gênero e identidade de gênero, desconsiderando, assim, as vivências não-binárias.

Por fim, retornamos à música de Caymmi e Miranda e, após a realização desse trabalho, conseguimos ensaiar uma afirmação: o que é que a Bahia tem? Tem Corpo, Gênero e Sexualidade (nos documentos curriculares), tem! Neste sentido, deixamos a provocação para que outros estudos pensem de que modo essas questões se operam no dia-a-dia escolar e quais os impactos essa abertura sobre gênero e sexualidade possibilitada pelos documentos curriculares da Bahia gera no cotidiano da educação básica deste estado.

Referências

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2020.

ARAÚJO, L. C. M. Gênero e Sexualidade na BNCC: Possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Arte de educar**, v.8, n.1, p.263-286, 2022.

BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia para o ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf. Acesso em: 27 maio 2023.

BAHIA. **Documento Orientador de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Pública de Ensino da Bahia**. Salvador: SEC-BA, 2020a. Disponível em:

<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em 27 maio 2023.

BAHIA. **Resolução CEE nº 45**. Dispõe sobre educação das relações de gêneros e sexualidades no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Salvador: CEE-BA, 2020b. Disponível em:

<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLCEE452020.pdf>. Acesso em: 21 de maio 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Fundamental: orientação sexual**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: D.O.U., 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html. Acesso em: 10 fev. 2023.

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

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.).

Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p.103-114.

CRENSHAW, k. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v.10, n.1, p.171-188, 2002.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento: Revista de Educação**, v.3, n.5, p.329-332, 2016.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC-SEB, 2007.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: uma ofensiva reacionária transnacional. **Tempo e Presença Digital**, n.32, p.1-22, 2019.

LARRAT, S. Um cenário da realidade das LGBTQIA+ no Brasil. In: LARRAT, S.; MAGNO, C; PELEGRINI, V. (Orgs.). **Do luto à luta: Violência contras defensores de direitos humanos LGBTQIA+ no Brasil**. São Paulo: ABLGT, 2021. Disponível em: <https://42591db2-5171-4bc2-9173225378cc4c25.filesusr.com/ugd/dcb2da_5af44b8923e943d08e1ea4705eed5a9.pdf>. Acesso em: 17 junho. 2024.

LEITE, L. C.; CASTRO, R. P.; FERRARI, A. Gênero na BNCC de ciências da natureza: buscando brechas para outros currículos. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v.14, n.1, p.390-409, 2021.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n.26, p.109-118, 2004.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, políticas e currículo. **Educação, Sociedades e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

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

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico metodológicas. **Educação em Revista**, n. 46, p. 201-218, 2007.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, p.285-296, 2006.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, v.12, n.3, p.1530-1555, 2014.

MISKOLCI, R. **Diversidade ou diferença?** São Paulo: Cult, 2015. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/diversidade-ou-diferenca-2/>. Acesso em 17 jun. 2024.

MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, n.28, p.101-128, 2007.

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

NOGUEIRA, G.; COLLING, L. “Homofobia, heterossexismo, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade”. In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. (orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015, p. 353-358.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p.587-604, 2010.

PARAÍSO, M. A. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, v.38, n.1, p.49-58, 2015.

PARAÍSO, M. A. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 23-52

PENNA, F. A. A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação. **Psicologia Política**, v.18, n.43, p. 557-572, 2018.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v.19, n.46, p.26-47, 2017.

SANTOS, M. S. B.; MIESSE, M. C.; CARVALHO, F. A.; QUEIROZ, L. C.; SOUZA, V. M. Escola sem Partido e as discussões de gênero e sexualidade: impactos curriculares. **Linhas Críticas**, v.27, p.e35543, 2021.

SCOTT, J. W. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**, v.16, n.2, p.71-99, 1995.

SILVA, D. P.; GONÇALVES, M. A. Mas, afinal, que sujeito é esse? Dilemas ético-políticos, concepções de democracia e os sujeitos da aprendizagem, na BNCC do Ensino Médio. **Educar em Revista**, v.38, n.e86015, 2022.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p.73-102

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VENCATO, A. P. Diferenças na Escola. In: MISKOLCI, R.; LEITE JÚNIOR, J. **Diferenças na educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 19-57.

VERGUEIRO, V. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, S.; CASTRO, M. G.; MOUTINHO, L. (orgs.). **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero** [online]. Salvador: EDUFBA, 2016. p.249-270