



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



WILLIAM VIEIRA DE SOUZA

ESTUDOS QUEER: (Re)PENSANDO A DIVERSIDADE NO DOCUMENTO
CURRICULAR DA BAHIA

Vitória da Conquista – BA

2025

WILLIAM VIEIRA DE SOUZA

**ESTUDOS QUEER: (Re)PENSANDO A DIVERSIDADE NO DOCUMENTO
CURRICULAR DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Prof^a Dra. Ana Luíza Salgado Cunha.

Vitória da Conquista – BA

2025

WILLIAM VIEIRA DE SOUZA

**ESTUDOS QUEER: (Re)PENSANDO A DIVERSIDADE NO DOCUMENTO
CURRICULAR DA BAHIA**

Defesa apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Ana Luiza Salgado Cunha (UESB)

Orientadora

Prof.^a Dr.^a. Jéssica Hind Ribeiro (UCSAL)

Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a. Núbia Regina Moreira (UESB)

Examinadora Interna



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

ATA DE BANCA DE DEFESA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e oito dias do mês de novembro de 2025, às 9h, por videoconferência utilizando uma plataforma online, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de defesa intitulado “**ESTUDOS QUEER: (Re)PENSANDO A DIVERSIDADE NO DOCUMENTO CURRICULAR DABAHIA.**”, apresentada pelo mestrando William Vieira de Souza, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela orientadora Professora Doutora Ana Luíza Salgado Cunha (UESB) e contou com a participação das Professoras Doutoras Jéssica Hind Ribeiro (UCSAL) e Núbia Regina Moreira (UESB), na qualidade de examinadores/as. A sessão teve a duração de 2 horas e 20 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer:

A banca reconhece a relevância teórica e social da pesquisa, bem como sua contribuição para o debate sobre diversidade e currículo. O texto cumpre os requisitos para uma dissertação de mestrado. Recomenda-se ajustes para entrega do texto final e incentiva a publicação dos resultados em eventos e periódicos e sugere continuidade da pesquisa em nível futuro. O texto de defesa citado recebeu conceito final: **APROVADO**.

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA LUIZA SALGADO CUNHA
Data: 03/12/2025 10:58:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Luíza Salgado Cunha
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br JESSICA HIND RIBEIRO COSTA
Data: 02/12/2025 08:51:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Jéssica Hind Ribeiro
(Examinadora Externa)

Documento assinado digitalmente
gov.br NUBIA REGINA MOREIRA
Data: 02/12/2025 14:26:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Núbia Regina Moreira
(Examinadora Interna)

Documento assinado digitalmente
gov.br WILLIAM VIEIRA DE SOUZA
Data: 03/12/2025 11:53:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

William Vieira de Souza
(Mestrando)

Campus de Vitória da Conquista

(77) 3424-8749 | ppged@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequelezinho
CEP 45.200-000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem-Queer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45.031 - 300
PABX: (77) 3424 - 8600

S719e

Souza, William Vieira de.

Estudos *queer*: (re)pensando a diversidade no documento curricular da Bahia / William Vieira de Souza, 2025.

174f.

Orientador (a): Dr.^a Ana Luíza Salgado Cunha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 138 - 147

1. Currículo - Mudança. 2. BNCC. 3. Estudos *queer*. 4. Documentos curriculares. I. Cunha, Ana Luíza Salgado. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 375

Catlogação na fonte: **Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134**
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha avó Clemência (Dona Nena) e ao meu Avô Salviano (ambos in memoriam), aqui tento traduzir todo meu amor e gratidão, por tudo que fizeram por mim ao longo de minha vida. Desejo poder ter sido merecedor do esforço dedicado por vocês em todos os aspectos, especialmente quanto à minha formação.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi, sem dúvida, um percurso de muitas travessias, aprendizados e afetos. Cada etapa deste mestrado foi marcada por encontros significativos, por mãos estendidas e palavras que, em momentos distintos, foram abrigo e impulso para seguir adiante.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Salgado, registro minha mais profunda gratidão. Obrigado por ter acreditado neste trabalho, por sua escuta atenta, por cada orientação generosa e por me conduzir com firmeza e sensibilidade pelos caminhos da pesquisa. Sua presença foi imprescindível em meio às incertezas e inspiração constante para que eu pudesse acreditar na potência do que construímos juntos.

Agradeço, com imenso carinho e respeito, às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) Núbia Moreira, Ana Paula Perovano e Edmacy Quirina, por suas aulas que ultrapassaram as paredes da universidade e se tornaram convites a pensar o mundo com mais criticidade, humanidade e compromisso com a transformação social. Cada encontro foi uma oportunidade de ampliar horizontes e fortalecer a convicção de que a educação é, acima de tudo, um ato político e ético.

À minha turma da Linha de Pesquisa Currículo, Práticas Educativas e Diferença, deixo o meu reconhecimento e afeto. Compartilhar este percurso com vocês foi uma das maiores riquezas desta jornada. Em especial, aos colegas que o tempo transformou em amigos Ileni Caraubá, Tiago Luz, Jerlane Moura, Joice Pereira, Mônica Vogel, Thainá Santos, Osmiro Júnior e Yan Barros, obrigado pelas conversas profundas, pelas risadas que aliviaram os dias difíceis, pelo apoio silencioso nos momentos de dúvida e pela certeza de que a caminhada se faz mais leve quando não se está só.

Agradeço, de modo muito especial, à Prof.^a Dr.^a Iris Nunes, pelo incentivo e apoio ainda no início, quando me encorajou a tentar a seleção do mestrado. Seu gesto foi decisivo para que este sonho pudesse se tornar realidade.

Estendo ainda minha gratidão a todos que estiveram próximos a mim durante este processo e que, de alguma forma, me incentivaram a seguir. Cada palavra de apoio, cada gesto de cuidado e cada demonstração de confiança foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Este trabalho é, em muitos aspectos, um reflexo de cada pessoa que caminhou ao meu lado. É a soma de cada gesto de incentivo, de cada partilha de saberes e afetos. A todos e todas que fizeram parte desta trajetória, meu sincero e eterno agradecimento.

"A escola é um lugar de fronteira, onde as diferenças se encontram, se confrontam e se negociam."

Guacira Lopes Louro

RESUMO

A BNCC orienta a construção dos currículos nos estados e municípios com base em um conjunto de valores sociais, políticos e culturais tradicionais da população brasileira. Na realidade das salas de aula, alunos e alunas são coagidos a normalizar um gênero e identidade cisheterossexual compulsória, não se permitindo o exercício da liberdade de gênero. Nesse contexto, a queer, o diferente, não encontra espaço para se reconhecer e viver a assunção da sua identidade sociocultural. Diante disso, a presente pesquisa objetiva compreender como a diversidade, o gênero e a sexualidade são abordados ou suprimidos na perspectiva curricular estadual e os (im)possíveis diálogos entre os Estudos Queer e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Para isso, essa pesquisa se consolida como qualitativa, com base bibliográfica e documental, cujos resultados serão interpretados conforme a análise de conteúdo de Bardin. A partir da análise crítica dos documentos curriculares oficiais, identificaram-se lacunas e ausências relacionadas à abordagem de diversidade, gênero, sexualidade e diversidade. Nessa perspectiva, a análise crítica dos documentos envolveu três etapas: i) crítica da origem, considerando os contextos históricos, institucionais e culturais de produção dos documentos; ii) crítica da autenticidade, com foco na autoria e validade dos textos; e iii) crítica do texto, examinando a originalidade e relevância frente às categorias temáticas da pesquisa. Sobre o currículo, haverá um capítulo unicamente para o debate crítico das diretrizes curriculares brasileiras supracitadas, evidenciando tensões entre concepções pedagógicas diversas. Nesse sentido, observou-se que a lógica neoliberal repercute negativamente na formação docente, na autonomia dos professores e no papel crítico da escola.

Palavras-chave: Educação. Documentos curriculares. Diversidade. Estudos Queer.

ABSTRACT

The BNCC guides the development of curricula in states and municipalities based on a set of traditional social, political, and cultural values of the Brazilian population. In the classroom, students are forced to normalize a compulsory cisheterosexual gender and identity, denying them the exercise of gender freedom. In this context, queer people, those who are different, find no space to recognize and embrace their sociocultural identity. Therefore, this research aims to understand how diversity, gender, and sexuality are addressed or suppressed within the state curriculum and the (im)possible dialogues between Queer Studies and the Bahia Reference Curricular Document (DCRB). To this end, this research will be consolidated as qualitative, based on bibliographic and documentary data, and the results will be interpreted according to Bardin's content analysis. Through a critical analysis of official curriculum documents, we hope to identify gaps or absences related to the approach to diversity, gender, sexuality, and diversity, verifying coherence at the state level and highlighting how, or if, diversity is addressed and operationalized in their guidelines. From this perspective, the critical analysis of the documents involved three stages: i) a critique of origin, considering the historical, institutional, and cultural contexts of the documents' production; ii) a critique of authenticity, focusing on the authorship and validity of the texts; and iii) a critique of the text, examining its originality and relevance in relation to the research's thematic categories. Regarding the curriculum, there will be a chapter dedicated solely to a critical debate of the aforementioned Brazilian curriculum guidelines, highlighting tensions between diverse pedagogical conceptions. In this sense, we observed that neoliberal logic negatively impacts teacher training, teacher autonomy, and the critical role of schools.

Keywords: Education. Curricular Documents. Diversity. Queer Studies.

LISTA DE IMAGENS

	A intersecção entre os Debates de Gênero e os Debates de	
Imagem 1 –	Sexualidade que resultaram no desenvolvimento da Teoria	
	Queer.....	31
Imagem 2 –	Mapa Conceitual com origem, características, desafios enfrentados	
	e conquistas da Teoria Queer.....	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Resultados pertinentes do levantamento na base de dados SciELO.....	71
Quadro 02 –	Resultados pertinentes do levantamento na base de dados da CAPES.....	72
Quadro 03 –	Resultados pertinentes do levantamento na base de dados da BDTD.....	74
Quadro 04 –	Categorias de análise a priori sobre gênero e sexualidade no DCRB.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo e mais
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer, Intersexo, Assexuais, Pan, Não-binárias e mais
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
REBEH	Revista Brasileira de Estudos da Homocultura
SciELO	Scientific Electronic Library Online
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	19
2 ESTUDOS QUEER: APROXIMAÇÕES.....	29
2.1 QUEER – UMA (IN)DEFINIÇÃO	29
2.2 ESTUDOS QUEER: ESTRANHAMENTO ENQUANTO CONCEITO	30
2.2.1 Breve história do movimento Queer e suas disputas	40
3 AS POLÍTICAS CISHETERONORMATIVAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES	48
4 DISPUTA: (DES)TERRITORIALIZAÇÃO QUEER NO CURRÍCULO	56
4.1 HISTÓRICO E CAMINHOS DO CURRÍCULO ESCOLAR	58
4.2 CURRÍCULO E AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS	65
5 ESTUDOS QUEER, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO (IM)POSSÍVEL	73
5.1 GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO	78
5.2 ESTUDOS DA TEORIA QUEER NA ESCOLA.....	87
5.3 REFLEXO DA LITERATURA SOBRE OS ESTUDOS DE TEORIA QUEER	93
6 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	96
7 GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS	99
O DOCUMENTO ORIENTA A NARRATIVA DE TEMAS COMO GÊNERO E SEXUALIDADE AO ABORDÁ-LAS APENAS EM CONCEITO, SEM LAÇO COM A VIVÊNCIA DE SUJEITOS LGBTQIAPN+ NA BAHIA, E NEM COM A DISCUSSÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DOS PADRÕES NORMATIVOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE VIVIDOS NA SOCIEDADE BAIANA. ISSO SE CONSTATA PELO QUE SE VERIFIQUE NAS CATEGORIAS A SEGUIR EXPOSTAS, QUE DEMONSTRAM A ABORDAGEM DIVERSIDADE VOLTADA SÓ À CULTURA E À QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL, MAS SEM O MESMO EMPENHO PARA OS TEMAS DE DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE.	107
7.1 O DCRB EM DIÁLOGO COM OS ESTUDOS QUEER: ANÁLISE CRÍTICA E CATEGORIAS TEMÁTICAS.....	107

7.1.1 Categoria 1 - Reconhecimento da diversidade de gênero e sexualidade	108
7.1.2 Categoria 2 - Desconstrução da normatividade de gênero	111
7.1.3 Categoria 3 - Inclusão de práticas educativas antidiscriminatórias	112
7.1.4 Categoria 4 - Articulação com marcos legais e direitos humanos	114
7.1.5 Categoria 5 - Visibilidade curricular das temáticas de gênero e sexualidade.....	116
7.1.6 Categoria 6 - Representação crítica das identidades e diversidades.....	119
7.1.7 Categoria 7 - Diálogo com os estudos Queer e perspectivas decoloniais	120
7.1.8 Compreensões gerais sobre o DCRB e os estudos Queer.....	122
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICE A – FICHAS DE ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DA BAHIA.....	148
APÊNDICE B – DIFERENCIAÇÃO ENTRE TRABALHOS.....	169

UM CORPO ESTRANHO NO ESPELHO: UMA HISTÓRIA DE (IN)VISIBILIDADES

Era o ano de 2013. Lecionava no turno noturno em uma escola pública que, como tantas outras, carregavam nas suas paredes a frieza das normas e o peso silencioso das exclusões. Foi nesse espaço-tempo que uma aluna, mulher trans, atravessou a minha trajetória profissional e, sobretudo, humana. Seu nome social, embora negado pela escola, carregava o desejo de existir em plenitude. A cada chegada, ela repetia um ritual: parava diante do espelho que ficava logo na entrada do portão, passava batom, ajeitava os cabelos, olhava-se por alguns segundos e, só então, adentrava o pátio em direção à sala de aula.

Esse gesto, que poderia parecer banal aos olhos desatentos, era um ato de afirmação, uma performatividade cotidiana no sentido proposto por Judith Butler (2003), um modo de dizer “eu sou” em meio a um espaço que constantemente lhe dizia “não és”. O espelho funcionava, assim, como um território de resistência. Ali, diante de si mesma, ela se reconhecia mulher antes que o mundo lhe negasse o direito de sê-lo.

Certo dia, ao chegar à escola, o espelho não estava mais lá. Foi retirado, talvez por razões práticas ou por incômodo simbólico, como se aquele objeto refletisse demais aquilo que a instituição não estava preparada para ver. Quando percebi sua ausência, vi também a fúria e a dor no rosto da aluna. Perguntei o que havia acontecido, e ela, com voz firme e olhar marejado, respondeu: “Professor, este era o único momento em que eu me via na mulher total que sou.”

Aquela frase atravessou-me de forma irreversível. Revelava o quanto a escola, instituição que deveria acolher e promover dignidade humana, frequentemente se converte em um espaço de negação e violência simbólica. A ausência do espelho não era apenas material, era a metáfora do apagamento que a escola impunha a corpos dissidentes, àqueles que desafiam as fronteiras binárias de gênero e sexualidade.

Além da ausência física do espelho, havia a ausência discursiva. O nome social da aluna era constantemente ignorado. Professores, funcionários e até documentos oficiais insistiam em nomeá-la pelo registro civil, reafirmando uma identidade que já não lhe pertencia. A cada chamada, a cada boletim, a escola reiterava o discurso da norma e, como nos lembra Michel Foucault (1988), toda norma produz seus sujeitos, regulando e punindo as diferenças.

A luta dessa aluna pela afirmação de sua identidade não foi apenas contra pessoas, mas contra um sistema inteiro que ainda compreende o currículo como um território neutro, universal, cistheeronormativo. Quando uma escola se recusa a reconhecer o nome e o corpo de um sujeito trans, ela reafirma uma pedagogia da exclusão. E foi nesse contexto que, após anos de resistência e dor, a aluna acabou deixando a escola, ainda que, na verdade, fosse a escola que já havia deixado muito antes.

A notícia que recebi anos depois foi devastadora: para sobreviver, ela migrou para Vitória da Conquista – Bahia, vivendo em uma casa de cafetina e trabalhando com prostituição. Como tantas outras mulheres trans e travestis, foi alcançada pela violência da transfobia, quase perdendo sua vida em um atentado. A travessia da escola às ruas evidenciou que a exclusão educacional não é apenas um fenômeno pedagógico, é também social, político e existencial. Hoje essa ex-aluna vive no Norte da França, reconstruindo sua história longe das marcas que a escola brasileira lhe deixou, muito embora ainda vive na prostituição.

Rememorar essa experiência é um ato político e ético. É reabrir feridas, mas também reinscrever memórias para que não se repitam. Ao narrar essa história, busco não apenas evocar um episódio do passado, mas compreender como ele se articula com o presente, ou seja, como essa experiência entrelaça diretamente com o caminho que hoje trilho ao pesquisar os Estudos Queer e as formas de (re)pensar a diversidade do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

Deste modo, a Teoria Queer, ao propor a desconstrução das identidades fixas e o questionamento das normatividades de gênero e sexualidade, oferece lentes potentes para repensar o currículo. Ela nos convida a interrogar o que é considerado “normal”, “aceitável” ou “legítimo” no espaço escolar. O currículo, como nos lembra Tomaz Tadeu da Silva (1999), é sempre um campo de disputa, um artefato cultural atravessado por relações de poder. Ao incorporar a perspectiva queer, podemos deslocar o currículo da sua função reguladora para uma função emancipatória, abrindo espaço para corpos e vozes historicamente silenciadas.

A história da minha ex-aluna é, portanto, “um espelho” que reflete o quanto ainda precisamos descolonizar nossos olhares e desengessar nossas práticas. Sua presença e depois sua ausência me ensinaram mais sobre diversidade e humanidade do que qualquer documento oficial. Ela me fez compreender que não se trata apenas de incluir conteúdos sobre gênero e sexualidade nos currículos, mas

transformar as formas como a escola se relaciona com a diferença.

Os Estudos Queer apontam para essa urgência: deslocar o olhar de tolerância para o reconhecimento da aceitação para a coabitação ética das diferenças. Uma escola que retira o espelho da entrada é uma escola que teme o reflexo da própria violência que produz. Reinstalar esse espelho (simbólico e real) é tarefa nossa, de educadores comprometidos com a justiça social, com a dignidade e com o direito de existir em suas múltiplas formas.

Hoje, quando revisito aquele episódio, percebo que aquele espelho, mais do que objeto, era metáfora do meu próprio processo de transformação como educador. Ao enxergar a dor e a coragem daquela aluna, aprendi a ver também as fissuras do sistema que reproduz desigualdade. E é a partir dessas fissuras que desejo continuar construindo prática docente e uma leitura curricular que orientem pelo princípio da diferença, pela ética do cuidado e pela pedagogia da escuta.

Assim esse prelúdio não é apenas memória, é um compromisso. É a afirmação de que nenhum espelho deve ser retirado quando ele possibilita que alguém se reconheça. É a lembrança viva de que cada gesto, cada palavra e cada nome têm potência para produzir mundos. Que a escola se torne, então, um lugar de travessias, não de expulsões, de reflexos, não de sombras.

APRESENTAÇÃO

No momento do nascimento, fui nomeado William Vieira de Souza, conforme registrado desde os primeiros registros oficiais, e inscrito em uma identidade, aliás, já preestabelecida pela sociedade: masculino, masculino e normativo, normas e pretendidas trajetórias. Identifico-me como homem cisgay, cuja cor e politicamente são negros e praticantes, da religião de matriz africana, o Candomblé e sujeito atravessado por múltiplas dimensões de identidade e de gênero, e sexualidade e raça e classe, conforme Spargo apresenta: “a sexualidade não é um aspecto ou fato natural da vida humana, mas uma categoria da experiência que foi construída e que tem origens históricas, sociais e culturais, mas não biológicas” (Spargo, 2019, p. 15).

Reconhecer-me nesses marcadores corresponde, não apenas a um exercício autobiográfico, mas a um posicionamento político, portanto, epistemológico, visto que tais dimensões atravessam de modo indissociável minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Recordo-me, em particular, de uma frase que ela costumava repetir: “Estude, meu filho, para você ser gente.” Naquela época, esta afirmação me causava estranheza, pois, quando criança e adolescente, eu não conseguia entender como o estudo poderia dar humanidade a alguém. Somente anos mais tarde, ao revisitar esta memória de forma crítica, percebi que aquela fala não se referia à negação de minha condição humana, mas ao reconhecimento de que a falta de acesso à educação produz socialmente vidas vistas como menos dignas, menos reconhecidas e mais fáceis de descartar.

Essa percepção tornou-se ainda mais evidente através de minha trajetória escolar e acadêmica. Fui o primeiro de minha família a ter acesso à Educação Superior e a me formar em Pedagogia e Educação Física, seguindo para a pós-graduação logo depois. A universidade, além de ser um espaço de formação técnica, foi o espaço em que minha existência se politizou, permitindo-me nomear o que durante muito tempo foi sem nome e viveu-se apenas como diferença de fato. Esse corpo que não se enquadrava nas expectativas normativas então foi nomeado como corpo queer, fluido, dissidente, atravessado pelas tensões com a cis heteronormatividade que estratifica as instituições sociais, entre elas a escola.

Ao assumir o posto docente na Educação Básica e, posteriormente, em

função de coordenador pedagógico, passei a ocupar também o lugar de agente direto da operacionalização das normas curriculares. Essa função expandiu minha percepção de como os documentos oficiais, ainda que se proponham sob o discurso da diversidade e da equidade, em geral, silenciam ou esvaziam as experiências dos sujeitos fugidios aos modelos hegemônicos de gênero e sexualidade. Meu corpo, minha voz, a própria presença de meu corpo em um espaço escolar passou a ser, por esse motivo, uma das formas com que se tensionam tais normas, evidenciando o quanto o currículo não é neutro, mas um espaço de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas.

É nesse cruzamento entre trajetória de vida, prática profissional e questões teóricas que surge esta pesquisa. A frase de minha avó "estudar para ser gente" se ressignifica, aqui, como chave analítica para problematizar o currículo como dispositivo de reconhecimento ou de negação de existências. Se a educação pode produzir humanidade, pode também, sob lógicas excludentes, reforçar processos de invisibilização, abjeção e expulsão simbólica de corpos dissidentes.

Assim, ao explorar os diálogos (in) possíveis entre Estudos Queer e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), esta dissertação não se resume a uma análise técnica de um texto normativo, mas a evidenciar como o currículo, em sua construção como artefato cultural e político, incide, efetivamente, sobre o trabalho da produção de subjetividades, quando estabelece as fronteiras do que é considerado legítimo, reconhecível e ensinável e do que deve ser silenciado ou apagado como desvio.

Assumir meu compromisso com o objeto de estudo, no entanto, não quer dizer renunciar ao rigor acadêmico, mas reconhecer que todo conhecimento é situado. Em vez de fragilizar a pesquisa aqui efetivada, essa posição explícita as condições de produção do olhar analítico construído neste espaço. Portanto, está dissertação possui a intenção não somente de relatar um percurso acadêmico, mas de expressar um compromisso ético-político na construção de uma educação que reconheça a pluralidade das existências e que veja o currículo como um campo vivo de disputas, traduções e resistências.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como eixo central os estudos Queer, o currículo escolar baiano e o seu olhar sobre a diversidade. Enquanto desdobramento almejou-se, repensar a diversidade enquanto tema por meio da compreensão de gênero e a sexualidade nos documentos curriculares escolares, notadamente na Bahia. Para tanto, será adotada a pesquisa teórica, bibliográfica e documental, centrada no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

Nesse sentido, vale mencionar que, conforme Silva e Soares (2022), apesar da crescente visibilidade e urgência do debate, os temas relacionados à sexualidade e às construções de gênero — bem como a violência que frequentemente opera como estrutura formadora dessas relações — ainda enfrentam complexidades no âmbito educacional. Mais do que respaldadas por dados científicos, essas questões costumam ser tratadas a partir de estereótipos e concepções simplificadas, fato reconhecido por educadores da educação básica, sobretudo em um contexto recente no qual essas pautas vêm sendo incorporadas à rotina escolar.

Isto posto, a resistência a essas discussões, evidenciada por iniciativas que buscam retirar o conceito de gênero dos conteúdos escolares, colabora significativamente para os entraves em sua abordagem pedagógica. Essa realidade se torna ainda mais perceptível na atuação docente em cursos de licenciatura e ações de extensão, onde se nota uma presença cada vez mais frequente dessas temáticas nos planejamentos didáticos especialmente em disciplinas práticas voltadas à formação de professores das ciências humanas, como história, sociologia, educação física e geografia (Silva; Soares, 2022).

Para compreender essa temática, faz-se necessário analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta a reelaboração dos currículos nos âmbitos estadual e municipal, entretanto marcado por controvérsias em sua constituição, pois, em um país cuja diversidade é sua maior característica, o documento suprime as menções sobre diversidade, gênero e sexualidade. Isso, supostamente, justifica-se no fato de que a escola, conjuntamente com educadores e educadoras, estaria a fomentar uma ideologia de um determinado grupo, ou seja, Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer, Intersexo, Assexuais, Pan, Não-binárias e mais (LGBTQIAPN+).

Especificamente, ao tratar de controvérsias, refere-se a contendas políticas,

ideológicas e culturais relacionadas à definição do que deve ou não ser incluído no currículo escolar brasileiro. Nesse aspecto, pretendeu-se dialogar com o âmbito das políticas educacionais e da pedagogia crítica, bem como no domínio dos estudos de gênero e sexualidade, especialmente aqueles alinhados aos estudos queer. Além disso, ao abordar a supressão de menções à diversidade, observa-se que a presente pesquisa denuncia uma lacuna grave no currículo e sugere que essa omissão não é neutra, mas motivada ideologicamente.

Isso porque, salienta-se a BNCC está respaldada em um conjunto de valores sociais e políticos que buscam orientar o *ethos* da população brasileira. Diante disso, refletir sobre o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), torna-se imprescindível. Deste modo, observa-se que os documentos curriculares oficiais norteadores da educação escolar, ao seguirem os princípios da BNCC, ratificam os preceitos e fundamentos dessa última.

Como a BNCC orienta a construção dos currículos, torna-se a bússola do fazer pedagógico nos estados e municípios, ou seja, uma possibilidade de inspiração para que os profissionais da educação possam realizar seus planejamentos, suas organizações sobre o que trabalhar em cada unidade temática, quais as “competências” a serem desenvolvidos, seus objetos do conhecimento, estratégias utilizadas para cumprir a consolidação das aprendizagens.

Claro que o currículo não se limita somente na perspectiva aqui abordada, pois este é documento vivo, ou seja, consolidado para que as mais diversas pessoas que transitam no espaço escolar possam se reconhecer nele. Diante disso, pressupõe-se, na presente pesquisa, que um currículo dialógico e sensível proponha uma formação democrática, humanizadora, ética, comprometido com a formação integral do sujeito, de modo que possa reduzir as históricas desigualdades sócio-educacionais, bem como a violência de gênero, raça e classe.

Nesse campo, espera-se, inclusive, que esse currículo produza intervenções que aproximem os estudos Queer enquanto possibilidade para repensar os currículos prescritos. Sob essa perspectiva, faz-se urgente repensar a escola e a prática educacional a partir da pluralidade presente na sociedade. Nessa linha, este estudo apresenta a Teoria Queer¹ e o Currículo como possibilidade de repensar as

¹ Neste trabalho, adota-se preferencialmente o termo Estudos Queer, de escopo mais amplo e interdisciplinar, para se referir ao campo teórico-político que discute a desconstrução das normas de gênero e sexualidade. No entanto, a expressão Teoria Queer é utilizada em dois contextos

questões de diversidade, gênero e sexualidade.

Nesse sentido, importa esclarecer, com base no pensamento de Spargo (2019), o conceito de teoria queer:

Em inglês o termo “queer” pode ter função de substantivo, adjetivo ou verbo, mas em todos os casos se define em oposição ao “normal” ou à normalização. A teoria queer não é um arcabouço conceitual ou metodológico único ou sistemático, e sim um acervo de engajamentos intelectuais com relação entre sexo, gênero e desejo sexual. Se a teoria queer é uma escola de pensamento, ela tem uma visão profundamente não ortodoxa de disciplina (Spargo, 2019, p. 13).

Enquanto o conceito "Teoria Queer" envolve um conjunto de reflexões críticas sobre as normas de gênero e sexualidade, "Estudos Queer" refere-se a um campo mais amplo, interdisciplinar e em movimento contínuo, que inclui não somente os pontos de partida teóricos, como a ideia de performatividade de gênero de Judith Butler, mas práticas políticas, produções culturais e epistemologias dissidentes que desafiam a cisheteronormatividade. Santos (2002, p. 319) nos diz que "os estudos queer interrogam, essencialmente, a interconexão entre sexo, gênero e sexualidade bem como a forma como essas categorias são socialmente construídas, ai como são, frequentemente, utilizadas para legitimar formas de opressão e exclusão".

No presente trabalho, usa-se o termo "Estudos Queer" por conta dessa amplitude e em busca de uma postura que dialogue não apenas com certos autores da teoria, mas também com experiências, práticas pedagógicas e vozes subalternizadas que tensionam os currículos e produzem outros saberes a partir das margens.

Neste estudo, ao examinar os estudos da Teoria Queer e suas repercussões para o âmbito educacional, parte-se da percepção de identidade não como algo essencial, imutável ou biologicamente determinado, mas como uma construção discursiva e performativa, instável e em contínuo deslocamento. Desse modo, ao abordar o Queer, o distinto, o subalternizado, as pessoas que desempenham outros corpos e outras existências, entende-se que essas experiências transgridem a norma precisamente por desafiar a lógica binária que fundamenta as categorias tradicionais de gênero e sexualidade.

específicos: (1) nas seções referentes ao Estado do Conhecimento, uma vez que esse foi o termo de busca adotado para levantamento e análise das produções acadêmicas, e (2) ao citar autores que utilizam explicitamente a expressão “Teoria Queer” em suas obras, de modo a preservar a fidelidade terminológica das fontes originais. Assim, a escolha terminológica busca conciliar precisão conceitual com coerência metodológica.

Sob esse prisma, consoante Judith Butler (2019) e Louro (2001), apresentam uma visão de pós-identidade que desafia a noção de sujeitos completamente compreensíveis em categorias predefinidas, enfatizando a fluidez e a diversidade das maneiras de existir. Assim, não se trata, neste caso, de reconhecer identidades estanques, mas como meio para o desencontro com a construção binária presente nos dias atuais a partir de seus nuances pós-estruturalistas.

Guacira Lopes Louro (2001), baseada na possibilidade de se pensar ou de estranhar o currículo, a partir dos estudos queer e de uma pedagogia queer, propõe uma política pós-identitária para a educação que:

não consiste, apenas, em assumir que as posições de gênero e sexualidade se multiplicam e escapam dos esquemas binários, mas também em admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e qual o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira (Louro, 2001, p. 541).

Portanto, faz-se de suma importância entender gênero e sexualidade a partir da ótica Queer, visto que, segundo Butler (2019), a visão dicotomista de sexualidade, entendida como algo fixo, deve ser superada. A partir desse contexto, a autora discute como tais visões limitadas não abrangem a complexidade das condições que moldam o gênero e a sexualidade, haja vista que "performatividade" não deve ser entendida como uma seleção livre ou uma atuação, mas sim como a forçada repetição de normas.

Ademais, esclarecendo alguns conceitos bastante pertinentes para a presente pesquisa, cita-se Bleichmar (2022), que observa que o sexo é entendido como a "distinção anatômica" entre corpos, constituindo o dado biológico que atua como fundamento na realidade. Trata-se de um sinal corporal, como genitália, cromossomos e atributos físicos, os quais historicamente proporcionaram um ponto de referência para classificações sociais. Contudo, é válido destacar que o sexo, isoladamente, não define os papéis ou as identidades.

Nessa dinâmica, observa-se que o gênero é definido como as atribuições efetuadas pela cultura a respeito do que se deve assumir como comportamento social consoante o sexo biológico. Essa construção social se manifesta desde muito cedo, antecedendo até mesmo o reconhecimento consciente da diferença anatômica (Bleichmar, 2022). Dessa forma, o gênero surge como uma construção sociocultural que, embora fundamentada em distinções corporais, não se restringe a elas, sendo mutável, performativa e sujeita à contestação, o que o aproxima da teoria queer.

Já a sexualidade, por outro lado, é entendida como uma parte pulsacional, relacional e histórica. Nessa linha, a sexualidade humana não se limita a fatores biológicos ou reprodutivos, mas mostra-se como um campo que relaciona prazeres e ações que perpassam o corpo e a mente dos sujeitos (Bleichmar, 2022; Guarany; Cardoso, 2022). Essa visão ultrapassa a noção dos heteronormativos e liga-se aos estudos queer que questionam os binarismos fixos e fomenta a aceitação da diversidade.

Ainda, Silva e Soares (2022) complementam mencionando que quando se trata da sexualidade, quanto mais nos aproximamos do tema, mais evidente se torna sua natureza ambígua. De um lado, há uma tendência a manter fixos os sentidos atribuídos à sexualidade; de outro, ela se apresenta com uma linguagem instável e multifacetada. Isto posto, para as autoras, a linguagem do sexo é tão ambígua e carregada de múltiplos sentidos que, por vezes, torna-se difícil distinguir se estamos tratando de sexo, de política, de negócios ou de outras questões relevantes.

Nesse contexto, com base nas considerações de Foucault (1999), especialmente no que diz respeito às relações entre conhecimento e sexualidade, os estudos da Teoria Queer sugerem uma crítica incisiva às normatividades que configuram as identidades de gênero e sexualidade. A superação do binarismo torna-se central nesse domínio teórico, ao expor como essas dicotomias funcionam como mecanismos de controle das subjetividades. No âmbito do Documento Curricular da Bahia, que se propõe a valorizar a diversidade e a equidade, os Estudos Queer desafiam a reprodução de padrões fixos e essencialistas.

A pluralidade cultural, realidade de nossa sociedade, não pode ser dissociada da sala de aula, entretanto, alunos e alunas são coagidos a normalizar um gênero e identidade cisheterossexual compulsória, não permitindo o exercício da liberdade de gênero, promovendo abjeção e violência dos corpos LGBTQIAPN+. Pelo exposto, 'queer', o 'estranho', o 'diferente' não encontra espaço para se reconhecer e viver a assunção da sua identidade sociocultural.

Sob essa ótica, vale observar que a diversidade cultural é uma realidade inescapável da sociedade atual e, por conseguinte, pode ser reconhecida como um componente essencial do ambiente educacional. Desse modo, destaca-se que, diante de tamanha diversidade, generalizações podem gerar discursos rasos. Sendo assim, é basilar que, na luta pelo respeito e pela dignidade, a individualidade seja respeitada.

Nesse âmbito, o emprego do símbolo “+” na sigla LGBTQIAPN+ evidencia esse tensionamento e a necessidade de reconhecimento da individualidade: ele não somente expande o espectro de representações, mas simboliza uma negação política à fixidez identitária. Assim, criando espaço para subjetividades que ainda não possuem nome ou lugar nos repertórios convencionais, além de outros grupos, variações das letras da sigla (Moreira, 2022). Essa abertura performativa questiona os limites das categorias estáveis e convoca à crítica queer da identidade como algo essencializado e normativo.

Sob essa ótica, a interseccionalidade, consoante Crenshaw (2002), possibilita a compreensão de como distintos sistemas de opressão — como racismo, sexismo, LGBTfobia e classismo — atuam simultaneamente, gerando desigualdades múltiplas e, muitas vezes, invisibilizadas no próprio grupo. Nessa linha, na visão de Collins e Bilge (2019), a interseccionalidade age como uma lente analítica para investigar como relações de poder se entrelaçam, produzindo realidades complexas e contraditórias.

Nesse contexto, surge uma tensão primordial: enquanto os estudos da teoria queer sugerem a desconstrução de categorias identitárias estáveis e a valorização da fluidez de gênero e sexualidade, a luta por reconhecimento e por políticas públicas inclusivas ainda se baseia no uso estratégico dessas categorias. Em outras palavras, existe uma contradição produtiva entre a crítica à identidade e a necessidade de reivindicá-la politicamente.

Nessa seara, é relevante observar que a imposição de uma cisheteronormatividade obrigatória no contexto educacional restringe a liberdade de manifestação de gênero e sexualidade, favorecendo a marginalização e a abjeção dos corpos LGBTQIAPN+. As vivências de indivíduos LGBTQIAPN+ são permeadas por marcadores sociais como raça, classe e gênero, os quais geram desigualdades diversas e, por vezes, contraditórias.

Visivelmente, a exclusão experienciada por um indivíduo negro e de periferia LGBTQIAPN+ é qualitativamente diferente daquela experimentada por um sujeito branco e de classe média, uma vez que envolve a interseção de opressões como o racismo estrutural e a disparidade socioeconômica. Além disso, mulheres lésbicas negras enfrentam camadas particulares de invisibilização que não podem ser entendidas somente sob a perspectiva da sexualidade.

Destarte, os profissionais envolvidos com a educação, especialmente as

professoras e os professores, podem refletir criticamente a BNCC, compreendendo-a enquanto documento normativo e de natureza pedagógica, contudo não como um currículo. Com isso, viável que os docentes façam as devidas inferências sobre o texto normativo, a partir de sua autonomia pedagógica, para extrapolar os limites do que está posto, posto que se trata de uma orientação, não de uma limitação.

Outrossim, como os documentos curriculares estadual e municipal seguem a mesma ordem da BNCC, é válido que estes sejam conhecidos e compreendidos pelos educadores e educadoras. Não restam dúvidas acerca da importância destes documentos orientadores para o fazer pedagógico, contudo, analisá-los criticamente é de suma importância para podermos garantir a posição de escola plural e inclusiva.

Sob esse aspecto, citando Silva e Soares (2022), é digno de nota que a escola ofereça algum espaço para abordar esses assuntos sob uma ótica mais plural. Embora o campo da sexualidade seja frequentemente ocupado por grupos de discursos conservadores, ele também se mostra como território de contestação e de disputas simbólicas que buscam introduzir novas perspectivas sociais e políticas. Conforme observam as autoras, já se reconhecem formas emergentes de convívio e modos de vida que, embora pareçam ameaçadores ou desconcertantes para certos grupos, vêm modificando e impactando áreas antes consideradas permanentes e universais.

Isso se revela pertinente, pois é impossível falar de inclusão se invisibilizamos a existência da população LGBTQIAPN+, dos povos quilombolas, dos povos indígenas e tradicionais, da população em situação de rua, da população empobrecida, dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, dos alunos e alunas com deficiência, além da população negra, a qual é maioria nacional, entre outros, pois essas pessoas têm direito a acessar a educação pública.

Nessa perspectiva, a pedagogia queer² estranha e problematiza o currículo que, textualmente, é 'generificado', pois ao nascer a sociedade estabelece um gênero e espera que o sujeito o siga por toda a vida (Preciado, 2022). Em outras palavras, a sociedade é compartimentada por um processo de generificação, construído a partir de binarismos e confrontar este *status quo* é ir além, pensar como

² Trata-se de uma prática educacional que se estrutura a partir da força dos encontros entre corpos, afetos e tempos não alinhados às normas dominantes da pedagogia, afastando-se de metas fixas ou finalidades previamente estabelecidas.

os estudos Queer e o Currículo tornam-se capazes de compreender alguns conceitos, tais como diversidade, gênero e sexualidade.

Para responder a estes conceitos, será utilizado o embasamento nos estudos da Teoria Queer e do currículo, como documento oficial que guia o ensino, que pensa a educação a partir do diverso, do estranho. Ao assumir uma identidade pedagógica que possa repensar outras possibilidades no campo da educação, contribui-se para que os diversos corpos identitários presentes dentro dos espaços educativos sejam verdadeiramente discutidos, ou seja, que estes tenham, a partir de um currículo, sua identidade respeitada, pois já não podemos mais pensar em currículo se não somos capazes de entender a diversidade que permeia a escola.

Nesse contexto, é válido rememorar que essa posição de agente transformador é um objetivo almejado pela escola idealizada em normas nacionais, mas destaca-se que a instituição educacional funciona como uma instância normativa, reforçando padrões hegemônicos de gênero e sexualidade. Isso porque, por meio de mecanismos como controle e vigilância da sexualidade de crianças e jovens, observam-se, julgam-se e regulam-se comportamentos considerados inadequados, em reforço da heteronormatividade, reafirmando o que é normal ou não. Dentre esses mecanismos, mencionam-se a censura ou ausência de educação sexual crítica; intervenções médicas e psicopedagógicas sobre “comportamentos desviantes”; currículo oculto e o silenciamento dos professores e professoras evitando o tema por medo de retaliações. Nesse processo, mais que ensinar conteúdos, fabricam-se sujeitos normativos, a partir de práticas disciplinares, discursivas e reguladoras que produzem e gerenciam a sexualidade.

Notadamente, isso se dá por meio de currículos excludentes, práticas pedagógicas naturalizadas e rituais institucionais que consolidam uma memória preservada, cristalizando o que é socialmente considerado adequado ou normal (Halbwachs, 1990; Nora, 1993).

Nesse cenário, experiências escolares configuram memórias coletivas que atuam como dispositivos de controle e exclusão, especialmente quando legitimam narrativas historicamente dominantes e silenciar vivências dissidentes (Foucault, 1999). É nesse ambiente que a instituição de ensino, distante de ser uniforme ou imutável, pode adotar um caráter criativo, ao possibilitar ressignificações e a emergência de novos significados sobre gênero e sexualidade. Assim, reconhecer a escola como um espaço contraditório é fundamental para entender suas

potencialidades e restrições na formação de subjetividades.

Considerando esse cenário, questiona-se: como os estudos da Teoria Queer podem ser aplicados ao Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) como forma de (re)pensar padrões e estereótipos normativos nos documentos oficiais da educação nacional? Diante desse questionamento, a presente pesquisa objetiva, de forma geral, analisar o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) à luz dos estudos Queer, compreendendo como padrões e estereótipos normativos de gênero e sexualidade são reproduzidos, tensionados ou silenciados no texto oficial.

Nesse prisma, delimitaram-se os seguintes objetivos específicos: a) Discutir os estudos Queer em suas dimensões conceitual e histórica, destacando categorias como normatividade, performatividade e dissidência de gênero e sexualidade; b) Compreender, a partir de produções acadêmico-científicas brasileiras, como a relação entre Educação e Estudos Queer tem sido discutida no campo educacional; c) Analisar, por meio da análise de conteúdo, como o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) aborda — ou silencia — as categorias diversidade, diferença, gênero e sexualidade; d) Investigar, com base nos estudos Queer, se e como o DCRB contribui para a reprodução ou problematização de padrões cisheteronormativos, refletindo sobre seus impactos na permanência e inclusão da população LGBTQIAPN+ nos espaços escolares.

Para tanto, essa pesquisa se consolidará como qualitativa, com base bibliográfica e documental, incluindo estudos abrangentes disponíveis na literatura científica para a compreensão do fenômeno e viabiliza a revisão de teorias, como a de Foucault (1999) e Butler (2019), bem como para revisão do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Após a coleta bibliográfica e documental, será realizada a análise de conteúdo de Bardin, submetendo os materiais encontrados à pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação a partir de categorias.

Após a seção de apresentação e a seção introdutória, serão abordados, no capítulo seguinte, os conceitos relativos aos estudos da Teoria Queer e sua evolução. Na sequência, o terceiro capítulo abordará as políticas cisheteronormativas nos espaços escolares.

Em seguida, no quarto capítulo, serão apresentados os resultados da revisão bibliográfica de literatura acerca dos estudos da Teoria Queer. No quinto capítulo, serão apresentados os resultados da análise documental empreendida, seguidos

das discussões acerca da diversidade, gênero, sexualidade e diversidade nos documentos curriculares oficiais. Por fim, serão apresentadas as considerações finais da pesquisa.

2 ESTUDOS QUEER: APROXIMAÇÕES

2.1 QUEER – UMA (IN)DEFINIÇÃO

De forma introdutória, cita-se que este capítulo foi construído a partir da etapa metodológica de pesquisa bibliográfica, a qual tem como objetivo aprofundar os fundamentos conceituais e históricos dos estudos da Teoria Queer, bem como discutir as políticas cisheteronormativas e seus efeitos sobre a população LGBTQIAPN+ nos espaços escolares. Essa etapa será responsável por embasar criticamente a análise posterior do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), por meio da seleção criteriosa de autores e obras que dialogam com os eixos temáticos da pesquisa, como identidade, diferença, diversidade, sexualidade e currículo.

Segundo Freitas, Bermúdez e Mércan-Hamann (2021), o termo LGBT, inicialmente usado para representar a diversidade sexual e de gênero, evoluiu para incluir outras letras, como o ‘Q’ e o ‘I’, sendo a letra ‘Q’, na sigla LGBTQI+, representante da comunidade Queer. Nesse sentido, o autor destaca que originalmente a palavra tinha uma conotação pejorativa, associada a ‘bizarro’ ou “estranho”, no entanto, a comunidade Queer ressignificou o termo para representar um agrupamento diversificado de identidades, incluindo travestis, drag queens, transexuais, lésbicas, gays e bissexuais, conforme apontado por Bento (2019). Diante disso, o conceito de Queer é propositalmente flexível e resiste a definições rígidas, possuindo como principal função questionar e subverter as normas tradicionais sobre identidade e sexualidade.

O termo ‘Queer’, inicialmente, se configurava como um termo pejorativo usado para denotar pessoas que desviavam das normas heterossexuais, reforçando uma ideia de estranheza e desvio da norma. Diante desse cenário, a comunidade se apropriou da palavra para sua autodenominação, visto que a maior crítica do movimento queer destaca que a diferença não precisa ser entendida simplesmente como diversidade, levando em consideração que isso sugeriria uma certa adaptação ou conformidade com os padrões normalizadores já estabelecidos (Bomfim, 2023).

Nesse sentido, o conceito entendido atualmente de ‘Queer’ passou a ganhar destaque acadêmico e teórico, particularmente após uma conferência realizada por Teresa De Lauretis na Universidade da Califórnia, em 1990. Dessa forma, a teórica

sugeriu um uso do termo que fosse além das questões de identidade sexual ou de gênero, promovendo uma análise interseccional que incorporasse raça, gênero, nacionalidade e geração (Oliveira, 2021). Assim, Ferretti e Souza (2021) afirmam que De Laurentis, ao se apropriar a nomenclatura 'Queer', busca desenvolver uma crítica aos movimentos assimilacionistas, visto que tal palavra, isoladamente, refere-se a algo 'estranho'.

A fundamentação teórica do termo 'Queer' é baseada nas críticas de Michel Foucault e no pós-estruturalismo, que desafiam o binarismo de gênero e sexual, promovendo uma visão mais flexível das identidades. Dessa forma, a Teoria Queer rejeita identidades sexuais fixas, enfatizando como os processos sociais classificam e normalizam comportamentos, bem como adota uma abordagem que questiona e subverte normas estabelecidas, reconhecendo que gênero e sexualidade são construções sociais influenciadas por diversos contextos (Freitas; Bermúdez; Méchan-Hamann, 2021).

Diante desse cenário, a Teoria Queer surge na década de 1980 e 1990, em resposta ao controle normativo e discriminação, e visa dar visibilidade às injustiças das normas culturais e sociais. Dessa maneira, o movimento busca promover a inclusão, desafiando categorizações rígidas (Bomfim, 2023; Ramos, 2020).

O termo 'Queer', originalmente, era utilizado pela população intolerante e preconceituosa como maneira de destilar seu ódio pela comunidade LGBTQIAPN+, significando 'bizarro' ou 'anômalo'. Entretanto, com a adoção da nomenclatura pela comunidade, 'Queer' é ressignificado e passa a possuir uma conotação positiva de identificação de uma comunidade. Portanto, como forma de resistência, o termo 'Queer' relaciona-se com 'estranho', do inglês 'strange', e 'esquisito', do inglês 'weird' (Freitas; Bermúdez; Méchan-Hamann, 2021).

2.2 ESTUDOS QUEER: ESTRANHAMENTO ENQUANTO CONCEITO

Essa seção foi construída com base na fase metodológica de levantamento bibliográfico. Nesse sentido, a composição desta seção alicerça-se na coleta, organização e exame de aportes teóricos relevantes, configurando-se como base imprescindível para o desenvolvimento das demais fases do trabalho e para o amparo ao diálogo (im)possível entre os estudos Queer e o currículo baiano.

O debate a respeito dos estudos da Teoria Queer na atualidade é

profundamente enraizado na intersecção entre os debates de gênero e sexualidade, refletindo um conjunto de discussões e críticas que desafiam as normas estabelecidas e buscam entender a complexidade das identidades e práticas fora dos padrões tradicionais. Diante disso, atualmente a Teoria Queer se configura na contemporaneidade como um campo crítico e em constante evolução, questionando conceitos e fomentando debates (Freitas; Bermúdez; Méchan-Hamann, 2021).

Nesse sentido, para falar sobre estudos Queer, é essencial que se esclareça, antes, conceitos como gênero e sexualidade. Ferretti e Souza (2021) citam que o gênero não é algo que as pessoas 'possuem', mas sim um processo contínuo de construção e desconstrução. Para se tornarem 'sujeitos de gênero', as pessoas são forçadas a se encaixar em categorias identitárias, como 'homem' ou 'mulher', por exemplo, frequentemente definidas com base em características físicas.

No entanto, critica-se essa divisão simplista, pois se considera que as características físicas não podem, por si só, representar as diferenças essenciais entre os gêneros. A este respeito, Judith Butler, uma das maiores e mais influentes teóricas dos estudos Queer, cita:

Mas, se não há o sujeito que decida seu gênero e se, pelo contrário, o gênero é parte do que decide o sujeito, como se poderia formular um projeto que preserve as práticas de gênero como locais de agenciamento crítico? Se o gênero é construído por meio de relações de poder e, especificamente, por restrições normativas que não só produzem, mas também regulam vários seres corporais, como poderia o agenciamento ser derivado dessa noção de gênero como efeito da restrição produtiva? Se o gênero não é um artifício para ser colocado ou retirado à vontade e, portanto, não é um efeito de escolha, como podemos entender o estatuto constitutivo e compulsório das normas de gênero sem cair na armadilha do determinismo cultural? Como podemos entender a repetição ritualizada pela qual essas normas produzem e estabilizam não só os efeitos de gênero, mas também a materialidade do sexo? E essa repetição, essa rearticulação, pode também constituir a ocasião para uma reformulação crítica das normas de gênero aparentemente constitutivas? (Butler, 2019, n.p.).

Já sobre a sexualidade, Foucault (1999) propõe que não deva ser vista como uma realidade oculta ou difícil de entender, mas sim como um "dispositivo histórico" – uma complexa rede de elementos visíveis e interconectados na sociedade. Nesse contexto, a sexualidade envolve o estímulo dos corpos, a intensificação dos prazeres, a promoção de discursos sobre o tema, a formação de conhecimentos, e o fortalecimento dos controles sociais e resistências, tudo isso entrelaçado e operando de acordo com grandes estratégias de saber e poder.

Em outras palavras, a sexualidade é um campo onde diversos fatores sociais,

culturais e políticos interagem e moldam comportamentos e identidades, segundo interesses e dinâmicas de poder específicos. Nesse sentido:

Portanto, não referir uma história da sexualidade à instância do sexo; mostrar, porém, como "o sexo" se encontra na dependência histórica da sexualidade. Não situar o sexo do lado do real e a sexualidade do lado das ideias confusas e ilusões; a sexualidade é uma figura histórica muito real, e foi ela que suscitou, como elemento especulativo necessário ao seu funcionamento, a noção do sexo. Não acreditar que dizendo-se sim ao sexo se está dizendo não ao poder; ao contrário, se está seguindo a linha do dispositivo geral de sexualidade. Se, por uma inversão tática dos diversos mecanismos da sexualidade, quisermos opor os corpos, os prazeres, os saberes, em sua multiplicidade e sua possibilidade de resistência às captações do poder, serão com relação à instância do sexo que deveremos liberar-nos. Contra o dispositivo de sexualidade, o ponto de apoio do contra-ataque não deve ser o sexo-desejo, mas os corpos e os prazeres (Foucault, 1999, n.p.).

Segundo Butler (2019), a sexualidade é vista em uma dicotomia como algo construído ou fixo. Para a pensadora, que reflete como essas visões simplificam a complexidade das condições que moldam o sexo e a sexualidade, a performatividade não precisa ser vista como uma escolha livre ou uma mera atuação, mas como a repetição forçada de normas. Isso porque as limitações não são apenas restrições, mas sim a base que impulsiona e mantém a performatividade. Portanto, as limitações podem ser repensadas como parte essencial da própria performatividade. Tal pensamento pode ser elucidado no fragmento a seguir:

Há uma tendência de pensar que a sexualidade é algo construído ou determinado; de pensar que, se ela é construída, então é de alguma forma livre e, se for determinada, então é em algum sentido fixa. Essas oposições não descrevem a complexidade do que está em jogo em qualquer esforço de considerar as condições nas quais se assume o sexo e a sexualidade. A dimensão "performativa" de construção é precisamente a forçosa reiteração das normas. Nesse sentido, então, não é que só existam limitações à performatividade, mas, pelo contrário, são as limitações que necessitam ser repensadas como a própria condição da performatividade. A performatividade não é nem um jogo livre nem uma forma teatral de apresentação de si, tampouco pode ser simplesmente equiparada a uma performance. Além disso, o que necessariamente estabelece um limite para performatividade não é a restrição; a restrição é, pelo contrário, o que impulsiona e sustenta a performatividade. (Butler, 2019, n.p.).

Ademais, Butler (2019) elucida que a relação entre gênero e sexualidade, na psicanálise, é parcialmente entendida através da interação entre identificação e desejo. Nesse sentido, a identificação envolve o processo de internalizar características e comportamentos de um determinado gênero, já o desejo refere-se às atrações sexuais ou românticas. Tais aspectos são inseparáveis e se influenciam

mutuamente, moldando como uma pessoa entende e vivência seu próprio gênero e sexualidade.

No que se refere ao sexo, segundo Ferretti e Souza (2021), existe um senso individual a respeito do que significa ser homem ou mulher e, além disso, os sujeitos são levados a ocupar posições identitárias nesses grupos. Os autores argumentam que ninguém nasce homem ou mulher, bem como também argumentam que os indivíduos se tornam sujeitos através das relações de poder, que estão em constante transformação e não possuem uma origem fixa.

Assim, como menciona, Butler (2019), o sexo não é apenas um dado biológico fixo sobre o qual o gênero é artificialmente imposto, mas uma norma cultural que influencia a formação dos corpos. Além disso, o processo pelo qual um sujeito adota essa norma corporal é visto como parte essencial da formação da identidade, em vez de uma simples submissão a uma imposição externa.

Em seu turno, Oliveira (2021) salienta a formação da identidade sexual dos indivíduos, indo além da simples organização de fatos históricos sobre comportamentos sexuais e sua repressão. Nesse sentido, Foucault (1999) investiga a complexa interrelação entre poder e conhecimento, a qual molda a nossa percepção da sexualidade. Assim, explora-se como esses discursos se relacionam com sistemas econômicos, políticos e sociais, formando o que Foucault (1999) denomina de 'regime de poder-saber-prazer'.

Dadas as devidas explicações, passa-se ao destrinchamento do conceito de 'Queer'. Inicialmente, de acordo com Freitas, Bermúdez e Mércan-Hamann (2021), o termo LGBT é usado como forma representativa da diversidade sexual e de gênero. A este termo, com o passar do tempo, foram acrescidas letras que ampliam o horizonte de visibilidade, como 'LGBTQI+', na qual o 'Q' representa 'queer' – vocábulo inglês cuja significância, inicialmente, era pejorativa, mas que foi ressignificado pela comunidade.

Segundo Bento (2019), no amplo espectro da designação 'queer' podem enquadrar-se as travestis, as drag queen, os drag king, os/as transexuais, as lésbicas, os gays, os bissexuais, entre outros. Em suma, é uma categoria que enquadra todas as pessoas cujas identidades e práticas sexuais estão fora dos padrões tradicionais e normativos. Desta forma, a palavra 'queer', anteriormente utilizada de forma pejorativa, passa a ser uma ferramenta de resistência e crítica ao normativismo.

Para Bomfim (2023) o termo 'queer' resiste às definições precisas. Isso porque, como mencionado, originalmente foi um vocativo depreciativo utilizado em países cujo idioma adotado é o inglês, o que demarcava diferença e desviantes do heterossexualismo. Algo como 'bizarro', 'estranho' ou 'bicha' era o significado inicial desta palavra, a qual foi abraçada e redefinida pela comunidade que, como em um ato de ousadia, decidiu adotá-la.

Nesse sentido, à época do início de sua conceituação, na década de 1990, o termo queer gerou polêmicas não apenas na comunidade heterossexual, mas dentro da própria comunidade LGBTQI+, que na época não levava tal nomenclatura. Isso porque as comunidades gays e lésbicas demonstraram resistência a respeito da adesão do grupo. Sobre isso, Bento (2019) cita os debates sobre a utilização do nome 'queer', os quais levantaram acirradas discussões travadas ao longo de anos, mostrando especial adversidade da comunidade gay e lésbica em aceitar bissexuais e transsexuais em suas fileiras.

Segundo Oliveira (2021), o caráter provocador da Teoria apresenta três aspectos: primeiro, buscou-se desestabilizar a ideia de que gays e lésbicas possuem experiências em comum, questionando os estudos que seguiam de forma homogênea. Em segundo lugar, há o desafio às ciências sociais para expandirem suas reflexões teóricas, introduzindo a questão das múltiplas diferenças. Por último, fala-se sobre o questionamento dos fundamentos heterossexuais das teorias existentes, trazendo à tona desejos e prazeres que são considerados estranhos ou perversos.

É nessa perspectiva que, a partir das provocações teóricas de Foucault (1999), os estudos Queer ganham força e afirma a importância de abandonar o binarismo sexual e de gênero nas análises acadêmicas. Nos debates contemporâneos, a própria discussão a respeito da sexualidade surge a partir de reflexões sob influência do pós-estruturalismo que, aos poucos, subtrai a temática de controle do poder sexual masculino e soma o debate a respeito da voz feminina reconhecida pela alteridade, o que irá culminar em inúmeros debates a respeito de gênero e sexualidade (Freitas; Bermúdez; Méchan-Hamann, 2021).

Sob outra perspectiva, pode-se citar que o conceito de "Biopoder" também influenciou a teoria queer, especialmente no que tange o estudo da forma do corpo, a vida, a morte e como estes são geridos por meio de práticas políticas, técnicas e científicas. O biopoder é a forma de referir-se ao poder exercido sobre a vida das

peessoas e, assim, é possível afirmar que o gênero foi inicialmente uma ferramenta de controle e normatização dos corpos (Oliveira, 2021).

Outrossim, Ferretti e Souza (2021) explicam que a teoria queer questiona a ideia de identidades sexuais estáveis, focando nos processos sociais que classificam e normalizam comportamentos. Essa teoria não busca respostas definitivas, mas usa sua abertura e incompletude como uma forma de resistência ao normativo. Logo, a teoria queer oferece alternativas às normas, questiona o que é considerado "normal" e mantém as identidades e categorias em constante revisão, mas reconhecendo que é uma construção influenciada por diversos contextos e discursos.

De acordo com Barbosa, Weigert e Carvalho (2022), a teoria queer tem o objetivo de dar visibilidade às ações de violência e de injustiça surgidas dos processos de imposição de normas da sociedade e da cultura, o que resulta na elaboração de categorias como "normal" e "anormal". Dessa forma, essa nova perspectiva teórica aborda diretamente os mecanismos de produção das normas e a construção das identidades, rejeitando a ideia de que aqueles considerados dissidentes só sejam aceitos se se conformarem às normas sociais.

De acordo com Bomfim (2023), o termo "queer", que originalmente foi usado de forma pejorativa, foi estrategicamente adotado por grupos minoritários sexuais. Esses agrupamentos ressignificaram o termo como uma ferramenta de empoderamento e manifestação política, desafiando, assim, as normas dominantes. A crítica radical do movimento queer enfatiza que a diferença não precisa ser vista apenas como diversidade, pois isso implicaria algum nível de assimilação aos padrões existentes.

Assim, com toda a sua carga de deboche e resistência, o termo "queer" é assumido pela comunidade, fomentando um novo movimento político nos Estados Unidos, movimento este que não desejava enquadrar-se em um padrão dominante. Tal termo surge trazendo uma crítica ao padrão normalizador denominado cis-heteronormatividade, o que se desenvolve como uma denúncia a uma certa compulsoriedade atrelada à heterossexualidade como padrão (Bomfim, 2023).

Assim, Oliveira (2021) comenta que a teoria haveria de ter duas funções. Primeiramente, a de evidenciar produções discursivas e conceituá-las e, em segundo aspecto, a de fazer um trabalho com criticidade sobre a desconstrução de falas dos próprios pesquisadores de gênero e sexualidade. Dessa forma, se daria

voz aos silêncios postulados ao longo da história e, ainda, as investidas queer também objetivariam cruzar barreiras disciplinares no que tange aspectos teóricos e metodológicos.

Apesar de não negar a importância das conquistas que foram realizadas no que tange a representatividade e o reconhecimento de direitos pelos movimentos feministas, de lésbicas e de gays, os estudos queer criticam a normatividade desses. Isso porque, para a crítica queer, eles mantêm o reconhecimento dentro da normatividade, o que faz com que o modelo de indivíduo definido por identidades universais, integralizadas e fixas permaneça (Bomfim, 2023).

A partir disso, destaca-se que é necessário problematizar os limites das políticas identitárias que, mesmo fundamentais para o reconhecimento de direitos historicamente negados, acabam reforçando a lógica normativa que pretendiam subverter. Nesse contexto, ao reivindicar inclusão com base em identidades fixas e categorias universais, corre-se o risco de reproduzir o mesmo sistema binário e essencialista que marginaliza expressões dissidentes de gênero e sexualidade. Assim, o pensamento Queer não nega as conquistas dos movimentos sociais, mas propõe uma ruptura mais profunda com os paradigmas que regulam o corpo, o desejo e a subjetividade, questionando a própria ideia de identidade como algo estável e coerente.

Segundo Nicoli e Dutra (2022), os estudos queer e LGBTI+ se desenvolveram ao se afastarem dos enfoques tradicionais da crítica social, como a crítica à sociedade de classes e a sociologia do trabalho. No entanto, essa separação também criou uma tendência a tratar as questões LGBTI+ de forma isolada, sem considerar as condições materiais e o contexto de trabalho que afetam essas pessoas em suas vidas diárias. Em outras palavras, embora esses estudos tenham ampliado a compreensão das questões de gênero e sexualidade, eles, às vezes, desconsideram as realidades materiais e sociais que também influenciam as experiências das pessoas LGBTI+.

Além disso, os estudos queer defendem que as normas da sociedade e as normas jurídicas sustentam-se a partir do heterossexismo, atuando, assim, como mecanismos de regulação dos gêneros da sociedade. A heteronormatividade se concentra nos binarismos, como homem e mulher, sexo e gênero e heterossexual e homossexual. Nessa perspectiva, é dessa forma que os normativismos categorizam sujeitos como normais ou não, o que assegura apenas aos primeiros os direitos

(Barbosa; Weigert; Carvalho, 2022).

Com base nisso, discute-se a ideia de corpo dentro dos estudos queer, especialmente sob a influência de Foucault (1999), o qual, ao invés de se preocupar em definir o corpo de maneira rígida, dá ênfase à compreensão desse como o lugar onde a vida e o poder se manifestam. Dessa forma, o corpo não é simplesmente um objeto sobre o qual o poder atua, mas é onde o poder se realiza e se materializa. O autor ilustra isso com exemplos de corpos que sofreram fisicamente e que também foram o lugar onde surgiram e se manifestaram experiências de discriminação e assédio moral.

Oliveira (2021), por sua vez, afirma que a teoria queer rompe com as normas cis-heteronormativas, que são os padrões sociais que valorizam a conformidade com gêneros binários e heterossexualidade, desenvolvendo, sobre isso, o conceito de "performatividade queer". Esse é descrito como um processo em que as ideias de gênero são retiradas da autoridade tradicional do discurso médico e reinterpretadas por novos sujeitos. Assim, o autor levanta a discussão a respeito da proposição de que o gênero pode ser entendido como um princípio organizador que dá origem a técnicas, saberes e instituições.

Com base nisso, salienta-se que a teoria queer foi elucidada como uma conjuntura de encontros entre reflexões em constante renovação. Dessa forma, desses debates surgem conceitos e operações analíticas em consonância com aspectos políticos, visto que a própria manifestação e reivindicação de respeito do indivíduo queer são atos políticos. Assim, a teoria busca desmistificar consolidadas proposições a respeito da cis-heteronormatividade, em especial no que tange corpos, gêneros e sexualidades (Oliveira, 2021).

Nesse sentido, Vasconcelos e Ferreira (2020) destacam a distinção entre "sexo", "gênero" e "sexualidade". Segundo os autores, "sexo" refere-se às características físicas que distinguem homens e mulheres, "gênero" à identidade social de ser masculino ou feminino e "sexualidade" aos desejos, prazeres e experiências sexuais. Porém, como apontam os próprios autores, essa separação tradicional entre sexo como biológico e gênero como social está sendo desafiada.

Nesse sentido, a teórica Judith Butler (2019) argumenta que o "sexo" não é apenas uma característica fixa do corpo, mas uma norma cultural que molda e define como os corpos são entendidos e classificados dentro da sociedade. Dessa forma, tanto "sexualidade" quanto o "gênero" são processos dinâmicos de descoberta e

construção da identidade.

Na verdade, a "sexualidade" é caracterizada pelas inclinações e pelos desejos sexuais e pela forma como essas experiências moldam a identidade e a vida cultural das pessoas. Seu conceito é visto como amplo e diversificado, abrangendo as práticas e representações culturais das experiências sexuais incorporadas na formação da identidade e na construção da história social dos indivíduos. Além disso, essas práticas são influenciadas por experiências pessoais, como prazeres e desejos, e refletem a interação das pessoas com seu contexto social (Vasconcelos e Ferreira, 2020).

Segundo Paniza (2018), existe uma crítica a tentativa de universalizar o conceito de feminino e de identidade, afirmando que tal abordagem inevitavelmente leva à exclusão de experiências e perspectivas diversas. Nessa perspectiva, a autora argumenta que essa universalização não apenas ignora a especificidade das identidades, mas também recusa reconhecer as complexas construções sociais e políticas envolvidas. Nesse contexto, sugere-se que tratar qualquer fenômeno social como universal resulta em novas formas de exclusão, e que a questão não é negar a existência do sujeito, mas examinar criticamente o processo de sua construção e as implicações políticas disso.

Assim, o movimento feminista é usado como exemplo para ilustrar como a tentativa de universalizar uma categoria pode levar à exclusão. Ocorre que, mesmo que o objetivo do feminismo seja promover a solidariedade, o uso de categorias universais pode paradoxalmente criar uma exclusão interna ao definir quem está incluído no "nós" e quem está fora. Tal pensamento reforça que a teoria queer rejeita as abordagens essencialistas e universalistas que não reconhecem a diversidade e complexidade das identidades (Paniza, 2018).

De acordo com Oliveira (2021), foi desenvolvido um pensamento que tem um foco em como os discursos se tornam concretos e são validados por inúmeras instituições sociais. Assim, ao invés de buscar as origens das categorias ou identidades, o autor menciona a concentração em como essas identidades são moldadas e legitimadas por práticas e discursos diversos. Nessa perspectiva teórica da ideia, reforça-se tal ideia ao afirmar que a genealogia não pretende encontrar uma origem única, mas sim entender como as políticas de identidade emergem a partir de múltiplas e variadas fontes.

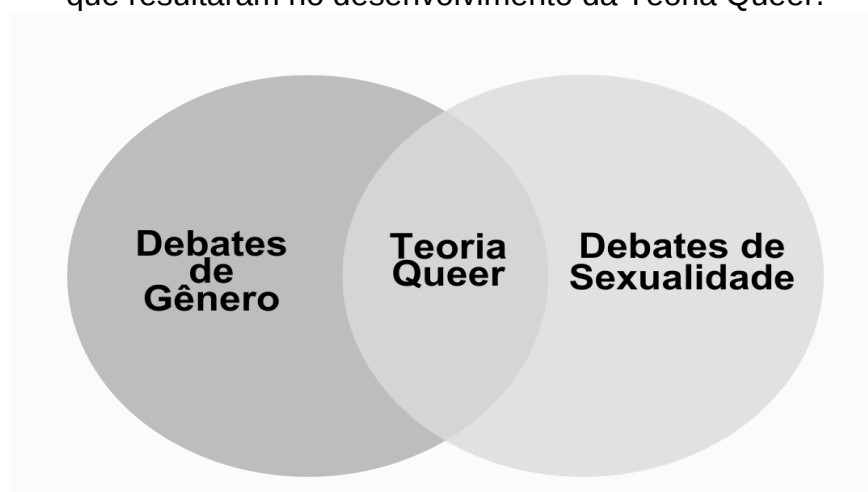
Segundo Barbosa, Wiegert e Carvalho (2022), a Teoria Queer critica como os

discursos culturais e científicos definem o sexo como algo biológico, bem como também critica a definição de gênero como uma construção cultural sobre esse sexo biológico. Nessa teoria, os autores argumentam que tal visão estabelece normas rígidas que limitam a diversidade e a flexibilidade das identidades de gênero na cultura, restringindo as possíveis formas de viver e expressar o gênero.

Diante desse cenário, é de suma importância destacar que os estudos da Teoria Queer são um produto da intersecção entre os Debates de Gênero e os Debates de Sexualidade. Isso porque o gênero é passível de ser compreendido como uma construção e uma desconstrução, não necessitando se encaixar na perspectiva simplista de categorias identitárias. Enquanto isso, o conceito de sexualidade se constrói a partir da proposta de Foucault (1999), segundo a qual pode ser entendida como um objeto histórico desenvolvido a partir de uma complexa rede de elementos da sociedade.

Nesse sentido, Foucault (1999) destaca que refletir sobre a história da sexualidade vai muito além de pensar na perspectiva dicotomista, indo mais adiante e possibilitando pensar em uma perspectiva multifacetada. A partir desse cenário, a Teoria Queer se delineia sendo produto de ambas as discussões, como é possível notar na Imagem 1, questionando os padrões fixos da sociedade.

Imagem 1 - A intersecção entre os Debates de Gênero e os Debates de Sexualidade que resultaram no desenvolvimento da Teoria Queer.



Fonte: Autoria própria (2024).

Portanto, os estudos da Teoria Queer se utilizam de perspectivas estruturadas especialmente por Foucault (1999) e por Butler (2019) para questionar e subverter o normativismo, rejeitando, assim, identidades fixas e promovendo uma maior

compreensão da diversidade e da complexidade das experiências humanas. Para aos estudos Queer, a identidade não é um dado natural, mas um efeito de discursos sociais, culturais, históricos e políticos, ou seja, a repetição de normas sociais. Nesse sentido, no próximo tópico, será discutido sobre a história do movimento Queer e os principais desafios enfrentados pela comunidade.

2.2.1 Breve história do movimento Queer e suas disputas

Em relação ao surgimento do movimento Queer, Bomfim (2023) destaca que, na década de 1980, existia uma mistura cultural que posteriormente ficou conhecida como a guerra cultural. Na época, passou-se a discutir mais abertamente no espaço público questões de ordem moral, o que tensionou o ambiente acadêmico. Nesse contexto, grupos oprimidos de organizavam em resistência, e, a partir disto, surgem na academia grupos de estudos de gênero que não apenas pesquisavam, mas também lutavam por direitos.

Assim, apesar de ganhar amplo destaque, especialmente no meio acadêmico, na década de 1990, esse movimento já despontava, na década de 1980, nos Estados Unidos. Isso ocorre a partir do intenso debate entre a academia e os movimentos sociais, movimentos estes que buscavam pôr em questão a aceitação e inclusão dos LGBTQ+. Além da garantia de direitos, as Teorias Queer irão dar enfoque nas convenções sociais e culturais, além de analisar força preconceituosas e autoritárias (Barbosa, Weigert e Carvalho, 2022).

Na ocasião, De Lauretis criticou dois modelos predominantes nos estudos gays e lésbicos até então: o patológico (que via essas sexualidades como doências) e o pluralista (que as tratava como escolhas de estilo de vida), pois ambos ainda reforçavam políticas de identidade e simplificavam a complexidade dessas experiências (Oliveira, 2021). Por sua vez, Ferretti e Souza (2021) afirmam que De Lauretis, ao utilizar o termo “queer”, buscou elaborar uma crítica aos movimentos assimilacionistas, visto que tal vocábulo, isoladamente, refere-se a algo “estranho”.

Outro pioneiro na utilização da palavra, segundo Ferretti e Souza (2021), foi Martin Parker em sua problematização dessa teoria e suas possíveis influências. Os autores ainda citam que o termo é polissêmico, podendo ser caracterizado tanto como um substantivo quanto como um adjetivo – ou até mesmo um verbo. Por sua vez, Mendonça e Machado (2019) explicam que a teoria queer surgiu de um

contexto influenciado pela segunda onda feminista e pelo movimento negro no sul dos Estados Unidos.

Assim, surge também como resposta à discriminação e estigmatização dos homossexuais durante a epidemia de AIDS, quando a repulsa social foi amplamente incentivada. Teoricamente, a teoria queer também se desenvolveu através da combinação dos estudos culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo francês, destacando a desconstrução das noções tradicionais de sujeito e identidade (Mendonça; Machado, 2019).

Nesse sentido, como já mencionado, em seu início a teoria queer suscitou polêmicas, pois se deparou com a resistência inicial de comunidades lésbicas e gays dos Estados Unidos à época. Embates acirrados foram travados ao longo de anos, em especial na década de 1990, devido a não aceitação dos bissexuais e transsexuais em um mesmo agrupamento (Bento, 2019).

Mendonça e Machado (2019) explicam que o conceito de "queer" refere-se ao que é raro e incomum, ao corpo e sujeito que desafiam as normas convencionais de gênero e sexualidade. O "queer" é visto como o excêntrico que não busca a integração ou aceitação nas normas sociais predominantes. Em vez disso, representa uma maneira de pensar e viver que rejeita o centro e as referências convencionais, oferecendo uma perspectiva alternativa e muitas vezes invisibilizada sobre identidade e sexualidade.

Em sua pesquisa, Ramos (2020) sugere que o conceito de queer pode ser compreendido como uma posicionalidade em vez de uma identidade fixa. Isso significa que o queer representa uma perspectiva excêntrica e crítica que não se limita a lésbicas e gays, mas se aplica a qualquer pessoa marginalizada por suas práticas sexuais. Para o autor, o queer é um espaço para explorar e questionar discursos culturais, oferecendo um horizonte de possibilidades e objetivos variados, além de um local marginal que permite desidentificação, negação e repúdio das normas estabelecidas. Assim, o queer se configura como uma posição crítica e dinâmica, aberta a novas interpretações e experiências.

Ramos (2020) ainda destaca que o conceito de "queer" tem uma dimensão utópica, isto é, é um ideal que aponta para algo que falta no mundo heteronormativo. O queer é visto como um espaço de crítica e imaginação política que busca algo diferente e melhor do que o *status quo* e a utopia queer é a busca por um futuro ou um estado de ser que desafia e transcende a heteronormatividade.

Diante disso, aceitar o queer é aceitar a ideia de estar "perdido" no sentido de desviar dos caminhos e normas da heterossexualidade dominante. Assim, o queer é descrito como algo que resiste e se distancia das normas e leis heteronormativas, reconhecendo e abraçando essa diferença como uma forma de crítica e criação de novos modos de ser e de viver (Ramos, 2020).

A respeito da historiografia, há duas principais correntes: a essencialista e a construcionista. A via essencialista defende que a identidade homossexual pode ter uma história contínua e fundamentada para ser relevante, vendo a sexualidade como inata e dividida em categorias fixas como homossexualidade e heterossexualidade. Para os essencialistas, essas categorias são invariantes e refletem um desejo fundamental constante ao longo da história, e a tarefa dos historiadores é resgatar esse passado histórico das identidades sexuais (Rocha, 2023).

Por outro lado, a corrente construcionista rejeita a ideia de essências imutáveis, abordando sexualidades e gêneros como construções sociais e culturais formadas ao longo do tempo. Essa perspectiva desafia a visão essencialista, propondo que as identidades são resultados de processos históricos e contextuais, e não de características naturais invariáveis e surgiu a partir da segunda metade do século XX, no contexto de críticas ao essencialismo e ao monoteísmo ideológico.

Assim, partindo da temática dos estudos queer, ambas as correntes oferecem diferentes perspectivas no entendimento das identidades homossexuais e heterossexuais, sem fornecer uma explicação definitiva para sua história (Rocha, 2023). Quanto aos desafios enfrentados pela comunidade, é possível salientar que, na década de 1990, os movimentos LGBT se fortaleceram, organizando-se para lutar por direitos e colaborar com órgãos de saúde na prevenção e tratamento da AIDS.

No Brasil, em 1991, o SUS passou a incluir o tratamento da AIDS e credenciar hospitais para acompanhar pacientes com HIV, além de outras ações que estabeleceram os serviços de saúde como um ponto crucial de acesso para as populações LGBT (Ferreira; Nascimento, 2022). Ocorre que, no que se refere a implantação da Política Nacional de Saúde Integral LGBT, existe uma necessidade de enfrentar as distorções estruturais do SUS no Brasil para efetivá-la.

Para isso, é essencial superar as desigualdades existentes na saúde, visando uma transformação ampla do modelo de desenvolvimento e da sociedade. Essa

transformação é capaz de buscar aliar o fortalecimento de valores democráticos com avanços sociais, garantindo que as políticas públicas para a população LGBT sejam integradas a um contexto mais justo e inclusivo (Ferreira; Nascimento, 2022).

No que tange à saúde, no ano de 2008, houve a I Conferência Nacional GLBT em Brasília. O evento contou com a presença do então presidente da república, Lula, e de representações da sociedade civil e de governos. Tal ocasião despertou proveitosos debates sobre inúmeros temas, dentre eles justamente a questão da saúde (Ferreira; Nascimento, 2022).

Na ocasião, debateu-se sobre o reconhecimento das identidades de gênero nos serviços de saúde, destacando o anúncio do Ministro da Saúde, José Gomes Temporão, sobre a Portaria nº 457, que autorizava a realização de cirurgias de redesignação sexual nos serviços públicos de saúde em algumas capitais. Além disso, menciona as mobilizações para alterar a terminologia de "GLBT" para "LGBT" na conferência. O evento culminou com a aprovação da Carta de Brasília, que trouxe esperança e impulsionou a mobilização política no país (Ferreira; Nascimento, 2022).

Nicoli e Dutra (2022) argumentam que limitar a discussão sobre as vidas LGBTQI+ apenas à questão das identidades não é suficiente para entender a complexidade dessas vidas. Em vez disso, é crucial reconhecer que pessoas LGBTQI+ vivem e enfrentam desafios em todos os aspectos de suas vidas, não apenas em termos de identidade. Isso significa que a experiência LGBTQI+ permeia todas as esferas da vida social, e os desafios enfrentados são moldados pela posição específica dessas pessoas em relação às normas e expectativas sociais.

Nesse sentido, Ferreira e Nascimento (2022) destacam que o conceito de política sexual nos permite entender as dinâmicas sociais, culturais e políticas que influenciam a regulação da sexualidade pelas intervenções do Estado. Essas intervenções, moldadas por sistemas de poder, recompensam algumas populações e marginalizam outras, dependendo de suas práticas, desejos, identidades e expressões.

Como resultado de negociações e acordos permeados por interesses, a política sexual cria e reforça verdades e moralidades que enquadram as pessoas dentro de uma matriz cis-heteronormativa, definindo o que é considerado normal ou aceitável na sociedade, dificultando o acesso da população queer às políticas que se dizem públicas e dificultando a formação de novos pensamentos nesse sentido

(Ferreira; Nascimento, 2022).

Ainda na perspectiva de desafios e lutas há, também, conquistas. Nesse sentido, é possível mencionar a criminalização da LGBTfobia, em 2019, pelo Supremo Tribunal Federal, o que equiparou o crime ao racismo. Entretanto, apesar de ser uma conquista das movimentações sociais, este tema ainda se mostra muito frutífero mediante às complexidades sociais e culturais do Brasil (Ferreira; Nascimento, 2022).

Nesse contexto, Buzolin (2022) discute o papel crescente do Poder Judiciário, especialmente do Supremo Tribunal Federal (STF), na proteção e reconhecimento dos direitos de grupos minoritários no Brasil. A reflexão sobre esse protagonismo é recente e está ligada às mudanças trazidas pelo estado de bem-estar social, que ampliou a responsabilidade do Judiciário, equiparando-a à dos Poderes Legislativo e Executivo.

Isso significa que o Judiciário também tem o dever de garantir que suas decisões e ações estejam alinhadas com os projetos de mudança social e os direitos fundamentais. Porém, infelizmente as populações LGBT enfrentam precarização da vida e dificuldades no acesso a bens e serviços essenciais, inclusive a efetivação do direito mencionado acima (Buzolin, 2022).

Essas dificuldades se manifestam em várias dimensões, como barreiras geográficas, financeiras, simbólicas (preconceitos e estigmas) e organizacionais (falta de políticas adequadas). Essas questões são parte de uma luta contínua e de disputas por inclusão e reconhecimento dentro da agenda da saúde pública, buscando garantir que as necessidades específicas dessas populações sejam atendidas de maneira justa e eficaz (Ferreira; Nascimento, 2022).

A este respeito, Mendes e Silva (2020) discutem o aumento anual dos homicídios no Brasil e destaca a falta de políticas públicas eficazes para combater essa violência. Embora a criminalização da homofobia, como a recente lei federal, seja um passo importante, não é suficiente para resolver o problema por completo. Os homicídios são frequentemente cometidos com armas de fogo, armas brancas, espancamentos e asfixias, geralmente com múltiplos golpes ou tiros, indicando a presença de crimes motivados por ódio.

Os autores (Mendes; Silva, 2020) ainda enfatizam que os homicídios de pessoas LGBT, mesmo que não estejam diretamente ligados à homofobia, podem ser tratados como um problema grave de saúde pública e uma violação dos direitos

humanos. Ainda, destacam que os transgêneros, em particular, são um grupo mais marginalizado e frequentemente negligenciado, e que mais estudos sobre esse grupo são necessários. Diante disso, defendem que aumentar a pesquisa sobre o tema pode ajudar a enfrentar a homofobia e oferecer novas perspectivas e dados, o que é crucial em um contexto de crescente violência e discurso de ódio contra a população LGBT.

Nesse sentido, Barbosa, Wiegert e Carvalho (2022) propõem uma reflexão sobre as violências lgbtfóbicas, sugerindo que, em vez de simplesmente buscar a criminalização dessas violências, é crucial entender como o sistema prisional e o Estado desvalorizam certas vidas ao gerenciar ilegalidades e controlar a vida e a morte. Os autores trazem uma argumentação na qual defendem que a luta contra a destruição promovida por forças opressivas pode ser feita de maneira que não reproduza a mesma destrutividade.

Outrossim, apesar de a violência física ser um grande problema, também há a violência simbólica. Em seus estudos, Moretti-Pires, Vieira e Finkler (2022), explicam como os grupos sociais dominantes mantêm sua posição e coesão na sociedade. Segundo os autores, esses grupos exercem uma forma de coação sobre outros grupos para garantir a reprodução de sua posição social e utilizam uma economia de trocas simbólicas, onde a dinâmica entre quem dá e quem recebe é fundamental. Os grupos sociais internalizam e reproduzem normas e valores que são considerados moralmente corretos ou incorretos através de suas experiências sociais

A violência simbólica, conforme descrita por Moretti-Pires, Vieira e Finkler (2022), é uma forma de dominação que não é imediatamente reconhecida como tal, pois se baseia em expectativas e crenças socialmente enraizadas. Ela opera com a cumplicidade inconsciente tanto dos que a sofrem quanto dos que a exercem, tornando as normas e valores dominantes parecerem naturais e inevitáveis. No contexto de gênero, a violência simbólica manifesta-se por meio de relações desiguais e dissimuladas, onde indivíduos seguem normas sobre como devem configurar, comportar-se e apresentar seus corpos, reforçando desigualdades de gênero.

Além disso, Ferreira e Nascimento (2022) salientam que o ensino de temas como gênero e sexualidade enfrenta uma fragilidade da abordagem. Eles notam que, apesar de os professores acreditarem ser uma pauta importante, o desafio de enfrentar tais temáticas em sala de aula, por parte dos docentes, consiste em lidar

não apenas com as opiniões diversas, mas também com os preconceitos explícitos. Relatos trazidos pelos autores afirmam chegar a ocorrer, inclusive, embates físicos.

Nicoli e Dutra (2022) discutem os desafios enfrentados por pessoas LGBTI+ nos processos de afirmação de sua identidade, os quais envolvem complexos aspectos psicossociais. Além disso, apontam que esses desafios estão interligados com a produção da vida material e social, ou seja, as condições concretas de existência, que podem dificultar ou facilitar a afirmação de si.

A título de exemplificação, Nicoli e Dutra (2022) destacam que é no ambiente de trabalho onde a maioria das pessoas LGBTI+ enfrenta vulnerabilidade socioeconômica. Essa vulnerabilidade significa que elas estão mais propensas a sofrer discriminação, exclusão ou instabilidade no emprego, o que agrava as dificuldades na construção de uma vida digna e segura.

Por sua vez, Ferreira e Nascimento (2022) destacam que as desigualdades socioeconômicas enfrentadas no país são, em essência, desafios para a aplicação de políticas públicas em qualquer esfera da sociedade, ainda mais em um país de dimensões continentais e de heterogeneidade. Quando tais políticas se referem à comunidade LGBTQI+, tais desafios se agravam, visto que, além de tudo, há a barreira do preconceito.

Além disso, Nicoli e Dutra (2022) abordam como pessoas LGBTI+ com identidades queer, como lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, enfrentam uma precariedade acentuada no mercado de trabalho, especialmente no setor de teleatendimento terceirizado. Nesse contexto, o teleatendimento "esconde" esses corpos, considerados socialmente ininteligíveis e repudiados, transformando-os apenas em vozes, moldadas para serem dóceis e subservientes.

Sob esse prisma, reitera-se que as religiões tradicionais de orientação conservadora, em especial as correntes cristãs, exercem uma forte influência na preservação do modelo de família tradicional, negando a legitimidade das famílias LGBTI+. Essa influência ocorre no âmbito simbólico, por meio de discursos moralizadores que reforçam a heteronormatividade e naturalizam a família patriarcal como a única viável. Além disso, ela é vista na atuação da Bancada Evangélica, que exerce pressão no Congresso Nacional contra os direitos civis das pessoas LGBT+ (Ferreira, 2020).

Semelhantemente, Alcântara (2022) demonstra que existe uma correlação entre elevada religiosidade e baixos índices de tolerância política, especialmente em

nações latino-americanas. A influência religiosa está intimamente relacionada a atitudes discriminatórias quando a religião desempenha um papel central na identidade do indivíduo e nas instituições. À vista disso, Ferreira (2020) aponta que a organização do terceiro setor, na figura das ONGs e coletivos, emerge para contrapor a intolerância exacerbada, por meio da busca pela promoção de ações afirmativas e na defesa jurídica.

Em uma abordagem complementar, é importante destacar que esse movimento religioso e político aqueceu o debate sobre a comunidade LGBT+. Todavia, consoante Ferreira (2020), as identidades e manifestações de gênero e sexualidade dissidentes sempre estiveram presentes, mas eram ocultadas ou silenciadas pela lógica hegemônica da sociedade e da religião. As identidades não emergiram com as batalhas contemporâneas, mas foram intituladas, reconhecidas e politizadas ao longo do tempo.

Essa terceirização não apenas retira essas pessoas da visibilidade social, mas também explora suas identidades, exacerbando a LGBTfobia estrutural. Com isso, o resultado é um ambiente de trabalho marcado por condições precárias, adoecimento físico e mental, baixas remunerações e alta rotatividade, perpetuando e aprofundando a vulnerabilidade dessas populações (Nicoli; Dutra, 2022).

Ainda nessa perspectiva, Nicoli (2022) afirma que certos corpos, especialmente os corpos queer, são frequentemente marginalizados ou descartados no processo de produção das normas sociais e trabalhistas. Embora nem todas as existências queer sejam excluídas do mercado de trabalho, muitos são os casos em que há uma precarização do trabalho, como no setor de teleatendimento. Como mencionado, esse setor recruta pessoas LGBTI+ justamente por suas oportunidades limitadas em outros segmentos do mercado de trabalho, aproveitando-se de suas características para explorá-las.

No Brasil, a discussão sobre os direitos das pessoas LGBT tem sido influenciada por dois grupos principais: entidades religiosas e organizações do terceiro setor que defendem direitos humanos e minorias sociais. Esses grupos têm atuado em várias arenas decisórias, como o Poder Executivo, o Congresso Nacional e, mais recentemente, o Poder Judiciário, para promover ou contestar políticas relacionadas aos direitos LGBT. Os interesses e as estratégias desses atores variam conforme o contexto e a fase da política em questão, seja na criação de novas leis ou na implementação das existentes (Buzolin, 2022).

Bomfim (2023) explora a evolução da proteção social no Brasil, destacando que tradicionalmente essa proteção era direcionada principalmente para trabalhadores formais e suas famílias. No entanto, com a Constituição de 1988, houve um avanço significativo ao transformar a assistência social em um direito humano e fundamental, desvinculando-a da lógica da caridade assistencialista e elevando-a a um dever estatal. Essa mudança visou superar o caráter moralista, religioso e individualista das políticas públicas anteriores, que eram influenciadas por um sistema moderno/colonial.

Porém, Nicoli (2022) assevera que historicamente o direito do trabalho tem reservado a precariedade à comunidade queer, e isso ocorre de maneira bastante incisiva, infelizmente, até os dias de hoje. O autor exemplifica o caso do trabalho autônomo (ou por conta própria) e a demarcação de ocupações que não são sequer consideradas trabalho, como a prostituição a qual travestis e transsexuais muitas vezes são obrigadas, pela sua realidade social e financeira, a seguir.

Dessa maneira, outro exemplo citado por Nicoli (2022) é como a indústria da beleza e estética no Brasil serve como um exemplo de precariedade no mercado de trabalho, especialmente através da Lei 13.352/2016, que permite a contratação de profissionais sem vínculo empregatício, violando os princípios tradicionais do direito trabalhista. O autor sugere que a presença de pessoas queer nesses setores contribui para a criação de regimes paralelos de precariedade, onde a exploração é normalizada e facilmente aceita tanto socialmente quanto legalmente.

Mendes e Silva (2020), ainda, destacam a crítica dos estudos queer à abordagem tradicional do movimento LGBT, que muitas vezes se baseia em identidades fixas e estáveis para sua interação com o Estado e pode não abranger a diversidade completa das identidades, o que se mostra como um desafio às comunidades queer. As recentes mudanças na sigla LGBT evidenciam a fragilidade desse modelo, mostrando que ele não reflete adequadamente a variedade de experiências e identidades dentro da comunidade

Segundo Ribeiro e Silveira (2020), para a teoria queer, um latente desafio está ligado a falta de legitimação, o que culmina em violência contra os indivíduos queer. Assim, certos padrões sociais, muitas vezes apresentados como naturais ou inevitáveis, são, na verdade, construções sociais que moldam e restringem a vida humana de acordo com normas específicas. Os autores afirmam que a norma heterossexual cria uma fronteira entre o aceitável e o inaceitável, levando à exclusão

e marginalização daqueles que não se conformam a essa norma.

Por sua vez, Rios (2020) discute como as injustiças e reivindicações relacionadas a gênero e sexualidade desafiam e impulsionam o desenvolvimento do direito antidiscriminatório. Esse desafio requer uma abordagem jurídico-científica que vá além da simples aplicação das normas jurídicas aos casos concretos, demandando uma reflexão teórica sobre como as categorias jurídicas existentes interagem com questões de gênero e de sexualidade.

Diante disso, defende-se a inspeção de decisões do Supremo Tribunal Federal sobre esses temas permite explorar as complexas interações entre o Estado e o gênero, mostrando como o direito não apenas busca regular o gênero, mas também é moldado pelas dinâmicas sociais e institucionais em torno dessas questões (Rios, 2020).

Nesse sentido, para Ferretti e Souza (2021), abordam os desafios da equidade de gênero dentro das organizações e defendem que, para superar as visões tradicionais de gênero, que o tratam como uma característica fixa e binária (apenas "homens" e "mulheres"), é necessário reconhecer o gênero como algo performativo, ou seja, como uma construção social e não uma propriedade inerente dos indivíduos. Os autores também sugerem que as normas e relações de poder associadas à identidade de gênero precisam ser desafiadas e reconsideradas.

Outrossim, Moura e Oliveira (2023) destacam a preocupante realidade da violência contra a comunidade LGBTI+, na América Latina e no Caribe, com números alarmantes que persistem até os dias de hoje, o que é um grave desafio. Entre 2014 e 2019, foram registrados 1.300 assassinatos de pessoas LGBTI+ em nove países da região, uma média de uma morte por dia.

Isso evidencia que, apesar do fortalecimento dos estudos de gênero e do movimento LGBTI+ nos últimos anos, essa comunidade ainda enfrenta extrema vulnerabilidade e risco de vida. Diante disso, Moura e Oliveira (2023) sugerem a necessidade urgente de investigar como essa violência afeta as subjetividades das pessoas LGBTI+ e de entender como a psicologia está abordando esse problema.

Apesar dos desafios, também é importante discutir as acessibilidades e representatividades. Nesse sentido, Ferreira e Nascimento (2022) discutem como a inclusão social, especialmente em questões de gênero e sexualidade, se tornou um tópico importante nas agendas políticas das democracias modernas, particularmente na América Latina. Porém, embora haja esforços de pesquisadores, profissionais e

formuladores de políticas para criar e aplicar programas que atendam às necessidades de saúde das populações LGBT, a implementação real de políticas enfrenta vários obstáculos.

A representatividade LGBT é crucial para combater preconceitos, promover a inclusão e garantir que as experiências e identidades da comunidade sejam visibilizadas e respeitadas. Quando pessoas LGBT veem suas histórias e vivências refletidas em espaços públicos, contribui-se para a normalização e aceitação da diversidade sexual e de gênero. Além disso, reforça-se a importância dos direitos e da dignidade das pessoas LGBT, estimulando avanços sociais e legais em direção à igualdade (Ferreira; Nascimento, 2022).

Nesse sentido, Mendonça e Machado (2019) destacam como representatividades queer Pablo Vittar, Johnny Hooker, Glória Groove, Quebrada Queer, Liniker e Linn da Quebrada. Nitidamente, o crescimento desses artistas significa o aumento da visibilidade para a comunidade LGBT+. Ainda, vale observar que não somente espaços representativos são ocupados, a partir do crescimento desses artistas os próprios padrões normativos de sexualidade e gênero sofrem certa ressignificação.

Essa vulnerabilidade, para Mendonça e Machado (2019), está ligada à exposição à violência e à desigualdade no acesso a direitos e proteção legal. No entanto, a família pode desempenhar um papel crucial como parte da rede de apoio social para pessoas LGBT+, oferecendo proteção e suporte emocional, o que pode aumentar a resiliência e mitigar os efeitos da LGBT+fobia. Por outro lado, se a família reage negativamente à identidade LGBT+ do indivíduo, isso pode intensificar ainda mais a vulnerabilidade que essa pessoa já enfrenta.

Isso porque a representatividade não ocorre apenas no meio artístico, mas também em áreas como a saúde, por exemplo. Assim, destaca-se que infelizmente a produção de conhecimento sobre a saúde da população LGBT+ ainda não possui consenso na comunidade técnica e científica. Neste ponto, Oliveira (2022a) defende como crucial que o direito à saúde, garantido pela Constituição Federal de 1988 como um dever do Estado, inclua a saúde sexual e reprodutiva dessa população.

Para garantir uma compreensão completa e inclusiva de indivíduos e populações, é necessário reconhecer a orientação sexual e a identidade de gênero como categorias essenciais. Isso significa que o sistema de saúde pode atender e respeitar as necessidades específicas dessas categorias para garantir que todos os

direitos sejam efetivamente assegurados (Oliveira, 2022a).

Assim, Oliveira (2022a) explica que a longa luta pela inclusão de pessoas LGBTQIA+ na pesquisa e na produção de conhecimento, mencionando que em outros países com sistemas de saúde universais, são coletados dados específicos sobre as demandas dessa população e produzidos boletins informativos. No Brasil, no entanto, há uma notável ausência de dados sobre diversidade sexual em pesquisas nacionais e censos. Até recentemente, essas pesquisas não abordavam temas relacionados à sexualidade, exceto em relação a uniões conjugais.

Além disso, há a representatividade no esporte. Segundo Tesser Junior e Kovalski (2023) a formação de times esportivos específicos para a população LGBT surge como uma forma de resistência e empoderamento frente aos preconceitos e exclusões enfrentados nos ambientes esportivos tradicionais. Assim, esses times reconfiguram o significado de praticar esporte e de pertencer a uma equipe, oferecendo um espaço mais inclusivo. Nesse sentido, combate-se o bullying homofóbico e a linguagem que discriminatória são comuns no esporte, com esportistas de minorias sexuais frequentemente se sentindo excluídos.

Nesse contexto, discute-se como a homofobia no ambiente esportivo exclui ou força as pessoas LGBT a esconderem sua orientação sexual para evitar preconceito e rejeição, tornando esses espaços hostis para elas. Essa exclusão resulta em menor envolvimento esportivo por parte de indivíduos LGBT em comparação com os heterossexuais, o que limita seu acesso aos benefícios físicos e sociais do esporte. Times de futebol para homens gays, por exemplo, representam uma forma de resistência a esse modelo hegemônico do "jogador de futebol", que é tipicamente heterossexual e cisgênero (Tesser Junior; Kovalski, 2023).

Em conclusão, de acordo com Mendes e Silva (2020), os estudos queer desafiam as noções tradicionais e estáveis de identidade. Segundo os autores mencionados, a crítica queer aponta que movimentos baseados em identidades específicas, como a identidade gay, falham em incluir a diversidade de experiências e existências queer que não se encaixam no padrão heteronormativo. Isso ocorre porque, como já mencionado, os estudos queer veem a sexualidade como algo social e culturalmente construído, variável ao longo do tempo, e essencialmente político, em vez de biologicamente fixo.

Nesse sentido, discutem-se diferentes abordagens dentro dos estudos queer para compreender e tratar as questões relacionadas à população LGBT. A primeira

abordagem sugere uma perspectiva identitária que vê o sujeito como um ser em constante evolução e transformação, em vez de fixo e definido, o que influencia a maneira como se pensam e formulam políticas públicas. A segunda abordagem, representada pela crítica queer, revela as contradições e dinâmicas de poder que afetam a população LGBT, tanto em suas relações internas quanto externas.

Diante desse cenário, nota-se que a história do movimento queer, iniciada em meados da década de 1980, desenvolveu-se e ganhou significado na década de 1990, especialmente com o advento da Teoria Queer. Nesse sentido, é importante destacar autores como Judith Butler e Foucault, que foram imprescindíveis para o desenvolvimento tanto dos estudos da teoria quanto para a popularização do movimento.

Com base nisso, é possível destacar os principais pontos do histórico do movimento Queer, apresentados na Imagem 2, desde o seu princípio, passando por suas características, até os desafios e conquistas mais recentes. Vejamos:

Imagem 2 - Mapa Conceitual com origem, características, desafios enfrentados e conquistas da Teoria Queer.



Fonte: Autoria própria (2024).

Apesar de, em termos históricos, ser recente, os estudos sobre a Teoria

Queer a apresentam como disruptiva e com uma proposta inovadora e ousada. Desde seu início, suscitou polêmicas, porém, com manejo teórico, driblou as adversidades acadêmicas. Entretanto, algo que infelizmente permanece presente nessa comunidade são os desafios, especialmente os do dia a dia, tais como a violência física e simbólica, a marginalização e o apagamento institucional.

Nesse contexto, a educação – e particularmente o currículo escolar – torna-se um dos principais campos de disputa, pois é por meio dele que se reafirmam ou se tensionam as normas que regulam os corpos, os saberes e as identidades. O currículo, ao seguir modelos normativos e binários, tende a excluir as experiências queer, silenciando subjetividades que não se encaixam nos padrões cisheteronormativos. Assim, repensar o currículo sob a ótica dos estudos Queer é essencial para romper com a lógica excludente que historicamente tem marginalizado corpos dissidentes e impedido a construção de uma escola verdadeiramente plural, democrática e inclusiva.

3 AS POLÍTICAS CISHETERONORMATIVAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES

A construção deste capítulo foi orientada pela etapa metodológica de pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é investigar de forma aprofundada como as políticas educacionais e práticas institucionais reproduzem e sustentam a lógica cisheteronormativa no contexto escolar. A partir da seleção e análise de estudos acadêmicos, obras teóricas e documentos oficiais, busca-se compreender de que maneira o ambiente escolar se configura como um espaço de normatização de identidades e sexualidades, muitas vezes silenciando ou excluindo sujeitos LGBTQIAPN+.

Com isso em vista, de acordo com Dayrell (2001), escola é vista, como um ambiente sociocultural que se apresenta em duas dimensões. Assim para ele, em termos institucionais, ela é regida por um conjunto de regras e normas que visam padronizar e limitar as ações de seus participantes e no dia a dia, se configura através de uma complexa rede de interações sociais entre os indivíduos, envolvendo tanto alianças quanto conflitos, a imposição de regras e as estratégias, sejam individuais ou coletivas, de transgressão e negociação.

Nesse sentido, Dayrell (2001) afirma que esse processo é uma apropriação contínua dos espaços, normas, práticas e conhecimentos que moldam a experiência escolar, que é resultante da interação entre o indivíduo e a instituição. Sob essa ótica, a realidade escolar se torna, no cotidiano, mediada pela apropriação, elaboração, reformulação ou repulsa manifestadas pelos sujeitos sociais, o que pode ocasionar uma boa experiência educacional ou não.

Diante desse cenário, é fundamental ressaltar a influência exercida pelo gênero e pelo sexo em todos os âmbitos da vida, sobretudo na escola, ambiente no qual ocorre a primeira experiência de socialização não controlada. Nesse sentido, esse controle sobre o Ser da criança é fundamentado no modelo biomédico dos corpos, permeia as relações sociais, fazendo com que aqueles que fogem do padrão cisheteronormativo sejam frequentemente vistos como diferentes e marginalizados (Barros, 2022). Sobre isso, Judith Butler afirma que:

A formação de um sujeito requer identificação com o fantasma normativo do “sexo”, e essa identificação toma lugar mediante um repúdio que produz um domínio de abjeção, um repúdio sem o qual o sujeito não pode emergir. Esse é um repúdio que cria uma valência de “abjeção” e sua condição para o sujeito como um espectro ameaçador. Além disso, a materialização de um determinado sexo vai se preocupar sobretudo com a regulação das práticas

identificatórias de tal forma que a identificação com a abjeção de sexo será persistentemente repudiada. E, ainda assim, essa abjeção repudiada ameaçará expor as presunções fundadoras do sujeito sexuado, fundado como sujeito por um repúdio cujas consequências ele não pode controlar de todo. A tarefa será considerar essa ameaça e essa perturbação não como contestações permanentes das normas sociais condenadas ao pathos do eterno fracasso, mas como um recurso crítico na luta para rearticular os próprios termos de legitimidade e inteligibilidade simbólicas (Butler, 2019, n.p).

Sob essa ótica, Dayrell (2001) destaca que uma maneira de entender os jovens que ingressam na escola é vê-los como sujeitos socioculturais, haja vista que essa abordagem requer a superação de uma visão uniforme e estereotipada do conceito de aluno, atribuindo-lhe um significado mais amplo. Assim, é fundamental reconhecer as singularidades dos estudantes, considerando-os como indivíduos com suas próprias histórias, perspectivas de vida, valores, emoções, desejos e projetos, além de comportamentos e hábitos que são característicos de cada um.

Entretanto, o que é visto durante a educação formal nas salas de aula é que crianças e adolescentes vivenciam suas infâncias e juventudes inseridos em processos formativos relacionados às normas socialmente aceitas, à disciplina, à docilidade e à reprodução de discursos e modos de vida considerados “normais”. Isso ocorre em detrimento das identidades “anormais”, “estranhas” ou “diferentes”, numa tentativa de conformar e ensinar, buscando, em certo grau, “aterrorizar” trajetórias que fogem do modelo cisheteronormativo (Hundertmarck, 2021).

De acordo com Castro, Santos e Cunha (2024), no Brasil, a formação docente tem sido consolidada com base em uma pedagogia que reflete uma perspectiva heterossexista. Tal prática, segundo os autores, resulta na imposição de mecanismos que controlam e excluem manifestações de Diversidade Sexual nos ambientes educacionais, especialmente nas escolas.

Assim, os educadores, ao abordarem temas voltados para a sexualidade, frequentemente reproduzem suas crenças, valores e interesses que estão ancorados em visões cisheteronormativas e binárias de gênero. Nesse sentido, esses valores e visões são fundamentados em conhecimentos biomédicos e religiosos de origem Judaico-Cristã, que são moralmente construídos e considerados como verdades incontestáveis (Castro; Santos; Cunha, 2024).

Dessa maneira, Barros (2024) ainda afirma que, com base nas omissões institucionais no contexto escolar brasileiro, observa-se que a cisheteronormatividade se propaga de maneira eficaz através do

cisheteroterrorismo, que agride e persegue indivíduos que não se conformam a um ideal de gênero. No entanto, a violência, embora atinja de forma severa as pessoas trans, também se manifesta contra indivíduos cisgêneros que não se encaixam nesse padrão de cisheteronormatividade.

Diante disso, em seu trabalho Ferreira, Souza e Botelho (2022) afirmam que diversas pesquisas apontam que as instituições de ensino atuam como espaços de discriminação, exclusão e sofrimento para estudantes que não se alinham à cisheteronormatividade. Assim, entende-se que as práticas classificatórias e o heterossexismo impactam, em graus variados, o cotidiano escolar.

Nesse contexto, xingamentos, piadas e ataques estão presentes nas experiências escolares de estudantes que constroem suas identidades fora dos padrões cisheteronormativos. Assim sendo, por meio de uma investigação cuidadosa e prolongada das narrativas que compõem a trajetória escolar dos protagonistas da pesquisa de Ferreira, Souza e Botelho (2022), pode-se concluir que, principalmente nos primeiros anos de escolarização, essas vivências foram marcadas por um controle evidente das normas de gênero e sexualidade.

Assim, as formas de existir e se comportar relacionadas às feminilidades e masculinidades são moldadas por diferentes contextos de vida e sociais, com a escola atuando como um agente que reforça certos modelos hegemônicos sobre corpos, gêneros e sexualidades. Além disso, essa instituição impõe normas binárias estereotipadas que definem como ser, estar e se identificar como mulher ou homem dentro do padrão cisheteronormativo (Hundertmarck, 2021).

Dessa forma, Castro, Santos e Cunha (2024) mencionam que as escolas, por estarem inseridas no contexto social e influenciadas por representações heterossexistas, acabam se tornando também espaços de poder que perpetuam violências contra a Diversidade Sexual. Assim sendo, ao invés de promoverem a liberdade e a emancipação dos sujeitos que desafiam a cisheteronormatividade, as escolas e seus processos educativos funcionam como mecanismos de controle que, vigiam e punem esses modos de existir, ajustando os corpos às perspectivas dominantes.

Sob essa ótica, em uma sociedade que segue padrões cisheteronormativos, o ambiente escolar pode manifestar o que é chamado de cisheteroterrorismo, o que transforma esses padrões latentes e pode até levar à exclusão forçada de alguns indivíduos. Diante disso, muitas pessoas usam o termo "homofobia" para descrever

a marginalização de pessoas que fogem das normas de gênero, seja pela identidade ou pela sexualidade, incluindo a comunidade LGBTQIAP+ (Barros, 2022).

No entanto, essa definição de “homofobia” tende a ignorar as especificidades das pessoas trans, por exemplo, cujas experiências diferem do conceito tradicional de homofobia. Isto posto, o uso do termo cisheteronormativo abrange questões de existência, não apenas de atração física, enquanto o conceito de cisheteroterrorismo aplicado ao ambiente escolar revela não apenas preconceitos práticos, mas a vivência de ataques constantes, semelhante ao que se entende por terrorismo (Barros, 2022).

Nesse sentido, a linguagem transcende as simples relações e interações, alcançando também a construção da diferença. Isso implica que o apagamento de discursos que incluam indivíduos não cisheterossexuais e brancos, atuando como uma forma de contenção: se os alunos considerados ‘normais’ não tiverem contato com exemplos de pessoas ‘anormais’, eles não irão desejar essas identidades, nem aspiração a elas. Assim, ao suprimir a diversidade, suprimimos as oportunidades de identificação com expressões que fogem da norma (Cunha; Pfeil; Gonzalez, 2022)

Isto posto, como resultado, as instituições escolares mantêm práticas e discursos heterossexistas que dificultam a mudança em sua forma de lidar com as expressões da Diversidade Sexual. Nesse sentido, há, portanto, uma necessidade urgente de questionar e desafiar essa lógica no ambiente escolar em benefício da promoção não apenas da diversidade, mas também da liberdade de expressão de ser (Castro; Santos; Cunha, 2024).

Assim, nesse cenário escolar, diversas narrativas são utilizadas para desmerecer e invisibilizar identidades que não se enquadram nos padrões normativos. Outrossim, nota-se também a exclusão de certos tipos de corpos e a capacidade de ignorar determinadas manifestações de masculinidade e feminilidade. Em contrapartida, o desejo de se inserir no grupo de estudantes tidos como “normais” leva alguns a modificar suas vestimentas e modos de se apresentar, tentando evitar estereótipos e sinais de exclusão, enquanto outros preferem esconder seus comportamentos (Ferreira; Souza; Botelho, 2022).

Diante disso, de acordo com Barros (2022), quando a cisheteronormatividade é questionada, as estratégias discursivas podem gerar preconceito e ódio, especialmente na forma de transgenerofobia, resultando em violência física, psicológica e institucional, o que pode causar danos permanentes às pessoas

afetadas. Assim, a escola, em vista do objetivo de atuar como um agente de transformação com o propósito de emancipação e libertação, pode se propor a preparar os indivíduos para uma sociedade democrática.

Para isso, o ambiente escolar poderia se basear nos quatro pilares da educação, sendo o primeiro assimilar o saber, que inclui a aquisição de ferramentas para a compreensão. Já o segundo é aprender a fazer, que permite ao sujeito interagir com o ambiente; enquanto o terceiro, aprender a viver juntos, que busca a participação e cooperação em diversas atividades sociais. Por fim, há o aprender a ser, que integra as três dimensões anteriores (Barros, 2022).

Dessa forma, entende-se que a escola se constituiu e foi moldada como um dos mecanismos de poder e controle, funcionando como um aparato disciplinar que visa aumentar a capacidade produtiva dos corpos em suas ações, gerando assim corpos úteis e submissos. Assim, Cunha, Pfeil e Gonzalez (2022), mencionam uma perspectiva de escola que assumiu uma espécie de missão evangelizadora, encarregando-se de governar a vida e oferecendo serviços desiguais. Esses mecanismos de poder e controle operam como formadores de subjetividades, criando maneiras de existir e de pensar.

Nesse sentido, a escola não apenas estabelece normas na didática e na organização do conhecimento, mas também influencia a maneira de ser e a construção subjetiva dos indivíduos, configurando o ambiente escolar como uma esfera disciplinar que reproduz discursos e violências estruturais. Dessa forma, o caráter salvacionista da educação é fortalecido, e o sujeito de classe baixa, que é visto como um “potencial risco” para a sociedade, é afetado por esse estereótipo, gerando nele subjetividades e modos de agir e pensar que são resultantes desse processo (Cunha; Pfeil, Gonzalez, 2022).

Como solução, Castro, Santos e Cunha (2024) apontam que é essencial que os educadores desempenhem um papel ativo, promovendo discussões que desconstruam ideias heterossexistas ao abordar temas como Identidade de Gênero e Orientação Sexual nas escolas. Segundo os autores, isso permitirá que pessoas LGBTQIAPN+ se expressem de maneira mais segura nesses espaços. No entanto, para que os professores adotem essa postura, é válido que eles passem por uma formação baseada em princípios antiheterossexistas, rompendo com a lógica binária de gênero e com a Cisheteronorma.

Sob essa ótica, Castro, Santos e Cunha (2024) ainda afirmam que diante de

um sistema educacional que ainda segue um regime heterossexista, ou uma heterossexualidade compulsória, a implementação de uma pedagogia antiheterossexista vai além de uma escolha teórica e epistemológica. Segundo os autores, o combate a esse regime, caracterizado por uma sexualidade imposta pela Cisheteronorma, que marginaliza, invisibiliza e agride corpos que não se enquadram nesse ideal hegemônico, trata-se, acima de tudo, de uma ação política e transgressora.

Nesse sentido, em seu trabalho, Duque (2013) entrevista um grupo de pessoas a fim de analisar suas vivências pessoais como pessoas que desafiam o padrão cisheteronormativo. Diante disso, experiências de violências (física e simbólica) são descritas, bem como episódios de preconceito e exclusão. Dessa forma, é perceptível que as violações e privações vividas por aqueles que vão contra os padrões pré-estabelecidos são delineados desde muito cedo em suas vidas, sendo perpetuados e definitivamente marcado na escola, primeiro momento de socialização fora do ambiente familiar.

Com isso em vista, Silva e Soares (2022) destacam que relatos de docentes da educação básica indicam que os temas relacionados a gênero, sexualidade e violência estão inseridos em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, muitas vezes, essa inserção se dá de maneira implícita, por meio de atitudes, condutas, formas de punição e recompensa, que, mesmo sem serem nomeadas, impactam significativamente no processo de aprendizagem.

Tais elementos, presentes no cotidiano escolar, acabam exigindo dos professores conhecimento e posicionamento diante dessas questões. Como profissionais comprometidas com esses campos de estudo, reconhecemos a importância atual e a relevância formativa dessas discussões para a construção de gerações mais conscientes. Nos últimos anos, tem sido raro encontrar estudantes universitários que não possuam algum nível de familiaridade ou reflexão sobre sexualidade e gênero (Silva; Soares, 2022).

Diante disso, Dayrell (2001) afirma que a dinâmica educacional nas escolas constantemente traz à tona tanto a continuidade do antigo quanto a oportunidade de criar o novo, sendo muito além de um ambiente de opressão, um local da possibilidade da renovação e do acolhimento. Essa perspectiva amplia a análise da educação, pois procura compreender os processos reais e diários que se desenrolam dentro do ambiente escolar, ao mesmo tempo em que enfatiza a

participação ativa dos indivíduos na esfera social e educacional.

Em suma, reconhecer que a Diversidade Sexual está inserida em um contexto sócio-histórico permite entender que, como indivíduos imersos em uma sociedade estruturalmente heterossexista e LGBTQIAPN+fóbica, tende-se a reproduzir preconceitos e estigmas. Esses preconceitos são resultados de discursos ocidentais que limitam a aceitação de expressões de Gênero e Sexualidade, e a hegemonia desses discursos fundamenta-se em uma lógica heterossexista que tenta impor uma visão universal, regulando como os indivíduos podem se comportar, pensar e sentir (Castro; Santos; Cunha, 2024).

Diante desse cenário, as experiências diárias na escola refletem lógicas normativas, especialmente relacionadas a gênero e sexualidade. Assim sendo, para aqueles que se conformam a essas normas e padrões, a escola intensifica seus mecanismos de vigilância e controle, tanto sobre si mesmos quanto sobre os outros. Em contrapartida, para corpos que se desenvolvem fora da ordem cisheteronormativa e das expectativas associadas a cada gênero, a escola se torna um instrumento ainda mais rigoroso de controle e vigilância (Cunha; Pfeil Gonzalez, 2022).

Nesse sentido, Lins, Machado e Escoura (2016) afirmam que é plenamente viável a criação de um ambiente escolar no qual a questão de gênero não seja limitante ou excludente, mas sim diversificada. Isto posto, os autores ainda mencionam o desejo de uma escola que garanta uma educação verdadeiramente inclusiva e capaz de promover transformações.

Portanto, de acordo com Hundertmarck (2021), a sexualidade não é “natural”, não é inata às pessoas e não é experimentada de maneira universal. Assim, não se deve presumir que todos sejam heterossexuais nem tentar encaixar todos dentro desse padrão normativo e opressor. Dessa forma, é necessário repensar as abordagens educativas sobre sexualidade para desconstruir a ideia de que alguns são normais enquanto outros ficam à margem, visto que se deve considerar a escola como um espaço de construção e desconstrução.

Mais do que apenas repensar as práticas educativas, é válido questionar profundamente o que temos feito há tanto tempo, e por que certos temas — como a sexualidade — continuam sendo silenciados ou abordados apenas sob a ótica do controle, do discurso médico e da normatividade. A partir dos estudos Queer, essa reflexão exige uma ruptura com os padrões estabelecidos e uma desestabilização

dos discursos que regulam os corpos e as identidades. Não se trata apenas de revisar conteúdos, mas de desestruturar o que sustenta o silenciamento e a exclusão nas práticas pedagógicas.

4 DISPUTA: (DES)TERRITORIALIZAÇÃO QUEER NO CURRÍCULO

A elaboração deste texto foi orientada pela etapa metodológica de pesquisa bibliográfica, com o objetivo de analisar como o currículo escolar se configura como um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas, especialmente frente às tentativas de inserção — e, muitas vezes, de exclusão — de perspectivas queer. A partir do levantamento e análise de produções teóricas, busca-se compreender de que forma os estudos da Teoria Queer tensionam a organização curricular tradicional, marcada por normas cisheteronormativas e binarismos estruturantes.

Ao se propor a investigação do currículo sob a lente da (des)territorialização queer, reconhece-se que esse dispositivo não é um espaço neutro de organização do conhecimento, mas um território permanentemente disputado — e, por vezes, delimitado à força — por normatividades históricas que silenciam experiências dissidentes. Como apontam Louro (2001) e Butler (2019), o currículo opera como mecanismo de controle de corpos e saberes, regulando o que pode ser dito, ensinado e vivido nos espaços escolares.

Contudo, essa mesma estrutura pode ser tensionada por práticas que desestabilizam sua fixidez, abrindo brechas para a emergência de outras vozes e presenças. Nesse sentido, a territorialização curricular imposta pela BNCC, como indicam Moreira *et al.* (2024) e Papim (2023), reitera um ideal cisheteronormativo e produtivista, estreitando as possibilidades de subjetivação e apagando existências que escapam ao padrão.

A proposta de uma leitura queer do currículo, portanto, exige deslocamentos: epistemológicos, pedagógicos e afetivos. Desterritorializar, nesse contexto, não é simplesmente romper com o currículo prescrito, mas subvertê-lo por dentro — tomando-o como campo de intervenção política, de reinvenção da escola e de afirmação de saberes desviantes que, justamente por incomodarem, foram sistematicamente excluídos do projeto moderno de educação.

O currículo, no contexto educacional brasileiro, revela-se como um constructo histórico, atravessado por disputas ideológicas, epistemológicas e políticas que moldam suas diretrizes e formatos ao longo do tempo. Sob essa ótica, em seu estudo, Baptista *et al.* (2024) demonstram que, desde o início do século XX, a racionalidade tecnicista — baseada nas ideias de Bobbitt, em *'The curriculum'* (2013), e de Tyler, em *'Basic principles of curriculum and instruction'* (2013), —

consolidou um modelo de currículo orientado por objetivos mensuráveis e pela lógica da produção industrial.

Dessa maneira, como será demonstrado ao longo deste capítulo, verifica-se que, no Brasil, conforme mostra Souza (2020), essa estrutura encontrou respaldo no positivismo comtiano, que hierarquizou os saberes e afastou a educação de abordagens humanistas, contribuindo para a formação de um currículo funcionalista e excludente. Todavia, a trajetória do currículo escolar também é marcada por marcos normativos que alteraram sua configuração, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), de 2013, e a posterior homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018.

Sob esse prisma, em seu estudo, Bergamo (2024) evidencia que as DCNs representaram um avanço ao articular direitos de aprendizagem à valorização da diversidade cultural, enquanto a BNCC institucionalizou uma matriz padronizada, ancorada em competências. Adicionalmente, como será explorado ao longo deste capítulo, Kronbauer, Santos e Bordignon (2021) indicam que esse processo exigiu uma reorganização formativa dos docentes, demonstrando que o currículo não é apenas um documento, mas uma política em constante disputa.

Ademais, também ter-se-á como objetivo, neste capítulo, ressaltar que as teorias pedagógicas desempenham papel central na transformação curricular, oferecendo diferentes lentes para sua formulação e prática. Tendo em vista esse cenário, demonstrar-se-á, amparando-se em Lopes e Macedo (2011), as principais contribuições de Schwab, elucidadas em *'The practical: a language for curriculum'* (1970), e de Stenhouse, apresentadas em *'An introduction to curriculum research and development'* (1975), que romperam com modelos prescritivos ao defenderem currículos produzidos a partir da realidade escolar e da investigação docente.

Por sua vez, Filipe, Silva e Costa (2021) destacam a influência das concepções críticas, inspiradas por Paulo Freire, em *"A Pedagogia do Oprimido"* (2019), que reivindicam um currículo construído a partir das vivências concretas dos sujeitos, em contraposição às diretrizes tecnocráticas da BNCC. Por fim, será demonstrado que a atuação das políticas educacionais na elaboração e implementação do currículo escolar se expressa tanto em reformas institucionais quanto em práticas de resistência.

Nesse cenário, Papim (2023) aponta como a Reforma do Ensino Médio reconfigurou o papel docente e reduziu o currículo a um conjunto de competências

voltadas ao desempenho. Em contrapartida, Pinto e Lopes (2024) evidenciam que as ocupações estudantis de 2016, materializaram currículos alternativos em espaços de contestação, revelando que o currículo, no contexto educacional, é também território de embate simbólico e político. Em razão, disso, essas dimensões, que reafirmam a importância de compreendê-lo como fenômeno complexo, dinâmico e indissociável dos projetos de sociedade em disputa, serão aqui exploradas.

Nessa dinâmica, nota-se que Mott (2002) aponta que moralismos religiosos impedem o acesso a informações verídicas sobre a homossexualidade, substituindo o saber científico por doutrinas. Sob esse prisma, sustenta que os discursos religiosos fomentam uma heteronormatividade obrigatória, inclusive nas instituições de ensino. Visivelmente, esse fomento à 'normatividade' invisibiliza outras formas de identidade e orientação sexual nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas.

Desse modo, fica evidente que discursos religiosos e éticos atuam como mecanismos normativos que silenciam identidades dissidentes, especialmente no que tange às questões de gênero e sexualidade. Eles instauram uma moral sexual heteronormativa, que impacta diretamente como os conteúdos curriculares são tratados (ou omissos) e como os indivíduos são permitidos (ou não) a se expressarem na escola (Santos Neto, 2021).

4.1 HISTÓRICO E CAMINHOS DO CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo escolar brasileiro, desde suas origens em 1827, com a criação da primeira lei do ensino primário, esteve imbricado a projetos políticos que visavam a constituição de uma ordem social alinhada à racionalidade técnico-científica (Souza, 2020). Como mostra Souza (2020), o legado do positivismo de Comte não se limita a uma filosofia da ciência, mas se traduziu na escola como um modelo pedagógico voltado à normatização da conduta, à valorização do método e à marginalização da experiência subjetiva.

Conforme Souza (2020), essa organização curricular — forjada sob os princípios da objetividade, da utilidade e da precisão — operou como instrumento de disciplinamento, eliminando o dissenso e subordinando o pensamento à lógica da ordem. Ao propor uma ciência descolada da historicidade e das contradições sociais, o positivismo não apenas estruturou a hierarquia dos saberes escolares, mas bloqueou formas plurais de leitura do mundo.

Guizzo (2022) observa que o debate acerca de gênero e sexualidade nas políticas educacionais brasileiras apresenta um trajeto caracterizado por progressos institucionais e por respostas conservadoras. Desse modo, ressalta-se que a temática começa a obter visibilidade no âmbito educacional a partir da década de 1980, impulsionada por movimentos feministas e pela redemocratização do país. Contudo, é somente a partir dos anos 1990 e em 2000 que o debate se afirma nas políticas públicas de educação.

Ademais, em termos práticos, esse debate foi impulsionado por meio de iniciativas do Ministério da Educação (MEC), como os Programas “Brasil sem Homofobia” e “Escola sem Homofobia”, embora este último tenha sido arquivado após intensa oposição de setores religiosos e conservadores. Nessa linha, Guizzo (2022) destaca que as Conferências Nacionais de Educação e os documentos curriculares auxiliaram a validar o tratamento de questões de gênero e sexualidade como conteúdos escolares.

Contudo, a inclusão desses tópicos na rotina pedagógica ainda enfrenta diversos obstáculos, seja pela resistência de parte dos educadores, pela falta de formação adequada ou pela pressão de grupos adversos a esses debates no ambiente escolar. Semelhantemente, Maio, Oliveira e Peixoto (2020) enfatizam que, apesar de existir um marco institucional que apoia a abordagem dessas questões nas instituições de ensino, o contexto é de resistência e tensão.

O debate frequentemente surge por meio de projetos de extensão, iniciativas isoladas de educadores e organizações sociais, e não como uma política sistemática efetiva. Nesse sentido, Maio, Oliveira e Peixoto (2020) ainda observam que a presença de ações direcionadas à temática de gênero nas escolas ocorre, muitas vezes, como uma resposta a situações concretas de violência, bullying e exclusão enfrentadas por estudantes LGBTQIA+. Assim, ressaltando o caráter reativo e ainda não preventivo da maioria das intervenções escolares.

No que diz respeito ao domínio da investigação educacional, Guizzo (2022) observa que a produção acadêmica acerca de gênero e sexualidade na educação se intensifica principalmente a partir dos anos 2000, com ênfase nos estudos relacionados às disciplinas de Educação, Ciências Sociais e Psicologia. Os estudos de gênero começam a ser reconhecidos como um âmbito legítimo de pesquisa científica, particularmente com o surgimento de núcleos de investigação e a inclusão da temática em programas de pós-graduação.

Em complemento, Maio, Oliveira e Peixoto (2020) ressaltam que a investigação educacional tem contribuído de maneira crítica para desnaturalizar discursos biologizantes acerca de gênero e sexualidade, além de sugerir metodologias e práticas pedagógicas que reconheçam a multiplicidade de identidades. Nessa linha, a atuação dos pesquisadores tem sido crucial para tensionar políticas públicas, denunciar omissões institucionais e valorizar experiências pedagógicas que fomentam a diversidade.

Dessa maneira, a naturalização desse modelo ainda hoje impede o avanço de uma educação crítica, ao silenciar aquilo que não cabe nas métricas do rendimento e da classificação. Em outro extremo, mas conectado à mesma genealogia de exclusões, Café (2020) denuncia que o currículo escolar permanece ancorado em estruturas coloniais de poder, que perpetuam uma ‘história única’ e operam um epistemicídio sistemático contra saberes negros, indígenas e periféricos.

Conforme Bergamo (2024), a escola, sob a aparência de neutralidade, continua sendo um território de reprodução da colonialidade, onde o conhecimento ocidental é elevado à categoria de universal, enquanto as epistemologias contra-hegemônicas são tratadas como folclore ou ameaça. Não se trata apenas de ausência de conteúdos, mas de um projeto ativo de apagamento que invalida as experiências dos sujeitos racializados como instância legítima de saber.

Nessa perspectiva, cumpre destacar que, ao defender que há a urgência quanto à adesão a um currículo efetivamente decolonial, Café (2020), revela que romper com essa lógica exige mais do que ‘incluir temas’. Dessa forma, demanda-se deslocar o lugar de fala curricular, questionar as hierarquias impostas e abrir espaço para insurgências pedagógicas que confrontem diretamente os pilares do racismo epistemológico.

A trajetória histórica e o desenvolvimento do currículo escolar evidenciam que sua constituição ocorreu em meio a disputas de ordem ideológica, econômica e social, tanto no contexto brasileiro quanto em uma escala global. Nesse sentido, Baptista *et al.* (2024) indicam que o modelo tradicional de currículo se consolidou como uma maneira expressiva típica nos Estados Unidos. Assim, partindo-se das formulações de Bobbitt, em *‘The curriculum’* (2013), e de Tyler, em *‘Basic principles of curriculum and instruction’* (2013), Baptista *et al.* (2024) frisam que se vivenciava um cenário marcado pela industrialização acelerada e pela intensificação dos fluxos migratórios.

Dessa forma, propôs-se uma escola estruturada nos moldes de uma linha de produção: orientada por objetivos definidos, métodos padronizados e resultados quantificáveis. No caso brasileiro, essa lógica instrumental encontrou um ambiente propício durante o período da Primeira República. Conforme Souza (2020), nesse momento, os pressupostos do positivismo de Auguste Comte passaram a influenciar diretamente a organização curricular, conferindo centralidade ao ensino das ciências, estabelecendo-se, assim, uma ordem sequencial e hierarquizada do saber.

Como indicam Baptista *et al.* (2024), essa perspectiva racionalista e tecnicista foi gradualmente contestada por abordagens de cunho progressista, citando-se como exemplo a proposta de John Dewey, apresentada em 'Democracy and education: an introduction to the philosophy of education' (1997), que passou a advogar por um currículo orientado pelas vivências sociais e democráticas dos estudantes.

Assim, contrapôs-se ao fomento a uma formação essencialmente ocupacional, concebida por Bobbitt, em '*The curriculum*' (2013), e por Tyler, em '*Basic principles of curriculum and instruction*' (2013), como citam Baptista *et al.* (2024). Por conseguinte, conforme analisa Café (2020), tais reformas curriculares, embora relevantes, não lograram romper de maneira integral com a lógica de colonialidade do saber que permeia a estrutura da educação formal.

Nesse contexto, Café (2020) evidencia, a partir de sua atuação como docente em uma escola quilombola localizada na Bahia, que o currículo ainda é atravessado por vestígios de uma 'história única'. Em sua análise, o autor frisa que o currículo escolar, historicamente, sempre teve um caráter eurocentrado e excludente. Todavia, a permanência dessa lógica deslegitima os saberes ancestrais e marginaliza as epistemologias afro-brasileiras e indígenas.

Assim, a presença do positivismo na conformação histórica do currículo brasileiro, particularmente no campo da educação científica, é examinada com profundidade por Souza (2020). Ele evidencia como a filosofia positiva, formulada por Auguste Comte, estruturou as ciências segundo uma lógica hierárquica, iniciando-se pela matemática e culminando na sociologia, ao mesmo tempo em que subordinava o ensino às demandas da sociedade industrial. Nesse sentido, para Comte, a educação seria capaz de romper com os domínios teológico e metafísico, concentrando-se, unicamente, naquilo que fosse mensurável e funcional.

Diante disso, Souza (2020), argumenta que esse fenômeno acarretou

abandono de abordagens pedagógicas de cunho crítico e a consolidação de uma matriz curricular de natureza eminentemente instrumental. A partir disso, tal ordenamento influenciou, de maneira direta, na configuração do currículo durante a Primeira República. Dessa forma, imprimiu-se, à educação nacional, uma orientação alicerçada nos ideais de ordem e progresso, o que impulsionou o rompimento com um currículo distante de tais concepções mais humanistas e contextualizadas, focadas na formação.

Adicionalmente, ao abordar a temática do ‘currículo oculto’, Oliveira (2022b) demonstra que, mesmo nos aspectos não explicitados do planejamento pedagógico, valores, crenças e ideologias seguem exercendo influência significativa sobre a vivência escolar. Ademais, ressalta-se que o autor sustenta a ideia de que o currículo não se limita ao conjunto de conteúdos oficialmente prescritos. Ele se estende às experiências cotidianas, às interações sociais e aos contextos culturais que os estudantes trazem consigo.

Nesse sentido, tendo como base o estudo de Oliveira (2022b), destaca-se, também, que tal compreensão evidencia que o processo histórico de constituição do currículo é, simultaneamente, um processo de silenciamento ou de legitimação de determinados saberes. Nesse contexto, entende-se que essa perspectiva reforça a urgência de compreendê-lo como um fenômeno de natureza multidimensional, dinâmica e política, profundamente atravessado pelas relações de poder que conformam o espaço escolar.

Um marco relevante relacionado ao percurso histórico e à consolidação do currículo escolar se trata da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), ocorrida no ano de 2013. Conforme aponta Bergamo (2024), essas diretrizes foram formuladas com base em compromissos assumidos em âmbito internacional, a exemplo da Declaração de Educação para Todos (1990) e dos documentos orientadores da UNESCO. Assim, configura-se como uma inflexão normativa ao reconhecer a educação como um direito humano universal.

Em sequência, observa-se que tais diretrizes introduziram uma concepção de currículo vinculada ao desenvolvimento integral do sujeito e à promoção da justiça social. Ainda nesse sentido, conforme Bergamo (2024), ressalta-se que o texto normativo destaca o esforço em superar a fragmentação curricular até então vigente. Dessa forma, o autor propõe que haja uma articulação entre os direitos de

aprendizagem e o reconhecimento da diversidade cultural, ao afirmar que a escola pode assumir o compromisso de valorizar as diferenças como parte constituinte do projeto de Nação (Brasil, 2013).

Além disso, compreende-se que essa proposta representou uma tentativa concreta de romper com a lógica historicamente centrada na transmissão conteudista, que predominou ao longo das formulações curriculares anteriores. Assim, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorrida em 2017, configura-se como outro marco determinante no processo de consolidação do currículo escolar. Ela institucionalizou uma estrutura baseada em competências e habilidades, a qual passou a nortear a elaboração dos currículos em âmbito estadual e municipal (Brasil, 2017).

Ademais, diante do cenário apresentado, ressalta-se que o estudo de Silva (2022) aponta. Entende-se que a forma como determinados temas, a exemplo da Educação Ambiental, são tratados na BNCC de maneira fragmentada e desprovida de dimensão política. Nessa perspectiva, percebe-se que as escolhas curriculares traduzem disputas ideológicas em torno do que se propõe ensinar — e do que, estrategicamente, permanece invisibilizado — ao longo do processo de escolarização.

Em continuidade, Kronbauer, Santos e Bordignon (2021) destacam a necessidade de reorganização da formação continuada de professores, com vistas a atender às demandas impostas pela BNCC, notadamente no que se refere à articulação entre a proposta curricular catarinense e os novos componentes obrigatórios. Como desdobramento, observa-se que o processo formativo foi estruturado em três módulos específicos. O primeiro foi destinado à discussão dos fundamentos curriculares; o segundo à análise detalhada da BNCC; e o terceiro à construção de propostas pedagógicas em consonância com as diretrizes nacionais.

À vista disso, infere-se, segundo Kronbauer, Santos e Bordignon (2021), que a implementação da BNCC repercutiu não apenas no conteúdo a ser ministrado, mas também nas metodologias adotadas, implicando a necessidade de que escolas e docentes revisem práticas consolidadas historicamente no contexto educacional. Ademais, observa-se que as ocupações escolares ocorridas em 2016, com destaque para aquelas realizadas no estado do Rio de Janeiro, configuram um marco de ruptura na trajetória histórica e na transformação do currículo escolar, ao evidenciarem sua dimensão essencialmente política.

Na sequência, registra-se que, segundo Pinto e Lopes (2024), tais mobilizações se colocaram em oposição direta à Reforma do Ensino Médio e aos cortes orçamentários implementados pelo governo estadual. Dessa maneira, verifica-se que as reivindicações tinham como pautas as questões voltadas à valorização de uma escola democrática, à rejeição do projeto Escola Sem Partido e à construção de um currículo que contemplasse temas como direitos humanos, questões de gênero e participação social.

Segundo Pinto e Lopes (2024), durante o período das ocupações, os próprios estudantes assumiram o protagonismo na organização de oficinas, rodas de conversa e assembleias, práticas que, de maneira concreta, conferiram novos significados ao currículo, reafirmando sua constituição também em espaços de resistência e reivindicação. Diante disso, compreende-se que as ocupações não apenas transformaram temporariamente a dinâmica do ambiente escolar, mas também deixaram impressas contribuições duradouras nos modos de pensar, construir e disputar o currículo nas instituições públicas de ensino.

Reiterando a relevância anteriormente atribuída à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua homologação em 2017 não apenas reafirmou uma inflexão nas políticas educacionais, mas também consolidou de forma definitiva um modelo padronizado orientado por competências e habilidades. Ao examinar os desdobramentos desse processo, Silva (2022), evidencia que a referida estrutura curricular passou a operar sob uma lógica de desempenho e eficiência, atributos constantemente reiterados nos documentos oficiais. Tal recorrência terminológica não é neutra: revela a incorporação de uma racionalidade de matriz neoliberal, na qual os princípios da mensuração, da produtividade e da responsabilização individual se sobrepõem às dimensões formativas e críticas do currículo escolar.

Outro desdobramento relevante se refere à instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), formalizada por meio da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (CNE/CP, 2019). Em complemento, registra-se que Pires e Cardoso (2020), evidenciam que tal normativo promoveu a reorganização do currículo da formação docente a partir de uma lógica orientada por competências. Tal lógica passou a exigir um perfil eminentemente prático, em detrimento da valorização dos fundamentos teóricos e pedagógicos da docência.

Como ilustração, destaca-se, segundo Pires e Cardoso (2020), que a matriz

da BNC-Formação define 53 competências específicas, distribuídas em três dimensões, e adota uma estrutura de progressão baseada nas categorias de 'docente iniciante' a 'líder', nomenclaturas que remetem diretamente ao vocabulário da gestão empresarial. Diante disso, compreende-se que essa reconfiguração posiciona o currículo como um mecanismo de regulação do trabalho docente, diretamente vinculado às demandas impostas pela lógica de mercado.

As teorias pedagógicas exercem um papel estruturante na transformação do currículo escolar, ao promoverem rupturas com a lógica tecnicista associada à racionalidade tyleriana. Em complemento, observa-se que as contribuições de Joseph Schwab e Lawrence Stenhouse exemplificam esse movimento de deslocamento, uma vez que, conforme ressaltam Lopes e Macedo (2011), ambos redirecionaram o foco do currículo das prescrições normativas para a experiência concreta vivida no interior das instituições escolares.

Conforme Lopes e Macedo (2011), no caso de Schwab, destaca-se a formulação do modelo de 'currículo centrado na escola', segundo o qual equipes docentes, assessoradas por especialistas atuantes na própria comunidade escolar, seriam incumbidas de elaborar e revisar os currículos com base nas demandas da realidade cotidiana. Por outro lado, evidencia-se que Stenhouse concebeu o currículo como um processo investigativo contínuo, no qual os professores assumem o papel de pesquisadores de sua própria prática, desenvolvendo propostas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e fomentam o pensamento autônomo dos estudantes.

Diante disso, pode-se concluir que tal inflexão teórica contribuiu, primeiramente, com o estreitamento das relações entre formação docente e desenvolvimento curricular. Ademais, corroborou, segundo Lopes e Macedo (2011), com a legitimação dos saberes advindos das experiências individuais e das trajetórias de vida dos professores como dimensões constitutivas do processo educativo.

4.2 CURRÍCULO E AS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS

Uma das principais orientações pedagógicas que fundamentam a elaboração do currículo escolar brasileiro se encontra nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais, conforme assinalam Moreira *et al.* (2024), reconhecem a

diversidade e propõem a formação unilateral dos sujeitos. Ademais, destaca-se que tais diretrizes contemplam modalidades específicas, como a Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo, bem como incorporam temas contemporâneos relevantes, a exemplo da Educação Ambiental e dos Direitos Humanos.

Todavia, verifica-se que Moreira *et al.* (2024) evidenciam que há um esvaziamento dessas diretrizes na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consequentemente, resultou-se na construção de um currículo marcado pela homogeneização dos sujeitos, desconsiderando suas particularidades históricas, culturais e sociais. À vista disso, compreende-se que tal movimento representa um retrocesso em relação aos avanços normativos anteriormente consolidados.

No que se refere à formação docente, observa-se que Gontijo *et al.* (2023), analisam a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, como uma diretriz pedagógica que promove alterações significativas no currículo dos cursos de licenciatura. Contudo, a referida base, estruturada a partir de competências padronizadas e inspirada em modelos de gestão, estabelece uma vinculação direta entre a formação de professores e os princípios normativos definidos pela BNCC.

Como consequência, como destacam Gontijo *et al.* (2023), verifica-se que há uma desvalorização dos fundamentos teóricos da educação, os quais são substituídos por um currículo orientado pelo pragmatismo e pela responsabilização individual. Esse aspecto compromete a autonomia docente e reduz a complexidade inerente à prática pedagógica. Ademais, no que se refere à Educação Infantil, observa-se que Paula e Moro (2023) destacam a permanência da influência das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) sobre os currículos municipais, mesmo após a implementação da BNCC para essa etapa.

Complementarmente, Paule e Moro (2023) indicam que a DCNEI, ao conferir centralidade à brincadeira, à interação e à escuta das crianças como eixos estruturantes do processo educativo, apresenta-se em contraposição à lógica prescritiva da BNCC, que tende a antecipar a escolarização das práticas pedagógicas. Como ilustração, as autoras demonstram que, no estado do Paraná, o Referencial Curricular da Educação Infantil procura retomar os fundamentos das DCNEI como forma de enfrentamento às limitações advindas da BNCCEI.

Já no que tange ao Ensino Médio, observa-se que Papim (2023) identifica uma transição das diretrizes pedagógicas de um modelo científico e verticalizado, característico das OCNEM de Sociologia de 2006, para uma abordagem de natureza instrumental e horizontal, consolidada na BNCC de 2018. Em sequência, constata-se que essa modificação indica a substituição do ensino da Sociologia enquanto espaço de mediação crítica e produção científica por um conjunto de competências genéricas voltadas à valorização do desempenho individual.

À luz desse cenário, Papim (2023), reconhece que essa concepção contemporânea de currículo, nesse contexto, encontra-se sustentada por um discurso de matriz neoliberal. Tal discurso, por sua vez, tende a desvalorizar o papel do professor enquanto sujeito intelectual e a redefinir o currículo como dispositivo funcional de adaptação às exigências do mercado. Assim, frisa-se que a concepção tradicional de currículo, fundamentada na lógica da eficiência social, exerceu influência determinante na formulação de diretrizes curriculares orientadas por objetivos específicos e pelo desempenho mensurável.

Em continuidade, ressalta-se que Baptista *et al.* (2024) destacam o papel de Bobbitt nesse processo, ao defender que o currículo deveria identificar as habilidades requeridas pela vida adulta e ocupacional, instaurando, assim, uma abordagem tecnicista voltada à produtividade. Na sequência, pontua-se que, inspirado pelas ideias de Taylor e pelo contexto de industrialização nos Estados Unidos, Bobbitt sugeriu que especialistas fossem responsáveis por definir os conteúdos e os instrumentos de avaliação, promovendo, com isso, uma separação estrutural entre os sujeitos que planejam e os que executam.

A partir desse cenário, segundo Baptista *et al.* (2024), observa-se que tal racionalidade influenciou diretamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que igualmente estrutura o conhecimento com base em competências operacionais e passíveis de mensuração. Por outro lado, verifica-se que o construtivismo pedagógico, articulado por autores como Dewey e Stenhouse, promoveu uma inflexão nas diretrizes curriculares ao posicionar as experiências do aluno e do professor como elementos centrais na constituição formativa.

Nessa perspectiva, Lopes e Macedo (2011), relatam sobre a coordenação, por parte de Stenhouse, de um projeto curricular desenvolvido na Inglaterra entre os anos de 1967 e 1972. Essa proposta se fundamentava na pesquisa em sala de aula, permitindo que os docentes elaborassem currículos experimentais ajustados às

realidades escolares.

Em decorrência disso, observa-se que, em vez de recorrer a prescrições externas e padronizadas, esse modelo compreendia o currículo como um processo investigativo contínuo, no qual as decisões pedagógicas emergiam diretamente da prática cotidiana. Dessa forma, frisa-se, conforme Filipe, Silva e Costa (2021), que a concepção crítico-social do currículo, amplamente influenciada pelas contribuições de Paulo Freire, estabelece um tensionamento frente às diretrizes que desconsideram os contextos históricos e socioculturais dos sujeitos.

Na continuidade, observa-se que Filipe, Silva e Costa (2021) argumentam que Freire defendia a construção curricular pautada no saber prévio e nas experiências concretas vividas pelos estudantes, em contraposição ao modelo de 'educação bancária', caracterizado pela mera transferência de conteúdos. Em decorrência disso, reconhece-se que tal perspectiva fundamenta diretrizes voltadas à promoção da educação popular e da cidadania crítica, embora entre em conflito com a estrutura tecnocrática da BNCC, a qual negligencia tanto a historicidade quanto a diversidade epistêmica presente nos saberes dos educandos.

Ademais, Baptista *et al.* (2024), destacam que as diretrizes curriculares vigentes não são isentas de ideologia, pois refletem as disputas entre as concepções pedagógicas mencionadas. Nesse contexto, observa-se que, embora aspectos do construtivismo e do pensamento crítico tenham sido parcialmente integrados, ainda predomina uma lógica técnica de controle, herdeira das influências de Bobbitt e Tyler. Dessa forma, constata-se que isso se revela, por exemplo, na estrutura da BNCC, que estabelece de forma clara o que pode ser ensinado e os critérios de avaliação, restringindo a autonomia docente e limitando o reconhecimento da diversidade cultural dos alunos.

A partir disso, há que se identificar, por fim, como as políticas educacionais moldam a elaboração e a implementação do currículo escolar. Desse modo, observa-se que a Reforma do Ensino Médio, inaugurada com a Medida Provisória 746/2016, promoveu alterações substanciais na configuração do currículo escolar ao consolidar uma lógica pautada na flexibilização e na formação para o mercado. Em complemento, destaca-se que, segundo Papim (2023), a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) rompeu com a estrutura científica e disciplinar da Sociologia anteriormente delineada pelas OCNEM de 2006.

Mediante a isto, como frisa Papim (2023), instituiu-se um modelo curricular

baseado em competências, o qual reconfigura os saberes específicos sob uma perspectiva funcionalista orientada pelo desempenho. A partir disso, frisa-se, a esse respeito, que a mudança se materializa na transição de um discurso vertical — ancorado na centralidade dos conteúdos científicos — para um discurso horizontal, sustentado por experiências do cotidiano e por métricas de avaliação voltadas à performance.

No mesmo sentido, Moreira *et al.* (2024) evidenciam que a BNCC esvaziou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013, especialmente ao negligenciar modalidades de ensino e eixos temáticos que promoviam a inclusão de grupos historicamente marginalizados. Em continuidade, aponta-se que a Educação Escolar Quilombola, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação das Relações Étnico-Raciais, por exemplo, foram praticamente apagadas na versão final da BNCC.

A partir disso, segundo Moreira *et al.* (2024), observa-se que a política educacional vigente impôs um currículo padronizado que homogeneíza os sujeitos escolares, desconsiderando sua diversidade e promovendo retrocessos nos marcos normativos conquistados ao longo da redemocratização. Todavia, de acordo com Pinto e Lopes (2024), além das reformas formais, reconhece-se que a política educacional também se expressa em práticas de resistência que moldam sentidos alternativos de currículo.

Sob essa ótica, Pinto e Lopes (2024), mostram como as ocupações estudantis no Rio de Janeiro, em 2016, contestaram ativamente a Reforma do Ensino Médio e os gastos do Estado com megaeventos. Com base nisso, evidencia-se que os estudantes, ao tomarem as escolas, construíram currículos alternativos com base em assembleias, oficinas e práticas culturais, demonstrando que o currículo não é apenas prescrito pelo Estado, mas também disputado politicamente no cotidiano escolar.

Com base nessa dinâmica, destaca-se que outro efeito das políticas educacionais é a reconfiguração da função docente dentro da implementação curricular. Assim, observa-se que, conforme Papim (2023), a BNCC desloca o papel do professor de mediador do conhecimento para executor de tarefas e habilidades pré-formatadas.

A partir disso, frisa-se que esse rebaixamento do trabalho docente se reflete em uma política educacional que adota a lógica da gestão por resultados e da padronização. Em decorrência disso, nota-se que a prática pedagógica passa a ser

moldada segundo critérios de desempenho individual, em detrimento da autonomia e da reflexão crítica sobre o currículo e suas diretrizes.

Todavia, é preciso reconhecer que o currículo, longe de ser uma instância neutra e consensual, é campo de permanente disputa simbólica e política. Como afirmam Moreira *et al.* (2024), os documentos curriculares oficializados — como a BNCC e seus desdobramentos estaduais e municipais — não apenas orientam conteúdos e competências, mas também reproduzem valores historicamente hegemônicos. Nesse cenário, a pluralidade epistêmica dos sujeitos dissidentes é frequentemente silenciada em nome de uma suposta universalidade normativa.

Sob esse viés, conforme Papim (2023), a estruturação curricular adota um viés tecnicista e funcionalista, aderindo a uma lógica de adaptação ao mercado que relega à margem qualquer experiência que não se conforme ao ideal cisheteronormativo, branco, capacitista e economicamente produtivo. A territorialização curricular, nesse contexto, se apresenta como um processo paradoxal.

Por um lado, os documentos estaduais e municipais buscam adaptar-se às realidades locais; por outro, permanecem atrelados à espinha dorsal normativa da BNCC, limitando-se a operacionalizações que pouco incorporam os corpos, vozes e saberes dissidentes. Nesse sentido, é fundamental rememorar que uma normativa, mesmo quando já estabelecida, está atrelada a interpretação dos agentes que a aplicam. Os estudos queer, nesse ponto, emergem como um vetor de (des)territorialização, pois desestabiliza fronteiras identitárias fixas e tensiona os critérios de pertencimento aos espaços educativos.

À luz do contexto educacional brasileiro, é imprescindível entender que a elaboração dos currículos e das diretrizes pedagógicas constitui não apenas um empenho técnico, mas também um posicionamento político frente às desigualdades históricas que caracterizam o sistema educacional. Nessa linha, a promulgação da BNCC (2018) acentuou as discussões acerca da padronização e da flexibilização dos currículos, exigindo que estados e municípios revissem suas propostas pedagógicas para atender aos direitos de aprendizagem de maneira equitativa e contextualizada.

Neste processo, os currículos estaduais e municipais assumem a incumbência de não somente traduzir as competências gerais previstas na BNCC, mas também de integrar as especificidades locais, respeitando a diversidade

sociocultural, histórica e geográfica dos territórios. No contexto baiano, essa tarefa se materializou por meio da elaboração do DCRB, fruto de um processo participativo que envolveu profissionais da educação de distintas regiões do estado (Bahia, 2022).

O DCRB se destaca por sua abordagem que articula os princípios da BNCC com as realidades educacionais da Bahia, promovendo uma perspectiva curricular que valoriza os saberes locais, as culturas afro-brasileira e indígena, os territórios e as práticas sociais. Essa diretriz busca não somente assegurar a aprendizagem de conteúdos formais, mas também afirmar uma concepção de educação crítica, emancipadora e comprometida com a justiça social (Bahia, 2022).

Nessa perspectiva, destaca-se que, embora os municípios baianos possuam autonomia para desenvolver ou ajustar seus próprios currículos, a maioria deles adota o DCRB como referência orientadora. Isso se dá, especialmente, por este incluir dimensões essenciais como a educação étnico-racial, os direitos humanos, a valorização da cultura local e a superação das desigualdades. Assim, os currículos municipais dialogam com o DCRB, seja na adoção completa do documento, seja na reestruturação a partir de seus princípios fundamentais (Bahia, 2022).

Nesse contexto, é essencial retomar uma provocação primordial: que panorama representaria o queer como um espaço de liberdade? Em que grau os currículos poderiam incorporar o dissenso, o indizível, a força do corpo que transcende as normatividades de gênero, raça, classe e sexualidade. O DCRB, ao integrar transversalmente a reflexão sobre identidades e direitos, cria oportunidades — ainda que de maneira hesitante — para que outras pedagogias, mais afetivas, sensíveis e plurais, sejam desenvolvidas nas lacunas do sistema.

Como aponta Louro (2001), ao transitar pelas zonas limítrofes da norma, o corpo queer revela as rachaduras do projeto curricular dominante, escancarando que não há neutralidade onde há silenciamento. Assim, o currículo não é apenas aquilo que se ensina, mas também — e sobretudo — aquilo que se escolhe excluir. Assim, anunciar essas discussões é, portanto, posicionar-se eticamente em um campo de enfrentamento.

Ao convocar Foucault (1999) e Butler (2019) como fundamentos para a compreensão da performatividade, do biopoder e da produção normativa dos corpos, assume-se a necessidade de repensar o currículo como dispositivo de controle, mas também como possibilidade de resistência. O presente trabalho propõe, então, que

se abra espaço para um currículo em movimento, contaminado pela diferença e contaminador das certezas pedagógicas.

5 ESTUDOS QUEER, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO (IM)POSSÍVEL

A partir da etapa metodológica de levantamento do Estado do Conhecimento, com o objetivo de mapear e analisar as produções acadêmico-científicas brasileiras que abordam as relações entre os estudos da Teoria Queer, educação e currículo, essa fase da pesquisa busca identificar como o tema tem sido tratado em outras pesquisas, quais enfoques teóricos e metodológicos têm predominado, bem como os principais desafios, lacunas e contribuições já registradas na literatura.

O Estado do Conhecimento, ou seja, o levantamento sistemático da produção científica sobre o objeto investigado, permite vislumbrar tendências, lacunas e avanços já consolidados na área (Morosini; Fernandes, 2014). Para os fins da presente dissertação, sua relevância está em fornecer um panorama crítico das pesquisas brasileiras que articulam Estudos Queer, educação e currículo, fundamentando desta forma a análise posterior e situando a pesquisa em questão no campo acadêmico.

Após a etapa de levantamento das publicações, realizou-se a leitura do título e do resumo das 102 publicações pertinentes, considerando os critérios de inclusão e exclusão definidos. Em seguida, foi realizada a leitura na íntegra das publicações, atentando-se novamente aos critérios de inclusão e exclusão, etapa que viabilizou a seleção final de 23 publicações e auxiliou na categorização das informações extraídas.

Dado o exposto, foram elaboradas duas categorias de análise: a primeira intitulada “Gênero e Sexualidade no Currículo”; e a segunda intitulada “Estudos da Teoria Queer na perspectiva Curricular”, ambas definidas para delimitar melhor a análise dos materiais. Dessa forma, a seguir os Quadros 01, 02 e 03 evidenciam os achados por base de dados pública levantada.

Quadro 01 – Resultados pertinentes do levantamento na base de dados Scielo.

SciELO					
TÍTULO	AUTORIA	FORMATO	ANO	PALAVRA-CHAVE	REVISTA
PRODUZINDO UM CURRÍCULO ESCOLAR PARA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO EM UM	William Guimarães; Henrique Caetano Nardi	Artigo	2024	Trajetórias de vida; Institutos federais; Sexismo; Educação sexual;	Revista Psicologia e Sociedade

INSTITUTO FEDERAL				Inclusão escolar.	
----------------------	--	--	--	----------------------	--

Fonte: Autoria própria (2024).

Quadro 02 – Resultados pertinentes do levantamento na base de dados da CAPES.

CAPES					
TÍTULO	AUTORIA	FORMATO	ANO	PALAVRA-CHAVE	UNIVERSIDADE E PROGRAMA DE PESQUISA
INTERROGAÇÕES QUEER AO CURRÍCULO: SUBJETIVIDADES, DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO	Robson Guedes da Silva; Karina Miriam da Cruz Valença Alves	Artigo	2020	Escola. Corpos dissidentes. Sexualidades.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE).
ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA POSSIBILITANDO O DEBATE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA	Lara Torrada; Paula Regina Costa Ribeiro; Juliana Lapa Rizza	Artigo	2020	Gênero. Sexualidade. Resistências. Escola.	Universidade Federal do Rio Grande
EDUCAÇÃO SEXUAL PARA A DIVERSIDADE: Questões de Gênero e o Contexto Escolar	Rosana Souza de Vargas; Alisson Vercelino Beerbaum; Eva Teresinha de Oliveira Boff	Artigo	2022	Adolescência; ATD; identidade; sexualidade.	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Gênero, Sexualidade e Currículo: Mapeamento das Pesquisas Acadêmicas no Nordeste Brasileiro	Linda Brasil Azevedo Santos; Ann Letícia Aragão Guarany; Lívia de Rezende Cardoso	Artigo	2020	Gênero. Sexualidade. Currículo.	Universidade Federal de Sergipe
REPRESENTAÇÃO E EXPERIÊNCIA: QUESTÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA TEORIA QUEER E DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA	Juan Barbosa Pais; Álefe de Souza Almeida	Artigo	2024	Educação; queer; gênero; sexualidade.	Universidade Estadual Paulista

Questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais no Brasil de 1981 a 2021	Bianca Salazar Guizzo	Artigo	2022	Gênero; política educacional ; sexualidade .	*
A EDUCAÇÃO CONTINUA NO “ARMÁRIO”: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	José Cleudo Gomes; Maria de Nazaré Tavares Zenaide	Artigo	2020	Políticas Educacionais. LGBT. Gênero. Diversidade Sexual.	*
Sexualidade na escola: desafios e possibilidades para além dos PCNS e da BNCC	Greice Ayra Franco-Assis; Ediane Eduão Ferreira Souza; Adriana Gonçalves Barbosa	Artigo	2021	Educação Sexual, Estudantes, Educadores , Gênero, Documentos.	*
EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA ANÁLISE SOBRE LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS EM DIFERENTES CONTEXTOS POLÍTICOS	Thiene Pelosi Cassiavillani ; Mirian Pachaco Silva Albrecht	Artigo	2023	Educação Sexual, gênero, sexualidade , legislação.	Universidade Federal do ABC.
PENSANDO UM CURRÍCULO ESCOLAR QUEER MESTIÇO: AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA QUEER ARTICULADA A METODOLOGIA INTERSECCIONAL	Rubem Viana de Carvalho; Luiz Felipe de Oliveira Silva; Allene Carvalho Lage	Artigo	2022	Teoria queer. Interseccionalidades. Currículo escolar. Gênero e sexualidade . Raça	Programa de Mestrado em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC/UFP E/CAA).
O DEBATE DAS QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO:	José Mauro de Oliveira Braz; Fernanda	Artigo	2021	Gênero. Política Educacional. Política	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UMA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	Santos Curcio; Lobelia da Silva Faceira			Pública.	(UNIRIO)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB: contribuições para a inclusão do tema diversidade sexual e de gênero no ensino brasileiro	Daviane Azevedo de Almeida; Fabiana Soares Fernandes Leal	Artigo	2022	LDB; Diversidade sexual; Gênero; Políticas públicas; Ensino.	*

* Trabalhos os quais não foram identificadas das instituições de publicação
 Fonte: Autoria própria (2024).

Quadro 03 – Resultados pertinentes do levantamento na base de dados da BDTD.

BDTD					
TÍTULO	AUTORIA	FORMATO	ANO	PALAVRA-CHAVE	UNIVERSIDADE E PROGRAMA DE PESQUISA
Cartografia de Judith Butler e dos estudos queer no Brasil	Marcos Mariano Viana da Silva	Tese	2021	Judith Butler; estudos queer; cartografia; Ciências Sociais.	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
QUEM VÊ CARA NÃO VÊ ORIENTAÇÃO, NEM A IDENTIDADE DE GÊNERO: COMPREENSÕES E PRÁTICAS DOCENTES FRENTE ÀS LGBTIFOBIAS NA ESCOLA	Luciano Marques da Silva	Tese	2020	LGBTIfobia na escola; orientação sexual; identidade de gênero;	Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Diversidade sexual na escola: um estudo sobre as representações do professor	Lilian de Sousa Silva	Dissertação	2020	Gênero. Diversidade sexual. Educação.	Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista
A (in)visibilidade do corpo queer:	Michelle Mariano	Tese	2024	Relações de gênero;	Programa de Pós-Graduação

identidades trans e as questões de gênero que emergem na escola	Mendonça			teoria queer; força da não violência; transgeneridade	da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Ana Thamiris Batista de Farias	Dissertação	2022	Educação Infantil. Brincar. Gênero e Sexualidade . Estudos Culturais da Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGE, da Universidade Federal da Paraíba
OS DESEJOS ADORMECIDOS NAS NOTAS DE CAMPO: ESTUDO SOBRE CURRÍCULOS, PENSAMENTO BIOLÓGICO E TEORIA QUEER	Matheus Reis Dantas	Dissertação	2023	Pedagogia queer, Biologia política; Netnografia; Gênero; Sexualidade .	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe
Teoria queer e educação	Marcelo Blanck	Dissertação	2022	educação; diversidade; teoria estranha; pedagogia Queer.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: AS REPRESENTAÇÕES DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO NA ESCOLA	Luciel Furtado de Amorim	Dissertação	2022	Educação Infantil. Brincar. Gênero e Sexualidade . Estudos Culturais da Educação.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso
A Teoria Queer no combate à transfobia escolar: contribuições da Educação Profissional na Perspectiva de uma Formação Humana Integral	Rafaela Santos Amorim; Fábio Alexandre Araújo dos Santos	Dissertação	2022	Educação; Gênero; Prática Escolar.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Fonte: Autoria própria (2025).

Nesse sentido, a partir dos materiais levantados apresentados acima, foram divididas duas grandes temáticas que resultaram em categorias que representam as subdivisões subsequentes do presente capítulo (itens 5.1 e 5.2). Diante disso,

dividiram-se os trabalhos entre aqueles que debatem sobre “Gênero e sexualidade no currículo” e aqueles que versam sobre “Estudos da Teoria Queer na escola”. Ademais, ao final, é analisada uma perspectiva geral dos trabalhos apresentados em comparação com a corrente pesquisa.

5.1 GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO

A organização dos estudos sobre o tema em categorias viabiliza o aprofundamento dos recortes temáticos e o posterior debate entre os autores de uma mesma categoria e entre categorias, evidenciando a similitudes e diferenças entre as pesquisas. Nesse prisma, inicia-se com aqueles que debatem sobre “Gênero e sexualidade no currículo”.

Inicialmente, cita-se o trabalho de Gomes e Zenaide (2020), autores que possuem como objetivo fornecer uma visão geral sobre a inclusão dos temas de gênero, sexualidade e diversidade sexual, com ênfase no grupo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) nas políticas educacionais. Assim sendo, da perspectiva curricular, o trabalho faz uma análise da LDB.

Sobre o currículo, menciona-se que embora a LDB tenha estabelecido a criação de currículos e conteúdo para a educação básica, destacando princípios como o pluralismo de ideias e o respeito à liberdade, não mencionou de forma explícita questões relacionadas a gênero e sexualidade. Com a implementação dos PCNs, foi sugerida a inclusão da temática de orientação sexual nos currículos do ensino fundamental e médio, como um dos “temas transversais”, integrando-o com outras disciplinas para promover a igualdade e o respeito à diversidade no acesso à educação (Gomes; Zenaide, 2020).

No entanto, a discussão sobre sexualidade foi abordada junto a outros temas, como a prevenção da gravidez precoce, DSTs e a AIDS, o que sugere que a principal preocupação não era necessariamente tratar de gênero, identidade sexual ou sexualidade de forma mais ampla, mas sim combater a propagação da AIDS, com ações como distribuição de materiais educativos e preservativos. Apesar disso, os PCNs representaram um avanço ao introduzir a sexualidade como um tema a ser debatido nas escolas (Gomes; Zenaide, 2020).

Dado o exposto, a supracitada pesquisa, apesar de tratar de questões curriculares no que tange a diversidade e a questão de gênero, explicitando sua

presença nos PCN, não apresenta tal reflexão sob a ótica dos estudos Queer. Ademais, também não é mencionado indicativo regional da perspectiva estadual ou municipal, abrangendo apenas o cenário nacional, sendo estes dois fatores que diferem da presente pesquisa.

Sob outra ótica, Santos, Guarany e Cardoso (2020), têm como objetivo, considerando o atual cenário de conservadorismo e exclusão de questões de gênero nas políticas públicas, o desenvolvimento de estudos sobre esse tema em diversos níveis e contextos de ensino. Portanto, o artigo analisado tem como propósito realizar um levantamento das pesquisas relacionadas a gênero, sexualidade e currículo, desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* do Nordeste brasileiro, disponíveis na plataforma digital BDTD.

Nesse sentido, vários trabalhos são analisados da perspectiva curricular, assim, entendeu-se se que a produção acadêmica envolvendo gênero e sexualidade apresentou crescimento significativo na última década, considerando que o levantamento foi realizado em 2019. Esse aumento está relacionado à ascensão dos Estudos Culturais e das teorias pós-críticas e pós-estruturalistas no campo curricular, que ampliam e transformam as contribuições das teorias críticas, abrangendo um mapa de poder que inclui dinâmicas de dominação baseadas em raça, etnia, gênero e sexualidade (Santos; Guarany; Cardoso, 2020).

Assim, eles concluíram que esses estudos destacam, principalmente, a importância de refletir sobre como gênero e sexualidade são tratados nos currículos, muitas vezes perpetuando preconceitos, desigualdades, exclusões e processos de normalização. Outrossim, evidenciam a urgência de debater políticas públicas curriculares, incentivar a formação docente e transformar as práticas pedagógicas, visando a construção de currículos mais inclusivos, amplos e menos normativos em relação a essas temáticas (Santos; Guarany; Cardoso, 2020).

Diante disso, é notável a análise de materiais elaborada pelos autores, porém há de se destacar que tal investigação não se deu sob a perspectiva dos estudos Queer, o que o diferencia do corrente trabalho, no qual a os estudos da Teoria Queer são parte central. Além disso, cita-se também a abrangência nacional da pesquisa supracitada, que também difere da perspectiva estadual e municipal inerente ao presente trabalho.

Por outro lado, Silva (2020a), busca destacar a relevância de abordar a temática da diversidade sexual no contexto escolar a partir da perspectiva dos

professores, promovendo reflexões sobre as concepções acerca do tema. Apesar disso, ainda há significativa resistência no ambiente escolar em relação a questões de sexualidade, gênero e diversidade. A escola, entretanto, desempenha um papel fundamental na promoção do respeito às diversidades sociais.

Nesse sentido, sobre currículo escolar diretamente pouco se menciona, exceto se educação sexual passou a ser abordada nas escolas a partir da inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1996, em resposta ao aumento de casos de gravidez na adolescência e à disseminação do HIV, que eram grandes preocupações da época. Nesse aspecto, nota-se que o trabalho de Silva (2020a) concorda com o de Gomes e Zenaide (2020) ao abordar a questão da inclusão da educação sexual sob a perspectiva do HIV.

Assim sendo, os PCN, desenvolvidos por especialistas vinculados ao Ministério da Educação (MEC), têm como objetivo servir de referência curricular e apoiar a revisão e formulação das propostas curriculares dos Estados e das escolas do sistema de ensino em todo o Brasil, assegurando uma educação básica de qualidade para os estudantes (Silva, 2020a). Apesar disso, novamente há de se mencionar a ausência da perspectiva Queer na análise curricular, bem como a abrangência nacional.

Sob outra perspectiva, Torrada, Ribeiro e Rizza (2020), propõe um trabalho que objetiva explorar determinadas táticas de oposição desenvolvidas em um projeto experimental voltado para fomentar debates sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar. A pesquisa conecta reflexões sobre os dispositivos de poder e as formas de resistência apresentadas por docentes, incluindo um professor e algumas professoras, envolvidos na iniciativa denominada Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero.

Dessa forma, acerca do currículo, é mencionado que torna-se essencial a implementação de ações de resistência, considerando a presença de uma força conservadora e reacionária que tenta restringir as discussões sobre gênero e sexualidade nos currículos escolares. Michel Foucault, em seus estudos, destaca que os discursos relacionados a gênero e sexualidade estão entre os aspectos mais rígidos das redes de poder. No entanto, o texto não aborda de forma detalhada como as questões de diferença são tratadas nos currículos, especialmente no contexto regional.

Por outro lado, Silva (2020b), objetiva analisar as percepções dos professores

sobre suas atitudes em relação à LGBTIfobia no ambiente escolar. Assim, é mencionado que existe uma Pedagogia de Aproximações LGBTI quando o professor integra questões de gênero e sexualidade ao seu currículo, permitindo que os alunos se confrontem com os conhecimentos específicos de uma disciplina e ampliem sua compreensão para incluir as particularidades LGBTI.

Ademais, essa pedagogia se manifesta quando a escola organiza momentos de orientação para estudantes LGBTI, com o intuito de ajudá-los a lidar com suas inseguranças ou fornecer informações, respeitando sempre os limites nas interações entre professores e alunos. Assim, a inclusão do debate sobre gênero e sexualidade no currículo, por meio de um plano de aula específico, também representa uma postura do educador contra a LGBTIfobia, ao introduzir na sala de aula tópicos relacionados ao tema (Silva, 2020b).

Nesse sentido, indica-se que é o professor quem escolhe adotar uma abordagem complementar à sua prática pedagógica habitual. Diante disso, a pesquisa de Silva (2020b) difere do corrente trabalho, haja vista que ele se concentra na análise das percepções dos professores sobre suas atitudes em relação à LGBTIfobia e à maneira como esses educadores abordam questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Assim, a ideia central é explorar como os professores praticam uma pedagogia que envolve o reconhecimento da diversidade de gênero e sexualidade como parte do processo educativo.

Em finalização aos trabalhos realizados no ano de 2020, Amorim (2020), aborda a relação entre educação e direitos humanos, investigando como professores da Rede Pública de Educação Básica em Sonora-MS lidam com questões de pluralidade, orientação sexual e expressão de gênero no contexto educacional. Para isso, o estudo combina análise documental com entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da rede.

Assim sendo, após serem transcritas, as informações das entrevistas são comparadas com documentos oficiais que norteiam a organização das escolas, como o Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Referencial Curricular e Planos de Aula, a fim de compreender como esses temas são tratados nesses registros. Dessa forma, o estudo conclui que a escola, ao perpetuar padrões de conduta que negam aos alunos o direito de expressar sua identidade também possui o potencial de promover transformações sociais que permitam a valorização da diversidade (Amorim, 2020).

Nesse sentido, para que isso ocorra, é necessário repensar os currículos e investir na formação de professores para lidar com a diversidade, contribuindo assim para uma educação emancipatória. Contudo, a análise realizada, embora relevante, não adota explicitamente a perspectiva dos estudos Queer para a realização de sua abordagem.

Já no trabalho de Braz, Curcio, Faceira (2021), cujo objetivo é analisar criticamente a abordagem de gênero na educação, com foco nos documentos que orientam as políticas educacionais no Brasil, procurando entender de que forma essa temática é tratada e apresentada nos textos oficiais, verificou-se que a construção do conhecimento sobre gênero na sociedade brasileira é desafiadora, mas viável, exigindo mais pesquisas e aprofundamento.

Portanto, o trabalho apresenta mais hipóteses e possibilidades do que conclusões definitivas. Embora a transdisciplinaridade seja amplamente discutida em alguns setores educacionais, ela não é incorporada nos documentos que orientam o planejamento curricular, o que impacta diretamente as práticas escolares. Como resultado, as dinâmicas escolares, desde as aulas até os projetos, raramente abordam temas como gênero, que também são negligenciados nos materiais disciplinares (Braz; Curcio; Faceira, 2021).

Dessa maneira, o supracitado trabalho é crítico e analisa a *ausência* de uma abordagem transdisciplinar nos documentos curriculares, apontando a negligência de temas como gênero nas práticas pedagógicas e materiais didáticos. No entanto, ele difere do presente trabalho, que visa em especial analisar as formas de resistência e reinterpretação de gênero nos currículos, analisando como os estudos queer podem desafiar as construções normativas presentes nos documentos curriculares e sugerindo abordagens para superar tais limitações.

Nesse sentido, no que tange o trabalho de Franco-Assis, Souza e Barbosa (2021), o estudo teve como objetivo examinar como a sexualidade é tratada na educação escolar, realizando uma análise que abrange desde os PCNs até a atual BNCC. Para isso, foram avaliados os PCNs, a BNCC e pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema da sexualidade nas escolas.

Diante disso, sobre currículo cita-se que é fundamental que essas questões sejam debatidas com diretores e membros das equipes pedagógicas, já que eles têm um papel ativo na elaboração de projetos e na construção do currículo escolar. Ao assumir essa corresponsabilidade, além de enriquecer a formação dos alunos,

também incentivarão as famílias a desempenharem seu papel, já que continuam sendo essenciais na socialização das novas gerações, especialmente no que se refere à transmissão de valores e princípios (Franco-Assis; Souza; Barbosa, 2021).

Assim sendo, ainda é ressaltado que a sexualidade continua sendo um tema cercado de tabus. Nessa perspectiva, a principal diferença entre o trabalho analisado e a presente pesquisa está na abordagem teórica e no foco, visto que enquanto um aborda a sexualidade de forma mais ampla e como ela é tratada nos documentos nacionais, outro aborda os estudos Queer com uma ênfase específica na desconstrução das normas de gênero e na inclusão da diversidade de identidades no currículo.

Por outro lado, Farias (2022), investigou as percepções infantis sobre gênero e sexualidade a partir das brincadeiras realizadas na Educação Infantil. Dessa forma, o estudo revelou que as crianças assimilam, através da cultura em que estão inseridas, os significados culturais relacionados a gênero e sexualidade presentes em um contexto social mais amplo. Ademais, elas manifestam essas ideias durante as brincadeiras, demonstrando também a habilidade de desafiar e reinventar as normas culturais estabelecidas.

Nesse processo, as crianças criam e recriam suas próprias interpretações sobre gênero e sexualidade, considerando as diversas culturas com as quais interagem. Embora a pesquisa mencione aspectos relacionados ao currículo, ela não realiza uma análise detalhada ou aprofundada dos documentos curriculares.

Já Vargas, Beerbaum e Boff (2022), buscam explorar elementos ligados às questões de gênero e educação sexual, conforme aparecem nos discursos de alunos do Ensino Médio em uma escola pública situada no interior do Rio Grande do Sul, Brasil. Com abordagem qualitativa, as respostas foram examinadas utilizando o método de Análise Textual Discursiva.

Apesar de ter essa perspectiva de debater educação sexual e de gênero, os autores não se debruçam sobre a análise curricular, sendo sobre isso versado apenas sobre o PCN, citando-se que historicamente, o pensamento homogêneo da sociedade tem rejeitado a diversidade de orientações sexuais, promovendo nos indivíduos um habitus moldado pelos valores da cultura patriarcal. Em contraposição a essa exclusão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 propuseram a abordagem da diversidade sexual, incluindo no eixo de Orientação Sexual o subitem Relações de Gênero.

Dessa forma, a principal diferença entre os dois trabalhos é que o de Vargas, Beerbaum e Boff (2022) busca analisar a percepção de estudantes e na análise dos discursos sobre gênero e sexualidade no contexto escolar, sem se aprofundar na análise curricular formal. Em contrapartida, o presente trabalho analisa de forma mais crítica e estruturada como o currículo escolar aborda (ou não) as questões de gênero e diversidade a partir de uma perspectiva teórica que desafia as normas tradicionais.

Sob outra ótica, Almeida e Leal (2022), têm como finalidade analisar as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que diz respeito à abordagem da Diversidade Sexual e de Gênero no contexto educacional. Isto posto, entendeu-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê a inclusão da Diversidade Sexual e de Gênero como tema transversal no currículo escolar, visando à prevenção de discriminações e à promoção da conscientização sobre desigualdades geradas pela cultura patriarcal.

Essa abordagem, ao enfrentar estruturas excludentes na escola, fortalece a Cultura de Paz e os Direitos Humanos. No entanto, apesar dessas contribuições, que ainda são limitadas, é necessário aprofundar a investigação sobre a aplicação dessa temática em documentos estaduais e municipais. Examinar as diretrizes locais seguem a LDB e se adaptam à realidade das escolas poderia ampliar o entendimento sobre o assunto, oferecendo bases teóricas mais sólidas para pesquisadores interessados na área.

Por outro lado, Guizzo (2022), em sua pesquisa intitulada "Questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais no Brasil de 1981 a 2021", busca compreender como essas temáticas são tratadas nas políticas educacionais brasileiras ao longo do período analisado. A autora destaca a Constituição Federal de 1988 como um marco significativo no respeito aos indivíduos, independentemente de gênero, raça, sexualidade, credo ou etnia. Promulgada 40 anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Constituição incorpora princípios dessa Declaração, especialmente no que se refere à igualdade e liberdade.

Ademais, cita-se que os anos 1990, as políticas educacionais foram influenciadas por um cenário de reivindicações que levou, em parte, à inserção de temas relacionados às diferenças, tornando-os mais evidentes nas diretrizes educacionais, especialmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Esse contexto reflete uma abordagem mais histórica do que analítica sobre o currículo atual (Guizzo, 2022).

Conclui-se que os currículos aplicados em escolas voltadas para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental frequentemente ignoram as questões de gênero e sexualidade. A negação da sexualidade infantil está associada à ideia de criança como ser inocente, uma concepção originada na Modernidade e ainda amplamente presente nas práticas pedagógicas atuais. Dessa forma, o que difere do presente trabalho é a abordagem e o foco, já que Guizzo (2022) não relaciona a Teoria Queer a uma análise crítica de como as questões de gênero e diversidade são tratadas nos documentos curriculares.

Por outra perspectiva, Cassiavillani e Albrecht (2023), possuem como propósito analisar de que forma as temáticas relacionadas à Educação Sexual, ao gênero e à sexualidade estão presentes nas legislações, decretos e documentos orientadores da Educação no Brasil, conectando essas diretrizes aos cenários socioeconômicos e políticos de suas respectivas épocas de publicação. Dessa maneira, o estudo, de natureza qualitativa, baseou-se na interpretação das pesquisadoras sobre os dados obtidos, influenciada por suas vivências e valores pessoais.

Assim, foi constatado que, na história recente do Brasil, múltiplos documentos oficiais e legislações abordaram a Educação Sexual, ora com o intuito de promovê-la e orientá-la, ora com o propósito de silenciá-la. Nesse sentido, a pesquisa revelou que a Educação Sexual enfrenta lacunas, descontinuidades e fragilidades significativas, influenciadas por mudanças nos governos e nos contextos sociais brasileiros (Cassiavillani; Albrecht, 2023).

Isso ocorre porque ela nunca foi realmente priorizada nos currículos, na formação de professores ou nos programas educacionais. Além disso, frequentemente é manipulada: ora cedendo a pressões políticas, ora funcionando como distração para questões econômicas e políticas. Nessa perspectiva, enquanto os autores examinam a trajetória histórica das políticas de Educação Sexual e as influências externas, o presente trabalho enfoca a análise teórica e contemporânea dos currículos escolares a partir dos estudos Queer.

Em sua pesquisa, Guimarães e Nardi (2024), têm como objetivo mostrar de que maneira é construído um currículo escolar que respeite e valorize a diversidade de gênero e sexualidade em um instituto federal. Para alcançar esse propósito, a

pesquisa se apoia teoricamente no conceito de trajetórias de vida, que atua como uma base de reflexão e análise.

Nesse sentido, no que tange a diferença, é mencionado que os processos de subjetivação geram diversas materialidades dentro do currículo escolar, manifestando-se em práticas pedagógicas variadas, saberes acadêmicos e arranjos disciplinares impostos pelo Estado. Essa estrutura, contudo, enfrentou resistência e insubordinação dos envolvidos na comunidade escolar. Assim, visões de mundo normativas, que costumam limitar discussões sobre gênero e sexualidade, acabam sendo, de certa forma, contestadas nesses contextos (Guimarães; Nardi, 2024).

Diante disso, referente ao currículo, é mencionado que, embora gênero e sexualidade sejam temas incluídos nos currículos escolares, essa inclusão não garante que eles sejam abordados sob uma perspectiva social, política e histórica. Isto posto, falta de uma visão crítica tende a reafirmar uma compreensão de gênero e sexualidade baseada em uma ideia "natural" e intemporal, o que limita o aprofundamento necessário sobre esses temas. Compreender a forma como essas discussões integram o currículo é essencial, pois é nele que se manifesta a intenção das instituições escolares (Guimarães; Nardi, 2024).

Sob essa perspectiva, apesar o trabalho intitulado “Produzindo um currículo escolar para a diversidade sexual e de gênero em um Instituto Federal” abordar de forma profunda questões de diversidade no currículo, tal abordagem não se dá da perspectiva dos estudos Queer. Ademais, não é ocorrida a análise ampla, mas sim apenas no âmbito de um Instituto Federal, no qual, à nível escolar, só se possui o Ensino Médio.

Desse modo, pode-se concluir que, de modo geral, uma característica comum a todos os trabalhos apresentados neste capítulo é a inexistência de uma abordagem crítica, ancorada no referencial teórico dos Estudos Queer, ou seja, não operando a tensão dos binarismos estruturantes da sociedade — masculino/feminino, normal/anormal, heterossexual/homossexual — para compreender o currículo como um campo de disputa simbólica, onde identidades de gênero e sexualidade encontram-se (re)produzidas, silenciadas ou (re)configuradas, o que é especialmente importante, pois é essa característica que diferencia os trabalhos analisados com o objetivo da presente pesquisa, que se propõe, de maneira crítica, necessariamente sob a ótica Queer, a análise do currículo nos domínios do Estado.

5.2 ESTUDOS DA TEORIA QUEER NA ESCOLA

Com o intuito de debater os resultados dos estudos sobre Teoria Queer na escola, esta categoria apresenta os resultados do levantamento bibliográfico pertinentes ao recorte temático.

O trabalho de Silva e Alves (2020), possui como objetivo explorar a conexão entre a teoria queer e o campo educacional, questionando o currículo escolar. Dessa forma, a análise dos pesquisadores busca apresentar como se configura o campo teórico queer e suas relações, bem como os desafios que ele traz para o ambiente escolar de maneira geral.

Diante disso, é mencionado por Silva e Alves (2020), que a presença dos corpos queer na escola questiona a possibilidade de a escola tornar-se um espaço de acolhimento para a diferença. Esse questionamento sugere a transformação da escola em algo novo, que ultrapasse a ideia tradicional de escolarização. A existência queer nas instituições escolares desafia os limites impostos pelo sistema educacional, revelando sua preferência por processos que promovem homogeneidade e totalização.

Isto posto, sobre Teoria Queer, subjetividades e educação, é mencionado que os debates sobre gênero e sexualidade ganharam espaço no campo da teoria educacional, especialmente nas chamadas teorias pós-críticas do currículo. No entanto, em termos de institucionalização desse debate, observa-se que ideias significativos dos estudos queer e da pedagogia feminista ainda não foram plenamente incorporados. Em vez disso, a inclusão dessas questões nas escolas e nos currículos de formação docente ocorreu de forma limitada, por meio de uma abordagem transversal e pouco consolidada (Silva; Alves, 2020).

Nesse mesmo sentido, é mencionado que ao refletir sobre o currículo e suas relações com a teoria queer, alguns teóricos contribuíram para questionar o currículo a partir de uma perspectiva queer e incorporar essa temática ao campo da teoria curricular. Esses autores destacam a importância de repensar as práticas pedagógicas por meio de uma visão queer, ou, em outras palavras, de traduzir os conceitos queer para a prática educativa. Apesar disso, não é abordada a questão da perspectiva regional, estadual ou municipal.

Sob outra perspectiva, indica-se que o trabalho de Silva (2021), diante do título “Cartografia de Judith Butler e dos estudos queer no Brasil”, tem como objetivo

explorar como a teoria queer foi recebida no Brasil, com especial atenção à influência das ideias de Judith Butler. Assim sendo, apesar de falar de teoria queer e questões de diferença, não ressalta ela na perspectiva curricular, apenas mencionando que os conceitos de performatividade de gênero e a luta política do movimento queer ganharam força por meio da colaboração entre intelectuais e ativistas nos Estados Unidos sob uma perspectiva pós-estruturalista.

A partir dessas ideias, sugere a criação de uma pedagogia e um currículo com orientação queer que possam ser aplicados na educação. Isto posto, Silva (2021) menciona que a educação pode ser um espaço aberto ao debate sobre identidade, gênero e sexualidade, incentivando a reflexão crítica sobre os processos que criam diferenças e as dinâmicas de poder que sustentam a naturalização dos sujeitos.

Diante disso, destaca-se a importância de questionar a visão dominante da heterossexualidade como legítima e superior em contraste com a homossexualidade. Nesse sentido, uma pedagogia e um currículo baseado na teoria queer podem ser subversivos e provocativos, desafiando as normas de gênero e as estruturas que marginalizam indivíduos que fogem dessas convenções (Silva, 2021).

Sobre a escola, é mencionado que existe uma ideologia que reforça normas de gênero heterossexuais, distinta da visão defendida por setores conservadores brasileiros, que acusam as instituições de promoverem a "sexualização" infantil e a "imposição" da homossexualidade. Isto posto, a ideologia dominante nas escolas reflete uma reprodução dessas normas, operando por meio do que a autora chama de "heteroterrorismo" (Silva, 2021).

À vista disso, esse processo começa desde o anúncio do sexo da criança e é reforçado pela educação familiar: quartos decorados com cores específicas, brinquedos e atividades delimitadas por gênero e frases como "isso é coisa de menina" ou "meninos não choram". Essas práticas heteroterroristas acabam sendo replicadas também no ambiente escolar (Silva, 2021). Apesar disso, o autor não se debruça mais profundamente sobre a questão da diferença entre gênero e diversidade é apresentada nos currículos escolares, tendo como foco a perspectiva de como a Teoria Queer foi incrementada ao cenário brasileiro.

Por sua vez, Blanck (2022), em seu trabalho intitulado "Teoria Queer e Educação", possui como objetivo abordar a Teoria Queer e seu impacto na educação. A Teoria Queer trouxe uma nova fase para as discussões sobre

diversidade, especialmente nas questões de sexualidade e gênero. As instituições de ensino se definem pelo controle e regulação de comportamentos, utilizando normas como mecanismos para direcionar condutas.

Assim sendo, apesar de seu trabalho tratar sobre educação, pouco se fala sobre o currículo, sendo mencionado apenas que ao longo do tempo, o currículo comprometeu-se com a formação dos corpos sob a ótica de uma heterossexualidade compulsória. Essa imposição ocorreu tanto de maneira explícita e até violenta, quanto de forma sutil, transmitida através de inúmeras mensagens, desde o vestuário até o modo de se comunicar e se comportar (Blanck, 2022).

Isto posto, no que se refere a Teoria Queer e educação, Blanck (2022), menciona que a Pedagogia Queer surge a partir das investigações teóricas de pesquisadores, especialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, que exploram conceitos da Teoria Queer no campo da Educação. Esse movimento busca criar estratégias pedagógicas que incentivem a liberdade para pensar as diferenças e promovam inclusões que não sigam normas rígidas. Diante desse cenário, é destacado que o trabalho não retrata como a diferença, sob a ótica da Teoria Queer, entre Gênero e Diversidade são apresentadas nos documentos curriculares.

Ademais, cita-se Amorim e Santos (2022), cuja pesquisa apresenta um Estado do Conhecimento, publicado na Revista Brasileira de Estudos da Homocultura (REBEH), com o propósito de analisar como a transfobia é abordada na educação e de que maneira a Educação Profissional, focada na Formação Humana Integral, pode auxiliar no enfrentamento da transfobia no ambiente escolar. Dessa maneira, seu trabalho é voltado para a perspectiva da transfobia, e não da diversidade no geral, como apetece ao presente trabalho.

Outrossim, percebeu-se que tanto a concepção de Formação Humana Integral quanto a Teoria Queer desempenham um papel importante no fortalecimento de conhecimentos contra hegemônicos, oferecendo subsídios para refletirmos sobre a inclusão de debates sobre gênero e sexualidade na educação. Isso direciona à luta pela garantia dos direitos das pessoas trans, especialmente no combate à transfobia no ambiente escolar.

Em seu trabalho, Carvalho, Silva e Lage (2022), objetivam refletir sobre como a teoria queer, em conjunto com a metodologia interseccional, pode contribuir para a elaboração de currículos escolares que desafiem a cisheteronormatividade, o racismo e a LGBTIfobia. Para isso, os autores propõem o questionamento refletindo

de que forma a teoria queer, aplicada com uma abordagem interseccional, pode apoiar a construção de currículos comprometidos com a diversidade e que promovam práticas antirracistas e anti-LGBTfóbicas.

Nesse contexto, é apontado por Carvalho, Silva e Lage (2022), que os ambientes escolares, seus currículos e educadores precisam enfrentar tanto as abordagens de gênero e sexualidade dissidentes quanto o racismo, que é profundamente enraizado na sociedade brasileira e se interrelaciona com gênero, sexo e sexualidades. Assim, eles observam que, recorrentemente, os educadores se sentem confusos e despreparados para lidar com situações que antes acreditavam dominar.

Sob essa ótica, no trabalho, a respeito da Teoria Queer, é indicado que termo representa a busca por uma diferença que se recusa a ser silenciada ou apenas tolerada, o que lhe confere um caráter desafiador e provocativo, muitas vezes visto como inadequado, mas essencial. Esse conceito é especialmente relevante no campo da educação, da escola e do currículo, espaços que historicamente normalizam os corpos, conforme afirmam Carvalho, Silva e Lage (2022). Enquanto ativismo ou teoria política voltada aos corpos considerados socialmente inadequados, o queer questiona as estruturas normativas da sociedade.

No referido trabalho, cujo título é “Pensando um currículo Queer mestiço: as contribuições da Teoria Queer articulada à metodologia interseccional”, é mencionado sobre o currículo que ele, ao se relacionar com a cultura e com as diferenças de gênero e sexualidade, pode ser compreendido dentro das relações de poder. Nesse sentido, são visões criticadas aquelas essencialistas e fixas do currículo, da cultura e da epistemologia, que tratam esses conceitos como universais e imutáveis, ignorando os processos dinâmicos de produção.

Assim sendo, no que tange a questão da diferença, é mencionado que na perspectiva pós-estruturalista, a diferença é entendida como um processo linguístico e discursivo, ou seja, não é uma característica natural, mas sim produzida no discurso. Outrossim, a diferença é sempre relacional, algo é “diferente” apenas em comparação a algo que é considerado “não diferente”.

Portanto, no trabalho de Carvalho, Silva e Lage (2022), ainda é mencionado que a crítica pós-estruturalista ao currículo, a diferença é interpretada como um fenômeno linguístico e discursivo. Assim, a diferença só existe dentro dos processos de significação e não é vista como uma característica natural, mas como algo

construído discursivamente. Ademais, a diferença é sempre relativa, ou seja, algo só é considerado “diferente” em comparação com outra coisa definida como “não-diferente”.

Apesar da contextualização que abrange diferença, Teoria Queer e currículo, o trabalho supracitado possui objetivos específicos que diferem do presente trabalho. Isso porque não aborda apenas a questão da sexualidade e do gênero, mas também da raça, o que difere do presente trabalho que disserta exclusivamente sobre diversidade e gênero nas perspectivas estaduais e municipais.

Por outro lado, no que tange o trabalho de Dantas (2023), seu objetivo é desenvolver uma abordagem queer para os currículos de Biologia, com foco na difusão ampla e acessível desse conteúdo. Assim me sendo, seu trabalho, intitulado “Os desejos adormecidos nas notas de campo: estudo sobre currículos, pensamento biológico e teoria queer” busca questionar e redefinir a percepção de naturalidade tradicionalmente associada à disciplina.

Nesse sentido, a manifestação das diferenças e as concepções da educação aparece quando Dantas (2023) reconhece que instituições de ensino formal ainda são espaços fundamentais para o estudo e a expressão das diversidades. No entanto, as escolas também se configuram como locais onde essas diferenças são construídas e onde jovens queer enfrentam diversas formas de violência e assédio. Esses episódios acabam gerando relações negativas, tanto dentro do ambiente escolar e com seus integrantes, quanto em suas interações sociais fora dele.

Diante disso, sobre currículo é mencionado que Dantas (2023), o entende como um campo onde atua a dominação e a omissão que silenciam diferenças e estabelecem dinâmicas de poder entre os seres humanos e a Natureza. Esse campo reflete o impacto das ações humanas, que se tornam tão significativas e expansivas quanto processos naturais, como as forças geológicas ou a dispersão de sementes.

Assim, os currículos são arenas políticas que, assim como as questões de gênero e sexualidade, estão imersos em uma "onda de ideias reacionárias" que impõem moralismos, hierarquias, identidades fixas, divisões naturalizadas e omissões que alimentam retrocessos. Sob essa perspectiva, entende-se que apesar de retratar a questão da diversidade nos currículos, tal abordagem abrange apenas o currículo de biologia em especial, sem focalizar, também, em uma abordagem regional específica.

Sob outra ótica, Mendonça (2024), em seu trabalho intitulado “A

(in)visibilidade do corpo queer: Identidades trans e as questões de gênero que emergem na escola”, objetiva analisar as dinâmicas de poder, discursos construídos e práticas pedagógicas no ambiente escolar. Assim, partindo da hipótese de que a presença de pessoas trans em espaços de interação social contribui para a criação de novos discursos sobre identidade de gênero, o estudo sugere que essa convivência promove uma reflexão crítica, incentivando a desconstrução das normas tradicionais de gênero.

Nesse sentido, sobre currículo é mencionado que a transmissão de conhecimentos por meio de símbolos, práticas, imagens, materiais, rituais e na organização dos espaços e discursos contribui para a teceção das dinâmicas de poder que se manifestam no currículo. Nesse cenário, pode-se considerar que, ao entrar em uma sala de aula repleta de imagens, filmes e materiais que desafiem os padrões de gênero, poderíamos observar um impacto no currículo tradicional (Mendonça, 2024).

Já sobre teoria queer cita-se que serve como uma base essencial para uma análise interseccional das vivências de opressão e marginalização enfrentadas por indivíduos LGBTQIA+. Nesse contexto, é relevante considerar as intersecções entre categorias como gênero, sexualidade, raça e classe social, entre outras. Contudo, é crucial entender que as experiências de pessoas LGBTQIA+ são múltiplas e influenciadas por fatores culturais, históricos, políticos e econômicos, variando conforme diferentes grupos (Mendonça, 2024). No entanto, o referido trabalho não se debruça sobre uma perspectiva estadual ou municipal.

Por outro lado, na pesquisa de Pais e Almeida (2024), sob título de “Representação e experiência: questões acerca da educação sob a ótica da teoria queer e da filosofia da diferença”, objetiva discutir a importante influência do ambiente escolar na formação dos indivíduos, com especial atenção para questões de gênero e sexualidade vivenciadas por jovens LGBT. Utilizando uma abordagem que integra a diversidade sexual, a teoria queer e a Filosofia da Diferença, os autores buscaram desconstruir a visão tradicional que associa gênero a algo inato ao sexo.

Nesse sentido, sobre o queer é mencionado que teoria oferece uma fundamentação teórica sólida para distinguir sexo e gênero como conceitos separados. De acordo com essa visão, o gênero é entendido como uma construção discursiva aplicada a um corpo, ou seja, não é inerente ao sexo biológico. Essa

perspectiva questiona a visão convencional que associa masculinidade a corpos com pênis e feminilidade a corpos com vagina. Assim, a teoria queer desconstrói essa ideia naturalizada, evidenciando-a como um produto social e cultural (Pais; Almeida, 2024).

Já sobre a filosofia da diferença é mencionado por Pais e Almeida (2024), que oferece uma abordagem que busca explorar a experiência sem recorrer à representação e sem limitar-se a um corpo meramente orgânico, propondo um campo de experimentação e base teórica que questiona os sistemas de representação da cultura ocidental. Assim sendo, sugere-se que as configurações de gênero, por serem descontínuas, podem expor os limites da lógica binária e representativa.

Apesar dessas menções, sobre currículo pouco (ou melhor, quase nada) é falado, sendo mencionado apenas que a educação exerce um papel essencial na formação e solidificação de conceitos sobre gênero e sexualidade. Por meio do currículo e das práticas pedagógicas, são veiculados e fortalecidos entendimentos sobre o que é ser homem ou mulher e sobre normas de conduta sexual. Essas representações educativas contribuem para construir identidades e comportamentos, refletindo e também influenciando as normas culturais e sociais vigentes.

Nesse sentido, destaca-se que no trabalho desenvolvido por Pais e Almeida (2024), é falado sobre reflexões a respeito da educação sob a ótica da teoria queer e da filosofia da diferença, mas não trata sobre a discussão dos temas nos currículos. Outrossim, também não é tratado o currículo da perspectiva municipal e estadual de nenhuma região local específica.

5.3 REFLEXO DA LITERATURA SOBRE OS ESTUDOS DE TEORIA QUEER

Em conclusão, mediante a análise dos trabalhos levantados, entende-se que a presente pesquisa possui um enfoque inovador, visto que trabalha a dessemelhança entre Gênero e Diversidade sob a ótica dos estudos Queer em documentos curriculares estaduais e municipais. Dessa forma, há uma focalização em conceitos como desconstrução de normatividades e fluidez identitária para analisar políticas públicas educacionais.

Dado o exposto, ao unir as perspectivas do Gênero e Sexualidade no Currículo e da Teoria Queer na escola, entende-se que tais abordagens são capazes

de se complementar e de se fortalecer de forma mútua, o que amplia as discussões sobre identidade e sobre inclusão no contexto educacional. Assim sendo, os estudos Queer, ao criticarem a normatividade de gênero e de sexualidade, possuem um papel central no questionamento das estruturas que moldam práticas e políticas educacionais.

Dessa maneira, os estudos Queer propõem uma desconstrução das normas de gênero e sexualidade, argumentando que as identidades não são fixas, mas fluidas e em constante transformação. Diante disso, ela, quando aplicada ao currículo escolar, busca abrir espaço para a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais, sendo fundamental na promoção de um ambiente educacional inclusivo, no qual todas as expressões sejam reconhecidas e, sobretudo, respeitadas. Tal enfoque propõe uma educação que além de acolher também celebre a diversidade, combatendo a discriminação e as normativas limitantes.

Ademais, ambas as perspectivas teóricas e os grandes temas de análise indicam uma mudança, uma superação do estado de normatividade rígida vivido no currículo escolar até os dias atuais. Isto posto, os estudos Queer e as abordagens de gênero e sexualidade no currículo enfatizam a importância da inclusão, não apenas como uma prática pedagógica, mas como uma pauta pertinente, que dialoga com os currículos educacionais, fruto da revisão das normativas e instruções curriculares. Diante disso, a perspectiva de análise queer do currículo escolar pode ser uma ferramenta de resistência contra as normas sociais dominantes que buscam impor uma visão estreita sobre quem pode ser e como pode ser.

Assim sendo, no que tange as interferências sobre a produção acadêmica, entende-se que ela se mostra cada vez mais voltada para temas de justiça social, com ênfase na desconstrução das estruturas hegemônicas que sustentam a exclusão e a violência contra grupos marginalizados. Dessa forma, o que se vê é uma crescente tendência de intersecção entre direito, educação e movimento social.

Tal perspectiva é um reflexo de que a academia não pode se isolar de seu contexto social e político, bem como das reivindicações da população. Por outro lado, a pesquisa ainda encontra dificuldades na aplicação das teorias críticas no âmbito das políticas públicas de forma concreta, com lacunas na implementação prática dos direitos garantidos pelas legislações.

Por fim, no que se refere às lacunas, cita-se a insuficiência de formação prática e aplicada no que tange gênero e sexualidade, especialmente nos

profissionais que lidam diariamente com crianças e adolescentes na escola. Além disso, há ausência de um quadro teórico robusto que integre efetivamente os estudos Queer com políticas públicas em currículo educacional.

Sob outra ótica, como tendência, analisa-se que do ponto de vista das políticas públicas tem-se a capacitação e sensibilização de professores para uma educação inclusiva, além do fomento ao debate sobre violência de gênero na educação e no ambiente familiar. Outrossim, cita-se o fomento à literatura como resistência e a valorização da identidade marginalizada, bem como a desconstrução da normatividade de gênero e sua aplicação em currículos escolares.

6 METODOLOGIA DA PESQUISA

A atual pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza teórica, bibliográfica e documental, tendo se aventurado a analisar criticamente a maneira como as categorias diversidade, gênero e sexualidade são tratadas, contornadas ou silenciadas no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), a partir da perspectiva dos Estudos Queer. Optamos por essa abordagem em razão de considerarmos que o objeto de investigação - documentos curriculares oficiais - constitui-se como produção discursiva, atravessada por disputas políticas, ideológicas e culturais, que requerem procedimentos analíticos capazes de apreender tanto os enunciados explícitos quanto os silêncios que atravessam o texto normativo.

6.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

A pesquisa bibliográfica teve como objetivo constituir o referencial teórico que fundamenta o diálogo entre currículo, educação e os Estudos Queer, a partir de autores e autoras que tratam de gênero, sexualidade, normatividade e diferença no campo educacional. Essa fase proporcionou a delimitação conceitual das categorias analíticas, além do mapeamento das principais controvérsias da literatura acadêmica brasileira sobre a temática.

Simultaneamente, foi feita a pesquisa documental, tendo como corpus principal o Documento Curricular Referente da Bahia (DCRB), visto que este é um documento oficial que orienta a organização curricular da Educação Básica no estado, além de estar alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A escolha deste documento é justificada por sua centralidade na definição de conteúdo, competências e orientações pedagógicas, exercendo influência direta sobre o fazer docente e sobre os processos de reconhecimento ou silenciamento das diferenças no espaço escolar.

6.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO: OPERACIONALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Para realizar o tratamento e a interpretação do material documental, foi utilizada a Análise de Conteúdo, segundo a proposta de Bardin, em se tratando de

um método que permite a leitura sistemática, rigorosa e crítica dos textos, possibilitando identificar sentidos manifestos, latentes e ausentes nos discursos analisados. A Análise de Conteúdo foi escolhida pela sua pertinência na investigação de documentos normativos, nos quais as disputas de sentido nem sempre aparecem explícitas.

A operacionalização da Análise de Conteúdo seguiu as três etapas clássicas propostas por Bardin: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

6.2.1 Pré-análise

Durante a fase da pré-análise, foi realizada a leitura flutuante do DCRB, objetivando-se obter uma ideia geral do documento, identificar suas configurações internas, recorrências temáticas e eventuais zonas de silenciamento em relação às categorias de interesse da pesquisa. Nessa etapa, foi definido o corpus da análise, composto pelas seções do documento que tratam direta ou indiretamente de princípios curriculares, diversidade, direitos humanos, formação integral e orientações pedagógicas.

As unidades de análise também foram definidas, sendo adotados os trechos textuais (parágrafos, enunciados e orientações pedagógicas) que apresentassem referências explícitas ou implícitas a gênero, sexualidade, diversidade e diferença como unidades de registro e, como unidade de contexto, o capítulo ou seção em que o trecho estava inserido, possibilitando a compreensão do sentido do enunciado dentro da lógica geral do documento.

6.2.2 Exploração do material: codificação

A fase de exploração do material incluiu a tarefa de codificação, na qual as partes que foram selecionadas foram organizadas e classificadas sistematicamente. No início, foram utilizadas categorias analíticas posterior, definidas com base no referencial teórico dos Estudos Queer e da literatura em currículo, gênero e sexualidade, através das quais ocorreu a leitura do documento e funcionaram como eixos interpretativos preliminares.

Na leitura aprofundada do corpus, as passagens do DCRB foram reunidas em

códigos temáticos, gerados a partir da recorrência de sentidos, da presença de certos termos e do modo como o documento trata — ou esconde — as questões de gênero e sexualidade. Essa articulação deixou visíveis tanto os discursos de reconhecimento como os mecanismos de neutralização, generalização ou apagamentos das diferenças

A partir da sistematização dos códigos, procedeu-se à organização das categorias temáticas de análise, que estruturam o capítulo analítico da pesquisa, saber: (i) a aceitação da diversidade de gênero e sexualidade ; (ii) desconstruir a norma de gênero; (iii) práticas educativas que não sejam discriminatórias ; (iv) estar relacionado a marcos legais e direitos humanos ; (v) visibilidade curricular do gênero e sexualidade ; (vi) representação crítica das identidades e a diversidade ; (vii) diálogo com um envolvimento com os Estudos Queer e as perspectivas decoloniais.

6.2.3 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

Na fase final, foi feito o tratamento dos resultados, relacionando os dados coletados com o referencial teórico da pesquisa. As categorias postas em análise foram os temas, em modo crítico, para tentar perceber como o DCRB produz sentidos a respeito de diversidade, gênero e sexualidade, ao mesmo tempo buscando outros limites, contradições e silenciamentos presentes no texto oficial.

A inferência e a interpretação dos dados tomaram o currículo como um artefato cultural e político, marcado por disputas de poder e por processos de normatização. Nessa perspectiva, a análise não se restringiu ao conteúdo expresso do documento, mas às ausências e aos deslocamentos discursivos, tomados como constitutivos do currículo e fundamentais para a compreensão dos (im)possíveis diálogos entre os Estudos Queer e o DCRB.

7 GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS

Neste capítulo, apresenta-se a análise documental do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) de 2020, com foco na identificação e interpretação de como os temas Diferença, Gênero, Sexualidade e Diversidade são abordados ou negligenciados, silenciadas ou tensionadas no interior desse documento oficial. A análise foi guiada pela abordagem proposta por Maria Laura Franco (2005), em diálogo com Laurence Bardin (2016), ambas centradas na análise de conteúdo aplicada a documentos educacionais. Essa escolha se justifica pelo compromisso dessas referências com a articulação entre teoria e prática interpretativa, bem como pela valorização tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente, permitindo uma leitura crítica e contextualizada dos sentidos expressos nos textos.

Nesse sentido, conforme apresentado no capítulo referente à metodologia, a análise documental foi dividida em: i) crítica da origem do texto, etapa em que se analisam as circunstâncias de produção dos documentos com foco nos contextos históricos, institucionais e culturais que os influenciaram; ii) crítica da autenticidade, a partir das circunstâncias de produção e autoria, analisando-se se os textos cumprem os critérios de validade e credibilidade; e iii) crítica do texto, avaliando se é a versão original e suas implicações perante as categorias temáticas da presente pesquisa.

À vista disso, no que tange ao DCRB, destaca-se que foi feita a leitura crítica da origem do texto, na qual foram observadas as circunstâncias que influenciaram a produção do documento, com foco nos aspectos históricos, culturais e institucionais que o atravessaram. Para isso, foram considerados elementos como, por exemplo, o contexto histórico, identificando-se de que forma a Bahia, enquanto estado, tem abordado as questões de diversidade e diferenças em sua política educacional.

Ainda, propôs-se a realização de um exame minucioso acerca de como o documento em análise estabelece diálogo com proposições e discussões oriundas dos estudos Queer, verificando-se se havia, de fato, uma abordagem crítica voltada à desconstrução da normatividade de gênero. De forma complementar, investigaram-se se são articuladas propostas que estimulem uma reflexão mais ampla e inclusiva sobre as identidades de gênero, rompendo com modelos binários e estáticos. Nesse sentido, considerou-se também se o documento demonstrava

sensibilidade diante das transformações sociais recentes, notadamente aquelas vinculadas aos direitos assegurados por meio das lutas históricas dos movimentos LGBTQIAPN+.

Quanto à crítica da autenticidade do Documento Curricular Referencial da Bahia, destaca-se que foram analisados os responsáveis pela elaboração do referido documento em observância se eles têm a autoridade necessária ou a experiência no campo da educação e diversidade. Ainda, foi questionado se o currículo foi construído com base em pesquisas e evidências sobre a realidade educacional da Bahia, ou se existe uma possibilidade de ele ter sido influenciado por interesses políticos ou sociais.

No que se refere à crítica do DCRB, objetivamente falando, trata-se de uma leitura mais detalhada do conteúdo, buscando identificar se o que está presente no documento realmente corresponde à versão original e de que forma se articula com as categorias temáticas da presente pesquisa. Para isso, a análise documental realizada nesta pesquisa seguiu rigorosamente o passo a passo metodológico proposto por Maria Laura Franco (2005). Esse percurso metodológico foi essencial para garantir a coerência entre a pergunta de pesquisa, os objetivos do estudo e a forma de tratamento do material empírico, permitindo uma análise crítica e situada do DCRB.

O primeiro passo foi a definição do objeto de análise. Partiu-se do entendimento de que as mensagens presentes nos documentos curriculares sejam essas mensagens manifestas (explícitas) ou latentes (implícitas) constituem o ponto central da investigação. Consideraram-se, portanto, não apenas os conteúdos declarados no DCRB, mas também os sentidos produzidos de forma indireta, os valores que atravessam as formulações curriculares, os afetos acionados pelo discurso educacional e o contexto histórico-social em que o documento foi elaborado.

Com base nisso, buscou-se identificar de que forma os temas da diferença, da diversidade, da sexualidade e do gênero aparecem ou são silenciados no currículo, considerando que o currículo não apenas organiza saberes, mas também estrutura visões de mundo e regula identidades. A análise documental, nesse sentido, procurou problematizar o modo como o DCRB se posiciona diante de normatividades de gênero e sexualidade e em que medida incorpora (ou não) uma perspectiva crítica, inclusiva e plural.

Na sequência, foi elaborado o plano de pesquisa, articulando teoria, coleta, análise e interpretação. Essa elaboração teve como base os fundamentos epistemológicos da pesquisa crítica em educação, com ênfase nos estudos decoloniais, nos direitos humanos e nos estudos Queer. O plano de análise foi estruturado para garantir a articulação entre os diferentes momentos da investigação, assegurando que as etapas de categorização e interpretação estivessem fundamentadas teoricamente e conectadas ao problema central do estudo.

A construção desse plano envolveu a delimitação de temas centrais diferença, gênero, sexualidade e diversidade e a formulação de categorias *a priori* com base em literatura especializada. As categorias foram organizadas de forma a permitir que os dados empíricos, isto é, os trechos do DCRB, fossem analisados de maneira sistemática, com critérios de classificação e interpretação claros e consistentes com os objetivos da pesquisa, conforme evidencia o Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Categorias de análise a priori sobre gênero e sexualidade no DCRB:

Nº	Categoria de Análise	Descrição e Indicadores Esperados	Trecho do DCRB que evidencia a categoria
1	Reconhecimento da diversidade de gênero e sexualidade	Verifica se o documento reconhece a existência de identidades de gênero e orientações sexuais diversas, rompendo com modelos binários (homem/mulher, heterossexualidade compulsória). Indicadores: uso de termos como “identidade de gênero”, “orientação sexual”, “LGBTQIAPN+”; menção à pluralidade de vivências; menção a direitos relacionados à identidade de gênero e orientação sexual.	“O Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRB) considera as diversas identidades que caracterizam a Bahia, atribuindo às escolas o desenvolvimento de competências voltadas à contextualização, ao aprofundamento e à construção das pluralidades e singularidades dos seus territórios. Nesse sentido, por se tratar de um documento para o Estado da Bahia, apresenta orientações que respeitem a autonomia dessas escolas como representantes de seu Território, evitando generalizações ou caracterização pormenorizada que causariam a exclusão de especificidades identitárias” (DCRB, p. 21).
2	Desconstrução da normatividade de gênero	Observa se o currículo propõe práticas que desafiem estereótipos e estruturas normativas (heteronormatividade, sexismo, cisgeneridade). Indicadores: propostas pedagógicas para equidade de gênero; questionamento de papéis sociais fixos para meninos e meninas; estratégias para prevenir sexismo, homofobia e transfobia nas escolas.	“Na assunção da BNCC como base, o DCRB destaca as Competências Gerais, descritas no item 2 desse documento, por serem norteadoras da ação educativa para a Educação Básica e suas Modalidades. Nessa expectativa, é necessário um processo legítimo de valorização da diversidade, conforme evidenciado na competência 9, representada por seus diferentes atores, em todas as Redes de Ensino” (DCRB, p. 15).

3	Inclusão de práticas educativas antidiscriminatórias	Avalia se o DCRB orienta práticas pedagógicas de enfrentamento a preconceitos relacionados a gênero, sexualidade, raça, deficiência, entre outros. Indicadores: diretrizes para enfrentamento de violências simbólicas; abordagem interseccional das desigualdades; promoção de empatia, respeito e convivência plural.	O Documento Curricular Referencial da Bahia não apresenta exemplos concretos de práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento da discriminação, como projetos, atividades interdisciplinares, dinâmicas ou estratégias didáticas específicas.
4	Articulação com marcos legais e direitos humanos	Verifica a presença de referências à legislação brasileira e internacional que ampara os direitos das pessoas LGBTQIAPN+, bem como o compromisso com os Direitos Humanos na educação. Indicadores: citação de leis e diretrizes oficiais sobre diversidade e equidade; valorização da educação em/para os Direitos Humanos; compromisso com o enfrentamento de desigualdades estruturais.	“Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (DCRB, p. 32).
5	Visibilidade curricular das temáticas de gênero e sexualidade	Investiga se as temáticas estão integradas aos componentes curriculares e organizadores pedagógicos, de forma transversal ou direta. Indicadores: inclusão dessas temáticas nos capítulos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, áreas de Linguagens e Ciências Humanas; transversalidades explícitas entre currículo e diversidade; propostas de ensino/aprendizagem conectadas à vivência dos estudantes.	“A Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade perpassa pela compreensão de que Gênero e Sexualidade referem-se a duas importantes dimensões humanas que estão intimamente relacionadas. Nesse sentido, todos os seres humanos se identificam na construção sociocultural do gênero e da sexualidade em determinado momento, uma vez que as “identidades são sempre construídas, elas não são dadas e acabadas” (DCRB, p. 72).

6	Representação crítica das identidades e diferenças	Descrição: Analisa se o DCRB apresenta uma abordagem crítica e reflexiva sobre a constituição das identidades e das diferenças, evitando essencialismo e estigmatizações. Indicadores: reflexões sobre como se constroem as identidades (de forma relacional, histórica, cultural); crítica às noções fixas e naturalizadas de identidade; enfoque na diferença como potência, não como déficit.	“O Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRB) considera as diversas identidades que caracterizam a Bahia, atribuindo às escolas o desenvolvimento de competências voltadas à contextualização, ao aprofundamento e à construção das pluralidades e singularidades dos seus territórios. Nesse sentido, por se tratar de um documento para o Estado da Bahia, apresenta orientações que respeitem a autonomia dessas escolas como representantes de seu Território, evitando generalizações ou caracterização pormenorizada que causariam a exclusão de especificidades identitárias” (DCRB, p. 21).
7	Aproximação com os estudos Queer e perspectivas decoloniais	Identifica se o documento dialoga com abordagens críticas que rompem com normas coloniais, patriarcais e eurocentradas. Indicadores: superação de modelos normativos e universalizantes; valorização de epistemologias plurais e contra-hegemônicas; respeito às lutas dos movimentos LGBTQIAPN+ e étnico-raciais.	A seção “Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade” define termos básicos, como sexo, gênero e identidade de gênero, mas não questiona normatividades, não propõe desconstruções epistemológicas nem convoca a escola a problematizar os regimes de verdade que naturalizam o binarismo ou a heteronormatividade.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Franco (2005), Bardin (2016), e nos objetivos da pesquisa (2025).

Além da definição das categorias a priori, foi elaborado um conjunto de questões norteadoras para a análise documental, construídas diretamente a partir dessas categorias e com base nos referenciais dos estudos Queer, das perspectivas decoloniais e das políticas curriculares inclusivas. Essas questões permitiram operacionalizar a análise, orientando o olhar sobre o documento a partir de critérios claros e sistemáticos. Por exemplo, a categoria “Reconhecimento da diversidade de gênero e sexualidade” deu origem a perguntas como: “O texto reconhece a pluralidade de gênero e sexualidade na formação da identidade territorial? Há ruptura com padrões normativos de gênero e sexualidade na Bahia?”. Esse processo foi repetido para todas as sete categorias, resultando em um total de 20 questões que serviram como guias analíticas e foram evidenciadas nas fichas de análise (Apêndice A).

A partir dessas questões, foi possível identificar com mais precisão as unidades de registro e de contexto. As unidades de registro foram selecionadas com base em expressões, frases e parágrafos que respondiam direta ou indiretamente às questões formuladas — por exemplo, trechos que apresentassem termos como “gênero”, “sexualidade”, “identidade”, “inclusão”, “pluralidade”, “diversidade” ou “direitos humanos”. Já as unidades de contexto foram definidas a partir de segmentos maiores que ajudavam a interpretar o sentido dessas ocorrências, como introduções de capítulos, trechos conceituais ou normativos, referências legais e pedagógicas, e enunciados de competências e habilidades. Essa combinação entre categorias teóricas, questões orientadoras e unidades de análise garantiu maior rigor à leitura crítica do DCRB e permitiu uma aproximação metodológica sólida com os referenciais adotados.

A definição das unidades de análise permitiu inter-relacionar os fragmentos localizados no texto com seus respectivos contextos, ampliando a potência interpretativa da pesquisa. Essa estratégia metodológica possibilitou a produção de leituras mais profundas, evitando o risco de interpretações isoladas ou descoladas da lógica discursiva do documento.

Após essa etapa, foi realizada a constituição do corpus e a pré-análise. O corpus foi composto por capítulos e seções do DCRB que dialogam direta ou indiretamente com os temas da pesquisa, conforme o mapeamento inicial previamente realizado. Foram incluídas as seções a seguir evidenciadas:

- Capítulo 04: *Modalidades da Educação Básica*
 - 4.2 Educação Especial
 - 4.5 Educação Escolar Quilombola
 - 4.1 Educação Escolar Indígena
 - 4.3 EJA
- Capítulo 05: *Temas Integradores*
 - 5.2 Educação para a Diversidade
 - 5.2.1 Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade
 - 5.2.2 Educação para as Relações Étnico-Raciais
- Capítulos 07 e 08 (Educação Infantil e Ensino Fundamental):
 - Seções que abordam transversalidades, direitos de aprendizagem, valores humanos e cidadania (ex: 7.8, 7.5, 8.2.1.1, 8.5.2.1).

A pré-análise consistiu na leitura flutuante dos capítulos selecionados, com sublinhamento e marcação dos trechos que apresentavam relação com as categorias *a priori*. Essa leitura preliminar foi indispensável para a formulação de hipóteses interpretativas e para a construção de indicadores teóricos e empíricos. Em seguida, realizou-se a etapa de categorização, com base nos critérios de Franco (2005) e Bardin (2016).

Essa etapa consistiu em classificar e reordenar os fragmentos selecionados conforme as categorias *a priori* definidas e mantidas *a posteriori*, apresentadas anteriormente no Quadro 5. Nesse momento, cada fragmento foi classificado de acordo com sua forma de abordagem: se evidencia, omite ou tensiona as temáticas em análise. Fragmentos que apresentavam propostas pedagógicas concretas, vocabulário atualizado e compromisso com a equidade foram classificados como evidências. Já os trechos onde se esperava encontrar tais discussões, mas que permaneciam em silêncio, foram considerados omissões. Fragmentos com vocabulário ambíguo, superficial ou contraditório foram classificados como tensionamentos.

Durante o processo de categorização, os fragmentos também foram reorganizados por analogia, isto é, agrupados por semelhança de sentido,

abordagem e função discursiva. Esse reagrupamento permitiu perceber repetições, contradições internas e lacunas discursivas ao longo do currículo, contribuindo para a produção de inferências consistentes sobre a lógica de funcionamento do documento. Todo esse processo de análise está exemplificado nas fichas do Apêndice A.

Por fim, foi realizada a etapa de interpretação e inferência. Essa etapa buscou produzir compreensões sobre as condições de produção e recepção das mensagens expressas no DCRB. A interpretação foi fundamentada teoricamente, articulando os fragmentos empíricos com os referenciais críticos mobilizados na pesquisa, sobretudo os estudos Queer, os estudos decoloniais e os marcos dos direitos humanos. Também se levou em conta os aspectos subjetivos, afetivos e históricos que permeiam o discurso curricular.

Esse percurso metodológico permitiu à pesquisa não apenas identificar a forma como o DCRB trata (ou evita tratar) os temas de gênero e sexualidade, mas também compreender as estratégias discursivas utilizadas para legitimar determinadas visões de mundo. O processo revelou que, apesar da linguagem normativa de inclusão e respeito à diversidade, o documento apresenta limitações importantes no que diz respeito ao enfrentamento das normatividades de gênero e sexualidade, o que será amplamente discutido neste capítulo nos itens que se seguem.

O documento orienta a narrativa de temas como gênero e sexualidade ao abordá-las apenas em conceito, sem laço com a vivência de sujeitos LGBTQIAPN+ na Bahia, e nem com a discussão e problematização dos padrões normativos de gênero e sexualidade vividos na sociedade baiana. Isso se constata pelo que se verifique nas categorias a seguir expostas, que demonstram a abordagem diversidade voltada só à cultura e à questão étnico-racial, mas sem o mesmo empenho para os temas de diversidade de gênero e sexualidade.

7.1 O DCRB EM DIÁLOGO COM OS ESTUDOS QUEER: ANÁLISE CRÍTICA E CATEGORIAS TEMÁTICAS

Nesta seção, a análise documental do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) de 2020, será detalhada com base nas sete categorias temáticas previamente definidas a partir dos aportes teóricos de Franco (2005) e Bardin

(2016). Cada item corresponderá a uma das categorias a priori reconhecimento da diversidade, desconstrução da normatividade, inclusão de práticas antidiscriminatórias, articulação com marcos legais e direitos humanos, visibilidade curricular, representação crítica das identidades e diálogo com os estudos Queer e perspectivas decoloniais, nas quais serão apresentados os achados da análise com base nas unidades de registro e de contexto extraídas do documento.

A exposição será feita de forma narrativa e argumentativa, articulando trechos selecionados do DCRB com a interpretação crítica fundamentada nos marcos teóricos da pesquisa. Ao longo do texto, foram destacados silenciamentos, omissões, ambiguidades e contradições presentes no documento, permitindo compreender em que medida o currículo examinado reconhece, tensiona ou invisibiliza as temáticas de gênero e sexualidade na educação básica.

Com isso, na orientação da análise crítica do DCRB foram delimitadas sete categorias temáticas: i) reconhecimento da diversidade de gênero e sexualidade; ii) desconstrução da normatividade de gênero; iii) inclusão de práticas educativas antidiscriminatórias; iv) articulação com marcos legais e direitos humanos; v) visibilidade curricular das temáticas de gênero e sexualidade; vi) representação crítica das identidades e diversidades; e vii) diálogo com os Estudos Queer e perspectivas decoloniais. Essas categorias foram construídas a partir da literatura de Bardin (2016) e Franco (2005) e orientaram a sistematização dos resultados, permitindo reconhecer seus limites, potencialidades e contradições em relação às questões de gênero, sexualidade e diversidade.

7.1.1 Categoria 1 - Reconhecimento da diversidade de gênero e sexualidade

A BNCC prescreve, na Competência Geral 9, que a educação deve “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo, o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade (de indivíduos e grupos sociais, de seus saberes, de suas identidades, de suas culturas e de suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza)! (BNCC, 2018, p.9)” Este dispositivo sugere que a diversidade deve ser entendida como um princípio estruturante da prática pedagógica. Porém, ao realizar a análise do DCRB, nota-se que o reconhecimento da diversidade é considerado de maneira ampla e genérica, sem que haja uma elaboração que o trate

de modo a considerar diretamente a diversidade de gênero e sexualidade, o que evidencia uma tensão entre o que é dito no plano normativo da BNCC e o que se torna efetivo nos níveis curriculares no estado da Bahia.

Com base na categoria “Reconhecimento da diversidade de gênero e sexualidade” e nas análises sistematizadas, é possível afirmar que o DCRB adota uma abordagem limitada e abstrata dessa temática. A seção que trata de gênero e sexualidade menciona a importância de evitar “generalizações ou caracterizações pormenorizadas que causariam a exclusão de especificidades identitárias” (Bahia, 2020, p. 21), porém o enfoque territorial do DCRB está centrado em: Diversidade cultural e étnico-racial (especialmente afrodescendente e indígena); Saberes populares e conhecimentos tradicionais; Variedade ambiental, geográfica e linguística. Logo, acerca de gênero e sexualidade, o tratamento é conceitual, neutro e descontextualizado, sem vínculo com a territorialidade, com a vivência concreta de sujeitos LGBTQIAPN+ na Bahia ou com as múltiplas formas de expressão de gênero presentes nos territórios baianos.

No que se refere aos conceitos apresentados na seção 5.2.1, o DCRB define com clareza termos como sexo, gênero e identidade de gênero, utilizando vocabulário técnico. O documento afirma que todas as pessoas têm identidade de gênero e que esta pode não corresponder ao sexo biológico, além de reconhecer a existência de pessoas transexuais e travestis.

No entanto, essa abordagem permanece restrita ao plano conceitual, sem desdobramentos críticos ou políticos que tensionem a lógica binária e heteronormativa. A linguagem adota um tom institucional, isto é, não inclui termos como “não binário”, “cisheteronormatividade” ou “LGBTQIAPN+”, o que evidencia uma escolha editorial por manter o discurso dentro de uma zona de neutralidade, evitando o enfrentamento das desigualdades estruturais que afetam essas populações.

Além disso, a legitimação das identidades diversas é parcial e normativa. Não há menções a vivências escolares, desafios enfrentados ou formas de exclusão que atingem esses grupos, o que compromete a representatividade e o compromisso efetivo com a inclusão. A ausência de propostas pedagógicas específicas voltadas à valorização dessas identidades e a omissão de críticas à cisheteronormatividade limitam a potência emancipadora do documento.

Em síntese, embora o currículo utilize termos atualizados e evite uma linguagem patologizante, sua abordagem genérica e despolitizada invisibiliza sujeitos LGBTQIAPN+, contribuindo para a manutenção de um currículo silencioso diante das violências estruturais vividas por essas populações.

Na Categoria 6.1.1, que trata do Reconhecimento da diversidade de gênero e sexualidade, vários autores de trabalhos analisados apresentam relações críticas com a abordagem limitada, neutra e despolitizada do DCRB, mas tensionam o significado de um reconhecimento efetivo da identidade LGBTQIAPN+ no currículo. Por exemplo, Guimarães e Nardi (2024) apontam que a presença de gênero e sexualidade nos currículos não assegura, por si só, uma abordagem crítica e transformadora, trazendo à tona a permanência de visões naturalizadas e normativas. Da mesma forma, Santos, Guarany e Cardoso (2020) reforçam os processos de exclusão e normalização dos currículos e a urgência de políticas públicas que promovam a valorização da diversidade.

Para adicionar, Silva (2020b), apresenta a "Pedagogia das Aproximações LGBTI" como ação educativa de reconhecimento da diversidade escolar, mas ainda dependente de ações individuais dos docentes, o que demonstra a fragilidade das diretrizes institucionais consolidadas — reconhecidas também no DCRB. Amorim (2020) defende a necessidade de transformação curricular de promoção à diversidade, embora sem romper com a lógica normativa. Por sua vez, Gomes e Zenaide (2020) e Franco-Assis, Souza e Barbosa (2021) ratificam que, apesar de haver menções das técnicas nos documentos (semelhante ao DCRB), a abordagem permanece funcionalista, voltada para a prevenção de riscos (como as DSTs), sem considerar criticamente a vivência dos sujeitos LGBTQIAPN+ ou o enfrentamento estrutural da cisheteronormatividade.

Tem-se aqui, assim, que esses estudos demonstram que o mero reconhecimento conceitual, como ocorre no DCRB, não se converte em práticas pedagógicas inclusivas às nem em legitimação efetiva da diversidade de gênero e sexualidade, requerendo-se algo a mais: abordagens mais políticas, mais críticas e mais territoriais - como se propõe o presente trabalho a partir dos estudos Queer.

7.1.2 Categoria 2 - Desconstrução da normatividade de gênero

Na Competência Geral 8 da BNCC, orienta-se que o estudante deve “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as emoções do outro, com autocrítica e com capacidade para lidar com elas” (BNCC, 2018). Esse enunciado fomenta práticas que coloquem em cheque os padrões normativos fixos dos modos de ser e viver da identidade, de gênero e de sexualidade, corroborando a necessidade de uma educação plural. Contudo, no DCRB, a desconstrução da normatividade de gênero aparece insipidamente, ainda permeada por termos naturalizadores, o que impossibilita a instauração de um verdadeiro debate crítico acerca da cisheteronormatividade no currículo.

A análise da categoria “Desconstrução da normatividade de gênero” revela que, embora o DCRB reconheça a construção social das identidades de gênero e valorize a diversidade como princípio educativo, o documento permanece vinculado a uma abordagem normativa e limitada da temática. O texto afirma que gênero e sexualidade são experiências historicamente construídas e que a escola deve promover o acolhimento e a valorização das diferenças. Também reforça a importância da educação em direitos humanos como base ética para o respeito às diversidades.

No entanto, não propõe práticas pedagógicas concretas que desconstruam os estereótipos de gênero ou que estimulem o pensamento crítico sobre a normatividade. A ausência de atividades, materiais, autores ou narrativas que questionem a naturalização dos papéis de gênero limita a ação da escola a um plano declaratório, esvaziado de ação pedagógica efetiva.

Além disso, o currículo adota uma linguagem que, embora respeitosa, reforça de forma indireta a lógica binária. Ao explicar o conceito de gênero a partir das categorias “masculino” e “feminino”, o documento exclui identidades que não se encaixam nesse par, como pessoas não binárias, agênero ou de identidades fluídas. O uso recorrente dessa dualidade como referência discursiva reforça o binarismo como matriz estrutural do texto, mesmo quando reconhece que os papéis de gênero são socialmente aprendidos.

Não há menção à cisheteronormatividade, tampouco articulação entre as opressões de gênero e outras desigualdades estruturais, como raça e classe. Assim,

embora o DCRB afirme acolher a diversidade, sua formulação não promove a desconstrução da normatividade de gênero nem avança em uma proposta curricular verdadeiramente transformadora e interseccional.

A categoria 6.1.2 - Desconstrução da normatividade de gênero, possui na análise dos autores citados no texto-base instituições críticas, sobretudo quando evidenciam que os currículos, embora reconheçam a diversidade, mantêm lógicas normativas e binárias. Por exemplo, para Braz, Curcio e Faceira (2021), a falta de uma perspectiva transdisciplinar nos documentos oficiais contribui para invisibilizar temas como o gênero nas práticas pedagógicas, reiterando a normatividade. Para Guizzo (2022), a continuidade dos currículos que silenciavam a sexualidade infantil e apoiavam os modelos patriarcais não questionam a cisheteronormatividade.

Todos esses estudos revelam, em diversas escalas: o mesmo que se dá também no DCRB, uma retórica inclusiva isenta de práticas concretas, caracterizada pelos binarismos e sem articulação entre gênero e outras opressões estruturantes. Esta análise, utilizando os estudos Queer como lente crítica, avança nesta direção de desnaturalização das estruturas curriculares e propõe um currículo transformador, interseccional e desconstrutivo das normatividades impostas.

7.1.3 Categoria 3 - Inclusão de práticas educativas antidiscriminatórias

A BNCC, ao dissertar sobre competência geral 10, nos sugere que os alunos "ajam pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, decidindo com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidário" (BNCC, 2018, p. 9). O que indicaria que a escola assumiria práticas pedagógicas antidiscriminatórias e inclusivas, que possam acolher a diversidade de sujeitos. No entanto, a análise do DCRB mostra que mesmo existindo referências à inclusão e à equidade, a operacionalização dessas práticas ainda é incipiente, no que tange à diversidade sexual e de gênero, dando espaço a lacunas entre o texto normativo e a prática pedagógica sugerida.

A categoria "Inclusão de práticas educativas antidiscriminatórias" revela um tensionamento entre os princípios declarados pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e a ausência de ações pedagógicas concretas que instrumentalizem esses princípios no cotidiano escolar. O currículo valoriza saberes comunitários e experiências culturais populares como formas de resistência,

especialmente em relação à diversidade étnico-racial e às tradições afro-brasileiras e quilombolas.

No entanto, essa valorização não se estende às expressões de gênero e sexualidade dissidentes, que seguem ausentes nas práticas propostas. Assim, o reconhecimento da diversidade como princípio ético não se converte em diretriz pedagógica inclusiva, o que revela um silenciamento específico em relação às vivências LGBTQIAPN+.

A análise também evidencia que o DCRB carece de mecanismos efetivos para o enfrentamento das discriminações estruturais na escola. Embora reforce a importância de respeitar identidades e culturas diversas, o documento não apresenta práticas concretas voltadas ao combate às violências e preconceitos de gênero, sexualidade ou raça. Não há exemplos de projetos interdisciplinares, dinâmicas didáticas ou atividades de formação docente que orientem as escolas nesse sentido.

Além disso, o currículo não menciona a formação inicial ou continuada dos profissionais da educação para lidar com essas temáticas, o que fragiliza a efetividade de qualquer intenção inclusiva. A ausência de escuta ativa de coletivos LGBTQIAPN+, negros e indígenas no processo de elaboração do documento reforça esse esvaziamento da perspectiva interseccional e antidiscriminatória. Dessa forma, o DCRB permanece no campo do discurso normativo, sem transpor sua ética inclusiva para a prática pedagógica transformadora e sua efetiva implementação.

A categoria 6.1.3 – Inclusão de práticas educativas antidiscriminatórias tem respaldo crítico e analítico em uma série de estudos que indicam a distância entre os discursos normativos de inclusão e as ausências de práticas pedagógicas genuínas nas escolas: Amorim (2020) evidenciando tal distância ao indicar que se os documentos escolares falam em diversidade, uma formação de professores é necessária para que tais princípios possam ser materializados, coisa o DCRB não faz. Carvalho, Silva e Lage (2022) sugerem um currículo queer interseccional como uma forma de enfrentar as violências estruturais associadas à cisheteronormatividade, ao racismo e à LGBTIfobia, evidenciando a necessidade de práticas educativas explícitas e situadas no combate às opressões - que é exatamente o que o DCRB não contempla.

Finalmente, Mendonça (2024), destaca que os discursos e as práticas pedagógicas são formas de normatização e sugere que materiais didáticos e materiais simbólicos de representação queer poderiam provocar uma mudança na

estrutura do currículo tradicional — proposta ausente no DCRB. Juntos, esses autores reforçam a crítica de que mesmo o DCRB apresentando princípios inclusivos, não está operacionalizando práticas antidiscriminatórias efetivas e interseccionais na prática escolar.

7.1.4 Categoria 4 - Articulação com marcos legais e direitos humanos

A BNCC, no que tange à cidadania, explicita na Competência Geral 7 que é atribuição da escola garantir que os estudantes desenvolvam habilidades para "argumentar a partir de fatos, dados e informações que são confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, posicionamentos e decisões comuns que respeitem e promovam direitos humanos, que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o consumo responsável em níveis local, regional e global" (BNCC, 2018, p. 9). Tal diretriz aproxima o currículo diretamente da legislação e dos direitos humanos, estabelecendo-se como um marco de referência ética. No entanto, o DCRB esboça fragilidade na relação entre as normativas internacionais e nacionais e as pautas de gênero e sexualidade, que são tratadas de modo indireto ou restrito, o que produz incongruência entre a norma e a prática curricular.

A análise da categoria “Articulação com marcos legais e direitos humanos” evidencia que o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) faz menção genérica aos direitos humanos como princípio orientador da educação, mas carece de ancoragem normativa robusta e específica para sustentar a inclusão das questões de gênero e sexualidade. O trecho “fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos” (2020, p. 32) exemplifica esse compromisso ético abstrato, que, embora importante, não se traduz em referências explícitas à legislação brasileira ou internacional que assegura os direitos das pessoas LGBTQIAPN+.

A ausência de dispositivos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tratados internacionais de direitos humanos enfraquece a base jurídica do currículo e compromete sua efetividade no combate à discriminação.

Apesar de o DCRB declarar a importância do acolhimento e da valorização da diversidade de identidades e culturas “sem preconceitos de qualquer natureza” (p. 32), o texto não avança na explicitação dos marcos legais que protegem as

populações vulneráveis, especialmente as LGBTQIAPN+. Não há menção a resoluções como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), nem a políticas públicas de enfrentamento à LGBTfobia, ao racismo estrutural ou à violência de gênero.

Essa omissão é particularmente séria num contexto escolar caracterizado por diversas formas de exclusão e de violação de direitos, onde a sustentação legal é imprescindível para assegurar a legitimidade das ações pedagógicas de inclusão. Em não nomear esses dispositivos, o documento perde a oportunidade de solidificar o papel da escola como espaço de cidadania e de justiça social.

Outro aspecto a ser considerado é a falta de articulação com as políticas públicas intersetoriais que têm relação com as questões de proteção da população LGBTQIAPN+, como o uso de nome social, o direito à identidade de gênero, a criação de ambientes escolares seguros ou o acesso a materiais didáticos inclusivos. O DCRB não formaliza estas pautas, nem sugere estratégias para a sua implementação nas redes de ensino.

Ao restringir-se a uma abordagem ética e normativa genérica, o currículo despolitiza o debate sobre direitos, desconsidera as violências estruturais enfrentadas por sujeitos dissidentes e apaga as possibilidades de uma educação fundada juridicamente que poderia ser transformadora. É a reafirmação de uma lógica de inclusão simbólica, sem garantias efetivas, que denota uma distância entre a fala da diversidade e a ação da justiça curricular.

A categoria 6.1.4 - Articulação com marcos legais e direitos humanos sofre grande tensionamento de diversos autores que analisaram o texto, denunciando tanto o esvaziamento normativo das políticas curriculares quanto a despolitização dos direitos humanos nos documentos escolares. Guizzo (2022), em seu levantamento da história das políticas de gênero e sexualidade no Brasil, aponta para a institucionalização e para avanços normativos a partir dos anos 1990, mas também para os retrocessos que as pressões conservadoras produziram, evidenciando a fragilidade destas pautas na sustentação legal na escola.

Já Maio, Oliveira e Peixoto (2020), destacam que, mesmo existindo políticas como "Escola sem Homofobia" e as Conferências Nacionais de Educação, sua incorporação nos currículos tem sido reativa, fragmentada e dependente de iniciativas isoladas, dando indícios da falta de efetiva vinculação com marcos legais protetivos. Já Papim (2023) denuncia também que a BNCC e a Reforma do Ensino

Médio desarticulam direitos educacionais ao reconfigurar o papel docente e escolar por uma ótica mercadológica, relegando à margem temas como gênero, sexualidade e participação social.

Desse modo, o conjunto destes autores demonstra que a omissão do DCRB em articular de modo explícito os direitos humanos e os dispositivos legais de proteção - a Constituição, o ECA, a LDB, as Diretrizes de Educação em Direitos Humanos e as políticas públicas de diversidade - fragiliza a efetividade de sua proposta e reitera uma inclusão simbólica e normativa, sem consequências de garantia ao que se considera justiça curricular.

7.1.5 Categoria 5 - Visibilidade curricular das temáticas de gênero e sexualidade

No que se refere aos componentes curriculares de Ciências Humanas e de Linguagens, a BNCC aponta a necessidade de o currículo assegurar a valorização da diversidade cultural brasileira e o enfrentamento de preconceitos (BNCC, 2018). Esse direcionamento pressupõe a efetiva inclusão de debates sobre gênero e sexualidade, na medida em que são componentes constitutivos das identidades sociais e culturais. Entretanto, no DCRB, as temáticas de gênero e sexualidade, em geral, são invisibilizadas ou ficam como um apêndice, não ocupando a mesma centralidade que se dá a outras dimensões culturais. Isso demonstra que a visibilidade curricular de tais temas continua restrita, reafirmando silenciamentos institucionais.

A análise da categoria “Visibilidade curricular das temáticas de gênero e sexualidade” evidencia que o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) apresenta tais temas de maneira conceitual e pontual, concentrando-se principalmente no Capítulo 5.2.1, intitulado “Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade”. Nessa seção, os conceitos de sexo, gênero, identidade de gênero e orientação sexual são apresentados com base em referências teóricas reconhecidas, como Louro e documentos do Ministério da Educação.

O texto valoriza o respeito à diversidade e reconhece que as identidades são construções socioculturais, sinalizando uma postura alinhada aos princípios dos direitos humanos. No entanto, esse tratamento permanece limitado ao plano das

definições e dos valores, sem se traduzir em diretrizes pedagógicas concretas e transversalizadas nos componentes curriculares da Educação Básica.

Nos capítulos 7 e 8, referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, a visibilidade curricular das temáticas de gênero e sexualidade é praticamente inexistente. No caso da Educação Infantil, não há menção a esses temas nos direitos de aprendizagem nem nos campos de experiência, o que revela uma lacuna grave na formação das crianças em relação à diversidade e à desconstrução de estereótipos desde os primeiros anos escolares.

Já no Ensino Fundamental, a diversidade aparece como um valor genérico, sem que haja competências ou objetivos de aprendizagem vinculados diretamente às questões de gênero e sexualidade. Mesmo em áreas como Artes ou Ciências, que poderiam problematizar estereótipos e promover debates críticos, essas temáticas aparecem apenas em trechos isolados, como na proposta de “problematizar estereótipos” na criação de personagens teatrais (Bahia, 2020, p. 303). Essa abordagem fragmentada e desarticulada compromete a efetividade da inclusão e perpetua a invisibilidade curricular das identidades LGBTQIAPN+.

A categoria 6.1.5 – Visibilidade curricular das temáticas de gênero e sexualidade relaciona-se, de forma profunda, aos autores mencionados nas seções 5.1 e 5.2, pois muitos deles demonstram, em suas análises, como a presença institucionalizada dessas temáticas nos currículos das escolas brasileiras é, ainda hoje, limitada, marginal, simbólica ou tensionada por forças conservadoras.

Guizzo (2022), demonstra que, apesar de existirem avanços nas políticas educacionais a partir da década de 1980, a inserção de gênero e sexualidade nos currículos brasileiros e nas políticas educacionais, no geral, ocorre de maneira instável, com avanços e recuos. O autor também afirma que a pressão conservadora e a ausência de políticas sistemáticas conferem um caráter pontual a essas ações, exatamente a mesma aproximação encontrada no DCRB, que confina a temática em seções específicas e evita sua transversalidade.

De forma convergente, Maio, Oliveira e Peixoto (2020), reforçam a natureza reativa das abordagens escolares - sendo, mais frequentemente, uma reação a casos de violência e exclusão, e não uma ação comprometida com a diversidade, acompanhada de uma visão diferenciada do compromisso da escola com os temas da diversidade até o momento. A sequência analítico-crítica deles indica que os

currículos tendem a reproduzir estas pautas em uma zona relegada, situação que compromete sua efetividade, tal como se observa nos capítulos 7 e 8 do DCRB.

Outrossim, a noção de currículo oculto, abordada por Oliveira (2022b), contribui diretamente para entender como a invisibilidade das temáticas de gênero e de sexualidade pode ser repetida mesmo quando há menções formais no texto. Ao argumentar que o currículo é também constituído pelas experiências, práticas, crenças e interações cotidianas, o autor evidencia que a não inclusão transversal das temáticas favorece sua manutenção como tabu ou como conteúdo optativo, sem respaldo para efetivação.

Café (2020), insiste que não é suficiente "incluir temas", como gênero e sexualidade, mas é necessário romper com a lógica excludente que estrutura o currículo. O DCRB, ao trabalhar os temas pontualmente e não transversalmente, mantém a colonialidade do saber que o autor descreve, não permitindo que epistemologias queer, negra e indígena ocupem um lugar legítimo na formação escolar.

A falta de transversalidade e a fragmentação do tema podem ser também pensadas a partir de Foucault e Butler. O currículo enquanto dispositivo de controle (Foucault, 1999) regula os corpos que podem ou não existir nos espaços escolares. A invisibilidade curricular das identidades LGBTQIAPN+ reafirma o biopoder sobre os corpos dissidentes. Butler (2019), ao discutir performatividade de gênero, reforça que o apagamento institucional desses corpos contribui para a sua negação social, algo que se reproduz quando os currículos, como o DCRB, deixam de incluir a diversidade em todos os níveis de ensino.

Os autores desta revisão se aproximam ao criticar o aspecto simbólico, fragmentado e não transdisciplinar com que gênero e sexualidade são tratados nos currículos escolares. O DCRB, embora avance conceitualmente ao nomear essas categorias e reconhecer a diversidade, em seu preâmbulo, não consegue converter essas diretrizes em práticas curriculares concretas e integradoras, o que impede o enfrentamento das violências normativas e reafirma o currículo como ferramenta de controle e não de liberdade dos corpos e saberes dissidentes.

7.1.6 Categoria 6 - Representação crítica das identidades e diversidades

Neste debate sobre a formação integral, a BNCC diz que a educação deve considerar “a diversidade de saberes e vivências culturais dos estudantes, de suas famílias e comunidades” (BNCC, 2018, p. 14). Esta perspectiva pode sugerir uma representação crítica das identidades múltiplas presentes no espaço escolar, reconhecendo a pluralidade das experiências. Contudo, a análise do DCRB nos faz perceber que, enquanto o documento comenta sobre a necessidade de formação plural e contextualizada, as representações críticas de gênero e sexualidade são reduzidas a, na maioria das vezes, discursos generalistas sobre diversidade, fugindo do enfrentamento das marcas e dos preconceitos que incidem sobre os corpos dissidentes.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) reconhece a diversidade identitária e cultural como um valor importante para a construção curricular, mencionando a pluralidade dos territórios e evitando generalizações que invisibilizem especificidades locais. No entanto, embora haja essa valorização da diferença em termos culturais e territoriais, o documento não adota uma perspectiva descolonial ou crítica no campo das epistemologias de gênero e sexualidade.

O texto se ancora majoritariamente em uma linguagem normativa, centrada em princípios éticos de respeito e inclusão, mas sem questionar as estruturas de poder que sustentam desigualdades ou exclusões. Não há tensionamento das epistemologias ocidentais, cristãs ou heteronormativas, nem ruptura com a lógica binária de gênero. Com isso, o currículo assume uma postura conciliadora, sem promover deslocamentos epistemológicos significativos que favoreçam a inclusão crítica de saberes dissidentes.

Além disso, o DCRB trata as diversidades de forma conceitual e normativa, sem contextualização sociopolítica ou problematização das desigualdades estruturais. Os conceitos de sexo, gênero, identidade de gênero e orientação sexual são apresentados com base em fontes reconhecidas, mas permanecem descolados de análises históricas sobre como essas identidades são marcadas por exclusão, estigmatização ou violência.

A referência à diversidade aparece como dado universal e positivo, mas sem apontar os mecanismos institucionais que produzem desigualdades no ambiente escolar. A ausência de menção à violência contra pessoas LGBTQIAPN+, ao

preconceito cotidiano ou à marginalização sistêmica revela uma abordagem despolitizada, que naturaliza as identidades sem enfrentá-las como categorias disputadas no campo das políticas públicas. Nesse sentido, o DCRB representa uma oportunidade perdida de avançar na construção de um currículo realmente emancipador e comprometido com a justiça social.

A categoria 6.1.6 – Representação crítica das identidades e diversidades ecoa nos trabalhos que problematizam como gênero e sexualidade são abordados no currículo escolar ao enfatizarem a necessidade de uma crítica às normas cisheteronormativas e as estruturas que sustentam a exclusão e a marginalização de identidades dissidentes.

Silva e Alves (2020), Carvalho, Silva e Lage (2022) e Mendonça (2024), são autores essenciais nesta reflexão, pois utilizam a Teoria Queer para tensionar o currículo enquanto espaço normativizado, propondo-o como campo de disputa simbólica e política. Silva e Alves (2020), evidenciam como os corpos queer balançam a escola enquanto espaço tradicional de homogeneização, Carvalho, Silva e Lage (2022) propõem a articulação da teoria queer com a interseccionalidade para construir currículos críticos, antirracistas e anti-LGBTfóbicos. Enquanto isso, Mendonça (2024), mostra o papel do currículo na reprodução de normas e práticas simbólicas que marginalizam identidades trans e como estes processos podem ser tensionados pela presença destes corpos na escola.

Os referidos autores argumentam que não chega a reconhecer a diversidade de forma normativa, como faz DCRB, mas é preciso efetuar um deslocamento epistemológico que interroge as estruturas de poder e que enfrente as desigualdades como fenômenos de história e política. Desta forma, elas se diferenciam de DCRB, ao passo que seu tratamento da identidade se dá pela via ética e abstrata, enquanto os estudos aqui citados pleiteiam uma inclusão crítica e politizada da diversidade nos currículos escolares.

7.1.7 Categoria 7 - Diálogo com os estudos Queer e perspectivas decoloniais

Na Competência Geral 3 da BNCC, está explícito que os alunos devem "valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, de locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas a produções artístico-culturais" (BNCC, 2018, p.9). Desta diretriz, vislumbra-se uma atenção para a

pluralidade cultural e epistemológica, aproximando-se da descolonialidade, já que reconhece saberes historicamente subalternizados; por outro lado, no DCRB a ausência de referências explícitas das temáticas queer e decoloniais é uma lacuna importante, visto que o documento não tensiona claramente normatividades que atravessam o currículo. Assim, um espaço de silenciamento é evidenciado que reforça a exigência de trazer os Estudos Queer como uma possibilidade crítica para se pensar (novamente) práticas curriculares.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), revela indícios de contenção ideológica ao tratar das temáticas de gênero e sexualidade, sinalizando um provável controle político-discursivo que buscou suavizar ou neutralizar possíveis tensionamentos sociais e culturais. Ainda que o documento mencione termos como identidade de gênero e diversidade sexual, sua abordagem é desprovida de crítica estrutural ou de posicionamentos políticos que poderiam confrontar a heteronormatividade e o binarismo de gênero presentes nas instituições escolares.

A ausência de referências a políticas públicas, marcos legais de proteção a pessoas LGBTQIAPN+ ou a realidades de exclusão e violência, bem como a opção por uma linguagem genérica e normatizada, aponta para um esforço deliberado de evitar conflitos ou embates ideológicos, muito comuns no debate educacional brasileiro quando se trata da chamada “ideologia de gênero”.

Ao mesmo tempo, é possível afirmar que o DCRB não estabelece qualquer aproximação com os estudos Queer, com as perspectivas decoloniais ou com saberes produzidos por vozes historicamente silenciadas, como pessoas trans, travestis, indígenas ou quilombolas LGBTQIAPN+. A abordagem permanece ancorada em definições conceituais fixas, descontextualizadas e essencialmente normativas, sem propor questionamentos às estruturas epistêmicas coloniais, patriarcais e eurocentradas que moldam o currículo.

A omissão de autores e autoras críticos que problematizam o regime de verdade da cisheteronormatividade, a ausência de práticas pedagógicas disruptivas e a falta de tensionamento interseccional evidenciam que o documento não se compromete com a subversão das normas hegemônicas. Em vez disso, adota uma perspectiva de reconhecimento superficial da diversidade, sem incorporar a potência política, epistemológica e pedagógica dos estudos queer e decoloniais.

A categoria 6.1.7 – Diálogo com os estudos Queer e perspectivas decoloniais se expressa com força no capítulo 5 do trabalho, sobretudo por meio da interlocução

crítica com autoras e autores como Judith Butler (2019), Michel Foucault (1999), Guacira Lopes Louro (2001) e Café (2020), que são mobilizados para desestabilizar os pilares normativos do currículo escolar tradicional. Esses/as autores/as fornecem as bases teóricas para compreender o currículo como dispositivo de regulação dos corpos, identidades e saberes, denunciando a cisheteronormatividade, o epistemicídio e as marcas da colonialidade presentes na estrutura curricular.

A partir dessa leitura, a noção de (des)territorialização queer emerge como estratégia analítica para tensionar a lógica binária e funcionalista que organiza os documentos oficiais, como a BNCC e o DCRB, cujas abordagens sobre gênero e sexualidade são criticadas por sua superficialidade, normatividade e neutralidade política. Ao contrário dessa limitação normativa observada no DCRB, o trabalho articula com autores como Café (2020) e Bergamo (2024) a urgência de uma pedagogia decolonial que não apenas reconheça a diversidade, mas a posicione como central à disputa curricular.

7.1.8 Compreensões gerais sobre o DCRB e os estudos Queer

A BNCC estabelece, como horizonte educacional, o "acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais" (Competência Geral 9) e a ação "com fundamento em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários" (Competência Geral 10), além de postular argumentação que se comprometa com os direitos humanos (Competência Geral 7) (BNCC, 2018, p. 9). À luz desses enunciados, a síntese das sete categorias denota que o DCRB apresenta progressos discursivos em torno da diversidade e equidade, mas mantém silenciamentos e generalizações quando escopo é gênero e sexualidade: há reconhecimento amplo da diversidade, mas com baixa visibilidade curricular e pouca operacionalização em práticas contra discriminação.

Há alinhamentos parciais a marcos legais e direitos humanos, mas com tensões diante da crítica queer à cisheteronormatividade e às formulações decoloniais. Todos os achados apontam para um currículo que tensiona a normatividade, mas ainda não a desloca, de maneira consistente, o que abre um espaço de trabalho pedagógico para que o DCRB se aproxime do patamar prescrito pela BNCC e das contribuições analíticas dos Estudos Queer.

A análise do Estado do Conhecimento, realizado no Capítulo 5, revelou que os estudos recentes sobre gênero e sexualidade no currículo apontam de forma unânime para a necessidade de uma abordagem crítica, interseccional e politizada dessas temáticas. As 21 publicações revisadas indicam que o simples reconhecimento da diversidade não é suficiente para promover transformações estruturais na escola: é preciso confrontar ativamente as normatividades cisheteronormativas, incluir vozes dissidentes e propor práticas pedagógicas que enfrentem desigualdades históricas.

Como mostram os estudos analisados no estado do conhecimento, o moralismo cisheteronormativo se perpetua, em grande parte, porque naturaliza determinados corpos, afetos e modos de ser, como legítimos, em detrimento de outros. Essa lógica de privilégio é estruturante e se exprime em termos de linguagem e práticas institucionais. Como já alerta Mombaça (2020), "a norma nunca se reconhece como norma, ela se dá como natureza" (p. 54), o que indica que as violências epistêmicas e materiais contra os dissidentes de gênero e sexualidade são fabricadas por um regime que se disfarça de universal e neutro.

Nesse sentido, a luta contra desigualdades estruturais implica esse gesto político que confronta os privilégios da norma. Não basta incluir os sujeitos LGBTQIAPN+ no currículo escolar, mas interrogar criticamente os fundamentos de uma escola que foi, historicamente, edificada numa matriz colonial, racista e cisheteronormativa. A própria noção "currículo" é tensionada por Mombaça quando ela denuncia os modos como o conhecimento escolar reproduz ausências e silêncios, operando este como um dispositivo que apaga, em nome da "neutralidade", as vidas dissidentes. É contra aquilo que emerge, portanto, não apenas o que falta nos documentos da educação, mas contra aquilo que os mesmos silenciaram intencionalmente para que a norma não seja afetada em seu lugar de privilégio.

Dessa forma, incluir Jota Mombaça na crítica do DCRB possibilita perceber que a transformação curricular não acontece simplesmente no discurso do bem e do mal (dos articuladores do DCRB), mas pela ruptura com as formas como a norma se estrutura e se mantém no cotidiano da escola. Como afirma a autora, "não vão nos matar agora" não é somente uma frase de resistência, mas uma afirmação de existência diante de um sistema que atua continuamente pela exclusão. Tal afirmação convoca o campo educacional a superar o reconhecimento simbólico da

diversidade e a trabalhar de modo comprometido por práticas de fato transformadoras, que possam desestabilizar os dispositivos normativos que regulam corpos e identidades na escola.

Nesse sentido, o DCRB se mostra tímido e genérico: embora reconheça a diversidade como valor ético, não avança na promoção de pedagogias emancipatórias, nem apresenta estratégias curriculares concretas para incorporar o debate sobre gênero e sexualidade de forma transversal e contextualizada. Os estudos destacam a importância da formação docente, da escuta de sujeitos LGBTQIAPN+ e da produção de materiais críticos aspectos praticamente ausentes no documento oficial.

Além disso, a literatura acadêmica tem se valido cada vez mais dos estudos Queer como marco teórico e dispositivo político-pedagógico para tensionar os binarismos de gênero e as naturalizações da sexualidade. Diversos trabalhos analisados mobilizam, a exemplo de Guacira Louro, a necessidade de propor práticas escolares que desestabilizam normas e possibilitem a vivência da dissidência como direito pedagógico.

A partir do artigo de Guacira Lopes Louro "Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade", pode-se apontar passagens centrais que sustentam o uso dos Estudos Queer como uma referência teórica e política para desestabilizar as normas de gênero e sexualidade na escola. Louro sugere que a escola deve ser o local de enfrentamento às normatividades, ao afirmar que "a instituição cultural e política escola pode e deve contribuir para a formação de sujeitos que desafiem a lógica da binaridade e do heteronormativo" (Louro, 2014, p. 7).

Em outro momento, ela destaca que o trabalho do professor deve ir além da simples e necessária diversidade, pois é necessário "promover práticas pedagógicas que desconstruam as hierarquias de gênero e possibilitem a emergente de outras possibilidades existenciais" (Louro, 2014, p. 9). Essas afirmações sustentam que os Estudos Queer, mais que um aporte analítico, devem ser vistos como uma ferramenta de insurgência em relação aos dispositivos escolares de produção de normalidade e silenciamento. Dessa forma, a mobilização dessa abordagem em pesquisas sobre currículo implica não apenas ampliar o campo da visibilidade das dissidências, mas também tensionar as estruturas que garantem as exclusões cotidianas nas práticas pedagógicas.

Em contrapartida, o DCRB, embora mencione Louro (2014) pontualmente, não incorpora os fundamentos dos estudos queer nem adota linguagem ou estratégias que rompam com a lógica normativa. Faltam menções a epistemologias dissidentes, ausência de tensionamentos sobre a cisheteronormatividade, e não há qualquer esforço de incluir narrativas ou experiências transgressoras. Com isso, o currículo oficial baiano ignora as contribuições mais potentes da produção teórica contemporânea e se alinha a um discurso técnico, despolitizado e conciliador.

A falta de tensionamento à cisheteronormatividade e de acolhimento às epistemologias dissidentes no DCRB denota a ausência de interlocução com os aportes centrais da produção teórica queer contemporânea em educação. A exemplo de Rafael Silva (2021), que, em análise da performatividade de gênero na escola, mostra como o currículo atua como tecnologia de normalização que disciplina corpos e identidades dissidentes, e o trabalho de Felipe Moraes (2022), que indica como as práticas pedagógicas que incorporam orientações queer e decoloniais permitem desmantelar as normas sexuais e de gênero instituídas, gerando formas de existência mais plurais e éticas.

Ao ignorar esse referencial teórico e ao não apresentar estratégias curriculares que considerem a dissidência como um direito pedagógico, o DCRB responde a uma lógica de silenciamento e manutenção da ordem cisheteronormativa, não dialogando com uma produção crítica que tem evidenciado, com rigor e consistência, os limites de um currículo que diz ser plural e que ainda não rompe com o privilégio da norma.

Outrossim, a análise do DCRB pela perspectiva da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe possibilita perceber a utilização de significantes vazios - uma das estratégias discursivas centrais do documento. As expressões "diversidade", "gênero" e "sexualidade" vão surgindo no longo do texto como marcas de um currículo supostamente inclusivo e plural. No entanto, eles não são acompanhados de definições operacionais, regras pedagógicas específicas e indicativos de práticas que contraponham as estruturas cisheteronormativas da escola.

Para Laclau (2011), o significante vazio é aquele que agrega em torno de si várias demandas e identidades sob um mesmo nome, mas sem fixação de sentido, e, portanto, adquire força de articulação e potencial hegemônico. Do modo que o DCRB mobiliza estes vocábulos, procura fazê-lo genericamente e ambigualmente, de

forma que tais conceitos não são forcejadores de mudanças curriculares profundas. É a indefinição de tais termos que garante, conforme Silva, Bezerra e Cunha (2024), o poder de identificação deles, mas revela, igualmente, uma limitação política quando não se produz uma articulação concreta com práticas emancipatórias. O que se constata neste sentido é que o DCRB faz uso de uma retórica progressista que neutraliza a possibilidade insurgente de tais categorias, na prática pressionando por uma política de reconhecimento despolitizada que reitera a hegemonia da norma.

Complementarmente, destaca-se que muitos dos estudos analisados no estado do conhecimento incorporam perspectivas decoloniais e interseccionais com maior radicalidade do que o DCRB. As publicações apontam que uma educação realmente inclusiva deve dialogar com as marcas históricas da colonialidade e com as múltiplas opressões que afetam sujeitos LGBTQIAPN+ nas intersecções entre gênero, raça, classe, território e religião. Autores/as propõem a construção de currículos insurgentes, fundados em epistemologias do Sul e na valorização de saberes produzidos por corpos marginalizados.

A radicalidade das abordagens decoloniais e interseccionais em pesquisas recentes aponta para a urgência de currículos que desafiem a colonialidade e o epistemicídio através de uma valorização dos saberes dissidentes. Por exemplo, a dissertação de Nascimento (2020) apresenta um currículo insurgente que articula gênero, sexualidade e raça a partir do viver de sujeitos negros LGBTQI+, incorporando epistemologias do Sul como instrumentos de resistência pedagógica.

O trabalho desenvolvido por Ribeiro (2020), por exemplo, propõe um currículo contra-hegemônico, que confronta a colonialidade de saber e valoriza epistemologias negras e indígenas, tensionando os padrões eurocêntricos e binaristas da escola tradicional. Rocha (2022), por sua vez, articula gênero, raça e classe em uma abordagem interseccional inspirada em Angela Davis e Gloria Anzaldúa, para defendê-las em práticas pedagógicas que possam visibilizar os corpos dissidentes nos espaços escolares.

Adicionalmente, o estudo de Oliveira e Costa (2021) propõe a construção de uma "pedagogia das margens", baseada em epistemologias do Sul, na ancestralidade e nas experiências LGBTQIAPN+ das periferias urbanas, rompendo com a lógica universalista e normativa da educação formal. Esses trabalhos não apenas reconhecem a diversidade, mas tensionam, também, a estrutura excludente

da escola e do currículo, ao propor alternativas insurgentes, embasadas em saberes historicamente subalternizados.

Essa proposta contrasta com o currículo baiano, que evita tensionar os pilares coloniais e patriarcais do sistema educacional e não dá visibilidade a experiências exitosas desenvolvidas por coletivos ou projetos pedagógicos de resistência. A literatura, portanto, oferece caminhos contributivos que poderiam enriquecer o DCRB, transformando-o de um documento normativo em um instrumento efetivo de justiça curricular.

Por outra perspectiva, com base na análise crítica do DCRB e no material teórico fornecido nos capítulos 2 a 4 da pesquisa, é possível afirmar que os achados empíricos confirmam de forma contundente as críticas formuladas por autoras como Judith Butler (2019), Paul B. Preciado (2022) e Guacira Louro (2014) em relação ao currículo como dispositivo de normalização e reprodução das cisheteronormatividades.

O DCRB, ao adotar uma linguagem supostamente neutra e despolitizada sobre gênero e sexualidade, sem nomear sujeitos dissidentes ou propor rupturas epistemológicas, opera como um artefato regulador que reafirma a matriz de inteligibilidade baseada no binarismo e na heterossexualidade compulsória. Essa estrutura é coerente com o conceito de performatividade de Butler (2019), segundo o qual as identidades de gênero são reiteradas por normas sociais e linguísticas que estabelecem o que é reconhecível como sujeito legítimo no espaço público e institucional — no caso, a escola.

A ausência de práticas pedagógicas disruptivas³, de tensionamentos com a lógica colonial, cristã e ocidental, bem como a exclusão de epistemologias subalternizadas (como as experiências de pessoas trans, não binárias, negras e indígenas LGBTQIAPN+), evidencia o currículo como um espaço de silenciamento e apagamento. Isso dialoga diretamente com os apontamentos sobre a colonialidade do saber e com Louro (2014) e Preciado (2022) sobre a normatização dos corpos e das sexualidades por meio da escola e de suas tecnologias de controle.

A ausência de práticas pedagógicas disruptivas, no DCRB indicam o persistente caráter colonial e normativo da racionalidade curricular, conforme discutido por autores como Walsh (2009) e Mignolo (2008). A colonialidade do saber

³ O termo “disruptivo” refere-se a práticas ou ideias que rompem com padrões estabelecidos, provocando mudanças significativas e inovadoras nos modos de pensar, agir ou estruturar processos.

se evidenciaria, segundo estas autoras e autores, na ênfase em uma única matriz epistêmica, eurocêntrica, branca, cristã e cisheteronormativa, em detrimento de saberes elaborados por quem foi, historicamente, subalternizado. Ao excluir as narrativas de pessoas trans, não binárias, negras, indígenas e LGBTQIAPN +, o DCRB alinha-se ao mesmo modelo curricular que perpetua silenciamentos estruturais, subtraindo a potência transformadora da educação.

Lacerda (2021), nos aponta que pensar a educação a partir de epistemologias do Sul exigiria, por sua vez, uma descontinuidade com a neutralidade aparente do discurso curricular, assim como a proposição de práticas que desestabilizassem as hierarquias que a raça, o gênero, a classe e a sexualidade impuseram. Portanto, a exclusão desses marcadores não é acidental, mas uma estratégia de reafirmação da escola como território de manutenção da colonialidade e do epistemicídio.

Nesse sentido, a carência de práticas pedagógicas inovadoras e a não inclusão de epistemologias de corpos dissidentes no DCRB evidenciam a continuidade de uma racionalidade de currículo colonial e normativa, conforme argumentado por autores tais como Walsh (2009) e Mignolo (2008). A colonialidade do saber, segundo essas autoras e autores, ocorre quando se privilegia uma única matriz epistêmica, eurocentrada, branca, cristã e cisheteronormativa, em relação aos saberes produzidos pelas populações historicamente subalternizadas.

O não reconhecimento das narrativas de pessoas trans, não binárias, negras, indígenas e LGBTQIAPN+ é o que consolida o DCRB sob um modelo de currículo que estendeu silenciamentos estruturais e desproveu de potência transformadora a educação. Na ótica de Lacerda (2021), pensar a educação a partir de epistemologias do Sul é romper com a neutralidade aparente do discurso curricular e segue-tzaria de práticas que tensionem as hierarquias do racismo, do gênero, da classe e da sexualidadede . Dito de outro modo, a ausência desses marcadores não é acidental, mas é uma estratégia que reafirma a escola como espaço da continuidade da colonialidade e do epistemicídio.

A cisheteronormatividade, ao não ser nomeada ou problematizada, se mantém como o pano de fundo invisível e naturalizado do currículo. Assim, o DCRB não apenas falha em promover uma educação antidiscriminatória — ele reafirma o epistemicídio, apagando os saberes dissidentes e as possibilidades de reelaboração crítica da identidade como campo de disputa e invenção.

A manutenção da cisheteronormatividade tal como substrato não nomeado do DCRB traduz, como adverte Mombaça (2016), o privilégio da norma, isto é, a maneira como algumas identidades e modos de existir operam como medida de todas as outras, silenciando as dissidências. Por não serem desnaturalizadas, a norma não apenas organiza as práticas escolares, mas impõe um regime de inteligibilidade que invalida outras formas de viver e saber.

Nessa lógica, o epistemicídio perpetrado pelo currículo se articula diretamente ao que Preciado (2022) denomina a confecção do "Humano Universal": uma ficção política e cultural que coloca o sujeito branco, cis, heterossexual, ocidental, cristão e neurotípico como norma da humanidade, contra a qual toda a corporeidade é lida como desvio. A ausência de tensionamentos com essa matriz normativa impele que o currículo funcione como dispositivo de reinvenção coletiva, confinando a escola à função de reprodutora das hierarquias históricas e coloniais que garantem o projeto moderno do sujeito.

Nesse sentido, a análise documental confirma que o DCRB atua como uma tecnologia de poder e normalização, nos termos foucaultianos mobilizados por Butler (2019) e Louro (2014). Sua estrutura não apenas regula o que pode ser dito, mas também quem pode ser reconhecido como sujeito pedagógico. A pedagogia queer, enquanto proposta crítica e subversiva que propõe o deslocamento das fronteiras identitárias, não encontra espaço no currículo baiano.

Referir-se à pedagogia queer como uma possibilidade crítica é abrir uma chave interpretativa fundamental para a análise do DCRB. Segundo Louro (2014), a pedagogia queer propõe um deslocamento das certezas identitárias, desconstruindo as categorias fixas de gênero e sexualidade e interpelando as normas que estabelecem quem pode ser visto como sujeito de saber. Mas não se trata somente de incluir os sujeitos LGBTQIAPN+ no currículo, mas de transformar radicalmente os modos de funcionamento da escola, em seus conteúdos, práticas, linguagens, avaliações e formas de relação.

Nesse sentido, a pedagogia queer convoca a escola a se tornar um espaço de invenção, e não de repetição, e o motor da aprendizagem a partir do risco da diferença. Ao não decantar, nesse horizonte, o DCRB resgata um modelo pedagógico normativo, ao regular corpos e silenciar dissidências. A não presença dessa pedagogia no documento diz mais respeito a uma lacuna conceitual, mas um limite político-epistemológico da política curricular.

Ao contrário, o que se observa é um modelo de “inclusão normativa”, no qual a diversidade é tolerada desde que não coloque em xeque a lógica binária, patriarcal, eurocentrada e cristã que sustenta o projeto educativo dominante. A resistência queer e decolonial exige que o currículo se torne campo de enfrentamento e reexistência — e é justamente isso que o DCRB.

A análise documental do DCRB revela um descompasso marcante entre o discurso de valorização da diversidade e sua efetiva implementação como política curricular. Embora o documento reconheça, em termos conceituais, as identidades de gênero e sexualidade como construções socioculturais, ele falha em promover práticas pedagógicas, referenciais teóricos ou dispositivos institucionais que possibilitem o enfrentamento das desigualdades estruturais que afetam sujeitos LGBTQIAPN+. Essa ausência de enfrentamento crítico confirma o currículo como uma instância de silenciamento e regulação, conforme alertam os estudos queer e decoloniais analisadas nos capítulos teóricos.

A constatação de que o DCRB realiza o reconhecimento de conceitos como “gênero”, “sexualidade” e “diversidade” somente em uma acepção genérica e não os traduz em práticas pedagógicas ou políticas institucionais realizadas do seu texto curricular apela para um uso reiterado de significantes vazios, na acepção proposta por Ernesto Laclau (2011).

Tanto assim que estes termos integralizados ao texto curricular como marcadores da inclusão e do compromisso com a inclusão, não possuem conteúdo operativo em suas definições, permanecem abertos à polissemia e à disputa de sentidos, sem que o próprio documento tome um posição crítica e pretensamente valorativa frente às desigualdades estruturais que estes conceitos deveriam combater.

Neste sentido, o currículo baiano parece operar com uma lógica de neutralização política, onde apropria-se de vocabulários progressistas para formar um discurso institucional moderno e plural, mas que não tensiona os privilégios da norma ou exige rupturas com a lógica cisheteropatriarcal. Essa estratégia evidencia o funcionamento do currículo como tecnologia de poder, conforme discutido por Butler (2019) e Louro (2014) que silencia, regula, esvazia o potencial transformador de vozes dissidentes.

Os limites estruturais do DCRB se expressam na linguagem normativa, na neutralização dos conflitos políticos em torno da “ideologia de gênero” e na exclusão

de vozes dissidentes. Com isso, o currículo contribui para a invisibilidade de sujeitos LGBTQIAPN+, reforçando a cisheteronormatividade como regime de verdade tácito. A perspectiva queer, ao propor uma pedagogia da ruptura, da desobediência e da invenção, evidencia o que falta ao documento: o compromisso com a justiça curricular como enfrentamento dos dispositivos de exclusão. Já a abordagem decolonial aponta para a necessidade de desfazer o pacto epistêmico com o eurocentrismo e a colonialidade do saber que moldam os currículos públicos.

Portanto, reconfigurar o currículo a partir da dissidência exige assumir sua dimensão política, reconhecer os corpos e saberes historicamente silenciados e construir práticas interseccionais que questionem as normas que sustentam a desigualdade. A análise crítica do DCRB mostra que, sem tensionar as bases normativas do sistema educacional, qualquer proposta de inclusão será superficial. É urgente que as políticas curriculares públicas se comprometam com a visibilidade, a proteção e o reconhecimento pleno das dissidências, não como exceção, mas como parte constitutiva e transformadora do projeto educativo.

Dessa forma, a reformulação do currículo a partir da dissidência requer que se assumam sua dimensão política, que se reconheçam os corpos e saberes silenciados ao longo da história e que se construam práticas interseccionais que tensionem as normas que sustentam a desigualdade. A análise crítica do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) mostra que, sem tensionar as bases normativas do sistema educacional, qualquer proposta de inclusão será limitada.

Nesse contexto que se insere a pergunta norteadora desta pesquisa: como os estudos da Teoria Queer podem se articulados ao Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), a fim de (re)pensar normatizações e estereótipos nos documentos oficiais da educação nacional? A partir dos processos de análise aqui realizados, fica claro que os estudos Queer lhe fornecem um aparato teórico e político que problematiza os significantes vazios contidos no DCRB, tensionam os dispositivos de normatização e visibilizam sujeitos e epistemologias dissidentes.

Ao invés de um currículo que apenas ordena a diversidade de maneira abstrata, propomos a construção de um currículo insurgente, que entenda as dissidências como partes constitutivas e transformadoras do projeto educativo, comprometido com justiça social, pluralidade epistêmica e emancipação dos corpos e subjetividades, historicamente marginalizadas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) à luz dos Estudos Queer, buscando compreender como as categorias diversidade, gênero e sexualidade são tratadas, tensionadas ou sonegadas em um documento curricular oficial, cuja função é orientar a Educação Básica no estado. Parte-se da noção de que o currículo não é apenas um instrumento técnico para gerenciamento pedagógico, mas é um artefato político, cultural e discursivo, intimamente vinculado à produção de subjetividades, identidades e formas de reconhecimento no espaço escolar.

Durante a pesquisa, ficou evidente que o DCRB é estruturado em termos de um discurso que, na aparência, valoriza a diversidade e a equidade, de modo a corresponder aos princípios da democracia e ao arcabouço legal que fundamenta a educação nacional. No entanto, essa análise crítica constatou que esse reconhecimento é majoritariamente feito de forma genérica e abstrata, evitando, assim, as nomeações diretas e os enfrentamentos explícitos às questões de gênero e de sexualidade. Tal estratégia discursiva contribui para o estranhamento de ambiguidades e silêncios que, longe de serem neutros, funcionam como mecanismos de regulação e contenção da diferença.

As categorias temáticas construídas a partir da Análise de Conteúdo mostraram que o DCRB alterna entre progressos localizados e regressões significativas no tratamento das temáticas de gênero e sexualidade. Percebeu-se que, apesar do documento referir-se à diversidade em linhas amplas, na maioria das vezes não explicita as experiências de sujeitos LGBTQIAPN+, resultando em uma visibilidade curricular reduzida e condicionada. Esse movimento sinaliza que o currículo oficial tende a absorver a diversidade se ela não confrontar diretamente as bases normativas da cis-heteronormatividade que têm estruturado historicamente a escola.

Portanto, o diálogo com os Estudos Queer revelou-se crucial para desnaturalizar as lógicas que sustentam tais silenciamentos. Ao interrogar as identidades fixas, os binarismos e os regimes de normalização, os Estudos Queer tornam visível que, ao tentarem estabilizar sentidos e administrar a diferença, os documentos curriculares produzem novas formas de exclusão simbólica. A análise desenvolvida permite dizer que o DCRB reconhece a diversidade como princípio,

mas limita seu potencial de transformação ao não tensionar, de maneira explícita, as normatividades de gênero e sexualidade.

Com base nesse entendimento, é possível dizer que o Queer, por definição, não é aprisionável dentro dos documentos curriculares formais. Essa não saturabilidade não tem origem em uma fragilidade ou debilidade conceitual, mas na própria condição do Queer, enquanto campo político e teórico, que se edifica a partir da fluidez, da instabilidade, e do não em relação às categorias normativas. Desse modo, qualquer tipo de captura do Queer em prescrições curriculares, subvertendo-o em mais um ente gerenciado dentro da lógica institucional.

Essa afirmação não significa que se deve desprezar a importância das políticas curriculares, mas reconhecer seus limites estruturais. O currículo, na condição de texto normativo, é um texto que opera em um campo de disputas, constituído por disputas políticas, ideológicas e morais, à medida que se trata de gênero e sexualidade. Nessa perspectiva, os silêncios identificados no DCRB não devem ser compreendidos como ausências fortuitas, mas como efeitos de um contexto mais amplo de conservadorismo, disputas verbais e tentativas de controle sobre os corpos e as subjetividades no espaço escolar.

Um outro aspecto fundamental afluído pela pesquisa diz respeito à noção de currículo vivo. Apesar de o DCRB apresentar-se como documento prescritivo, a sua efetivação encontra-se ao longo da vida cotidiana das escolas, mediada pelas interpretações, traduções e resistências dos professores, gestores e estudantes. O currículo vive nas práticas pedagógicas, nos gestos, nas omissões e nas escolhas que atravessam o fazer docente. Admitir esta dimensão viva do currículo é reconhecer que, mesmo na presença de documentos que silenciavam determinadas pautas, existem lacunas para construção de práticas educativas algo mais inclusivas e que sustentam o reconhecimento da diferença.

Dentre as limitações desta pesquisa, menciona-se o recorte metodológico a análise documental que não permite apreender diretamente como o DCRB é apropriado e operacionalizado nas escolas e as experiências concretas de sujeitos LGBTQIAPN+ da vida cotidiana nas escolas. Além disso, a pesquisa limita-se a um determinado documento curricular em dado tempo histórico e político, impossibilitando, assim, as generalizações para outras realidades educacionais. Também se reconhece que a análise de textos normativos não capta integralmente as micropolíticas que atravessam o currículo em ação.

Diante desses limites, aparecem como perspectivas para investigações futuras aqueles projetos que articulem a análise documental com estudos empíricos, como pesquisas de recepção com professores e gestores, estudos etnográficos do currículo em prática e análises comparativas entre documentos curriculares de estados distintos. Tais aventuras poderão aprofundar o entendimento acerca de como as normatividades em gênero e sexualidade são reproduzidas, tensionadas ou ressignificadas nas escolas, ampliando as conversas entre o que se coloca na política curricular e o que se vive.

Finalmente, esta dissertação reitera que conceber o currículo a partir dos Estudos Queer implica ter uma posição crítica com relação às verdades instituídas e às normatividades que ordenam a escola. Mais do que instituir a inclusão de conteúdos sobre a diversidade, trata-se de questionar a adequação das bases sobre as quais se funda garantir quem deverá ser reconhecido como sujeito legítimo na escola. Ao evidenciar os limites e as contradições do DCRB, este trabalho busca contribuir com a construção de uma educação voltada para a Justiça Social, para o reconhecimento das diferenças e para a afirmação de que nenhuma existência deve ser silenciada ou invisibilizada no currículo.

Além disso, ao evidenciar os limites e contradições do DCRB, a pesquisa aqui realizada alerta para a necessidade de repensar o papel das políticas curriculares no enfrentamento das desigualdades educacionais. A centralidade dada ao currículo nas reformas educacionais contemporâneas tem reforçado a ideia de que a inclusão de princípios genéricos de diversidade seria suficiente para garantir equidade. Mas os resultados da pesquisa demonstram que, quando os princípios são meramente genéricos e não são acompanhados de encontros explícitos de normatividades que organizam o espaço escolar, seu efeito acaba por ser limitado e, em certos casos, contraditório.

Neste sentido, é importante entender que o silenciamento de gênero e sexualidade nos textos curriculares expressa, mais do que uma lacuna conceitual, uma posição política. Em não nomear diretamente, o currículo oficial colabora com a perpetuação de uma pedagogia da neutralidade que, de fato, garante a reprodução de padrões hegemônicos e impossibilita o reconhecimento das experiências dos sujeitos dissidentes. O discurso da neutralidade curricular se faz, então, como uma estratégia de governo das diferenças, que gere conflitos, mas não os transforma.

O exame do DCRB revela, ainda, que a incorporação da diversidade no

currículo se dá com certas condições: é aceita desde que não coloque em risco as hierarquias históricas de gênero e sexualidade. Essa evidência aproxima-se da crítica dos Estudos Queer às políticas identitárias que, apesar de serem cruciais em certos contextos, podem ser engolidas por lógicas normativas quando colocadas em dispositivos institucionais. O currículo, aqui, funciona como um espaço de negociação permanente: algumas diferenças são toleradas, enquanto outras ficam à margem.

É exatamente neste ponto que os Estudos Queer surgem como uma importante ferramenta analítica para a área educacional. Ao deslocarem a atenção concentrada ao redor da identidade para o processo da normatização estes estudos facultam problematizar não apenas quem é incluído ou excluído pelo currículo, mas de que maneira essa inclusão se realiza e a que preço. Além disso, mais do que reclamar espaços curriculares, a perspectiva queer faz um convite a articulá-los na crítica às próprias estruturas definidoras do que pode ou não ser ensinado, reconhecido e legitimado na escola.

Esse questionamento assume particular relevância se considerarmos o quadro político e social atual, no qual se travam disputas acirradas em relação às questões de gênero e sexualidade na educação. A resistência à discussão dessas questões nos documentos curriculares revela um fenômeno mais amplo de conservadorismo moral e tentativas de controle sobre os corpos e as subjetividades. Nesse aspecto, os silêncios do DCRB correspondem diretamente a determinadas agendas políticas, que visam limitar o lugar da escola como espaço de formação crítica e emancipada.

Reconhecendo o currículo como o vivo, esta dissertação traz à luz a importância da atuação docente como o eixo central para a ressignificação das políticas curriculares. Os professores e as professoras, ao interpretar e traduzirem os documentos oficiais no cotidiano escolar, podem reproduzir ou tensionar as normatividades consagradas no texto regulamentar. Essa dimensão expressa que o currículo não se circunscreve ao documento, mas se reinventa nas práticas pedagógicas, nas escolhas didáticas e nas relações estabelecidas no espaço escolar.

No entanto, reconhecer a força do currículo vivo não significa responsabilizá-los integralmente pela transformação. É necessário problematizar as condições institucionais, políticas, formativas que endurecem ou alargam as possibilidades de

ação docente. Nesse sentido, a falta de orientações explícitas a respeito de gênero e sexualidade nos documentos da legislação curricular também se reflete na formação inicial e continuada de professores, o que perpetua inseguranças, silenciamentos e omissões no trabalho com tais questões em sala de aula.

Nesse sentido, a presente pesquisa enfatiza a necessidade de que os documentos curriculares assumam, de forma mais incisiva e clara, a confrontação às desigualdades de gênero e de sexualidade. Isso não significa a estipulação de identidades ou a normatização das diferenças, mas a criação de condições discursivas e pedagógicas que levem em conta a pluralidade das existências e incentivem uma educação orientada pelos princípios da dignidade humana, do respeito e da justiça social.

De forma resumida, ao se relacionar com os Estudos Queer, esta dissertação não se apresenta como uma oferta de respostas fechadas ou de modelos prescritivos para o currículo, mas, ao contrário, como a convocação ao estranhamento, ao problema e ao aberto. O Queer, neste sentido, 1 como perspectiva inextinguível, parece ser aquela que se performa como força crítica que perturba certezas e que também coloca em dúvida os limites das políticas curriculares quando elas não se engajam no enfrentamento com as normatividades que produzem a exclusão. Adotar essa perspectiva dentro do campo educacional é reconhecer que escola é, ao mesmo tempo, espaço de reprodução e espaço de resistência, espaço de controle e espaço de possibilidade.

Portanto, ao finalizar este trabalho, reafirma-se o compromisso com uma educação que não tenha medo do conflito, da diferença e do dissenso, mas que os compreenda como elementos constitutivos de uma prática pedagógica verdadeiramente democrática. Assim, pensar o currículo através dos Estudos Queer é condenar a necessidade de uma escola que não apenas tolere a diversidade, mas que se coloque à disposição de ser atravessada pela diversidade, reconhecendo que nenhuma vida deve ser considerada menos digna de ser ensinada, aprendida e reconhecida no espaço da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daivane Azevedo de; LEAL, Fabiana Soares Fernandes. Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB: contribuições para a inclusão do tema diversidade sexual e de gênero no ensino brasileiro. **Research, Society and Development**, Curitiba, v. 11, ed. 11, 2022.

AMORIM, Luciel Furtado. **EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: AS REPRESENTAÇÕES DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO NA ESCOLA**. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2020.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)** — Etapa Ensino Médio (Volume II). Instituto Unibanco / Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2022. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-documento-curricular-referencial-da-bahia-dcrb-volume-2-etapa-ensino-medio,80946d45-2c07-4d60-9262-ec91b2d97bac>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. 484 p. ISBN 978-65-5652-006-3.

BAPTISTA, Eduardo Alexandre de Lima *et al.* Teorias e concepções curriculares: reflexões para a construção de currículo. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 35, n. 00, e024002, 2024. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/10406>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BARBOSA, Larissa; WEIGERT, Mariana; CARVALHO, Salo de. Quem enxerga a população LGBT encarcerada?: (a lgbtfobia institucional sob a perspectiva da criminologia crítica queer). **Direito e Praxis**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/dCVkmqTmZ6dfNsqWhggMFpf/> Acesso em: 10 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Luke Ribeiro Mazzei França. OS DESAFIOS DO DISCENTE TRANSGÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR BRASILEIRO À LUZ DOS ESTUDOS QUEER. **Revista UNI-RN**, Natal, 2022. Disponível em: <https://revistas.unirn.edu.br/index.php/revistaunirn/article/view/819/638>. Acesso em: 2 out. 2024.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. 3. ed. [S. l.]: Devires, 2019. Disponível em: Link: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/ncZdZ7cDbCRLVPJTsyPZWt/?lang=pt> Acesso em: 08 ago. 2024.

BERGAMO, Mara Suzany Romano. **Políticas curriculares e currículo: tensões e contradições sobre o direito à educação**. 2024. 211f. Tese (Doutorado em Educação)

– Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2024. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1397370>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BLANCK, Marcelo. **Teoria queer e educação**. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2022.

BLEICHMAR, Silvia. A identidade sexual: entre a sexualidade, o sexo e o gênero. **Boletim Formação em Psicanálise**, v. 30, p. 91–104, 2022. Disponível em: <https://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/2022-sedes-boletim-formacao-v30-9.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BOMFIM, Rainer. Seguridade social e desestabilização do sujeito epistêmico pela teoria queer: uma proposta expansiva para a proteção da transição de gênero pela Assistência Social. **Direito e praxis**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zyuqf6MUVA&list=RD9a7NKgBXvAw&index=5A>. Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio>. Acesso em: 22 de julho de 2019.

BRAZ, José Mauro de Oliveira; CURCIO, Fernanda Santos; FACEIRA, Lobelia da Silva. O DEBATE DAS QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, ed. 2, 2021.

BOBBITT, John Franklin. **The curriculum**. Charleston: Nabu Press, 2013.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do "sexo". 1. ed. São Paulo: Crocodilo, 2019. Disponível em: https://transreads.org/wp-content/uploads/2021/07/2021-07-28_61015fcd45193_CorposqueimportamoslimitesdiscursivosdosexoPortuguezeEditonbyJudithButlerz-lib.org_.pdf. Acesso em: 3 out. 2024.

BUZOLIN, Livia Gonçalves. Pluralismo político: o Poder Judiciário e os direitos LGBT. **REVISTA DIREITO GV**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/9X7XBHKp8wpVq6BrtnqyHwD/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2024.

CAFÉ, Lucas Santos. Racismo, colonialidade e descolonização do currículo formal: duas experiências no chão da escola e a fuga de uma história única. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 11-22, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/104197>. Acesso em: 26 mar. 2025.

CARVALHO, Rubem Viana de; SILVA, Luiz Felipe de Oliveira; LAGE, Allene Carvalho. **PENSANDO UM CURRÍCULO ESCOLAR QUEER MESTIÇO: AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA QUEER ARTICULADA A METODOLOGIA INTERSECCIONAL**. Revista diversidade e educação, [s. l.], v. 10, ed. 2, 2022.

CASSIAVILLANI, Thiene Pelosi; ALBRECHT, Mirian Pacheco Silva. **EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA ANÁLISE SOBRE LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS EM DIFERENTES CONTEXTOS POLÍTICOS. Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, 2023.

CASTRO, Hárllen Éric Benevides de; SANTOS, Staela Rodrigues Porto dos; CUNHA, Ana Luiza Salgado. **POR UMA PEDAGOGIA ANTIHETEROSSEXISTA: OS ATRAVESSAMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E UMA PERSPECTIVA DE TRANSGRESSÃO. In: FORMAÇÃO de professores, prática de ensino e currículo.** Pedro e João Editores. ed. São Carlos: [s. n.], 2024. p. 281 - 295. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2024/05/EBOK_Formacao-de-professores-pratica-de-ensino-e-curriculo.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021. 288 p. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/843831/mod_resource/content/3/Patricia%20Hill%20Collins%20-%20Interseccionalidade%20%28oficial%29.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171–188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CUNHA, Thiago Colmenero; PFEIL, Bruno Latini; GONZALEZ, Ramiro. A PREGAÇÃO DA OPRESSÃO: PENSANDO AS INTERFACES DA PEDAGOGIA CISHETERONORMATIVA E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTI-LGBTFÓBICA. **Revista Temporis (ação)**, Goiás, 2022. Disponível em: https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2023/09/A_pregacao_da_opressao_pensando_as_inter.pdf. Acesso em: 3 out. 2024.

DANTAS, Matheus Reis. **O desejo adormecido nas notas de campo: Estudo sobre currículo, pensamento biológico e teoria queer.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. Disponível em: <https://docsbarraespartana.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/03/dayrell-juarez-multiplos-olhares-sobre-educacao-e-cultura.pdf>. Acesso em: 3 out. 2024.

DEWEY, John. **Democracy and education: an introduction to the philosophy of education.** New York: Free Press, 1997.

DUQUE, Tiago. **Gêneros incríveis: identificação, diferenciação e reconhecimento no ato de passar por.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, [S. l.], 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/920509>. Acesso em: 7 out. 2024.

FARIAS, Ana Thamaris Batista. **O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Dissertação (Mestra em Educação.) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

FERREIRA, Breno de Oliveira; NASCIMENTO, Marcos. A construção de políticas de saúde para as populações LGBT no Brasil:: perspectivas históricas e desafios contemporâneo. **Ciênc. saúde coletiva**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kKYtxMMmQnCrCSvfbrMnkDc/?lang=pt> Acesso em: 09 ago. 2024.

FERREIRA, Jucélia Pinto; SOUZA, Ana Paula Abrahamian de; BOTELHO, Denise Maria. Somos um imenso bordado de nós: experiências escolares que escapam dos modelos cisheteronormativos. **Revista Dialogia**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/21762/9664>. Acesso em: 2 out. 2024.

FERREIRA, Miriam Laboissiere de Carvalho. **Famílias LGBTI+ e religião: entidades de direito e fé**. 2020. 244 fl. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Ciências da Religião) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4579>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FERRETTI, Amanda Soares Zambelli; SOUZA, Eloisio Moulin de. Teoria queer e os discursos sobre empreendedorismo: desigualdades de gênero e alternativas de análise a partir do entrepreneuring. **Cadernos EBAPE.BR**, [s. l.], 2021. Disponível em: Link: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/mdN7RjMRfjnkmpFLk8mgCRd/> Acesso em: 09 ago. 2024.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: a vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1226/foucault_historiadasesexualidade.pdf. Acesso em: 07 abr. 2025.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. [S. l.: s. n.], 1999.

FRANCO-ASSIS, Greice Ayra; SOUZA, Ediane Eduão Ferreira de; BARBOSA, Adriana Gonçalves. Sexualidade na escola: desafios e possibilidades para além dos PCNS e da BNCC. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, ed. 2, 2021.

FREITAS, Sandra; BERMÚDEZ, Ximena Pamela Díaz; MÉRCHAN-HAMANN, Edgar. Sentidos atribuídos por jovens escolares LGBT à afetividade e à vivência da sexualidade. **Revista sociedade e saúde**, [s. l.], 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/3w9jBmwRyp7yzFNBy4cSpYv/> Acesso em: 09 ago. 2024.

GOMES, José Cleudo; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A EDUCAÇÃO CONTINUA NO “ARMÁRIO”: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, ed. 17, 2020.

GONTIJO, Aldriana Azevedo *et al.* Dilemas e contradições das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5694>. Acesso em: 26 mar. 2025.

GUARANY, Ann Letícia Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. Formação de professores, gênero e sexualidade na produção acadêmica brasileira. **Acta Scientiarum**, v. 44, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012022000100220&script=sci_arttext. Acesso em: 15 jun. 2025.

GUIMARÃES, William; NARDI, Henrique Caetano. Produzindo um currículo escolar para diversidade sexual de gênero em um Insituto Federal. *Psicologia e sociedade*, [s. l.], 2024.

GUIZZO, Bianca Salazar. Questões de gênero e sexualidade nas políticas educacionais no Brasil de 1981 a 2021. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 113, p. 23–41, 2022. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5259/4122>. Acesso em: 15 jun. 2025.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

HUNDERTMARCK, Katiele. Algumas cenas escolares nas construções de gêneros e sexualidades: um relato de experiência. *In*: MOURA, Jónata Ferreira de (org.). **Educação, Gênero e Sexualidade**. Guarujá: Editora científica, 2021. cap. 3. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/books/978-65-89826-42-2.pdf>. Acesso em: 3 out. 2024.

TESSER JUNIOR, Zeno Carlos Tesser; KOVALESKI, Douglas Francisco. Caracterização das equipes esportivas LGBT. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/C6w9Nwr46VPz7Q9GJHpKHdL/#> Acesso em: 08 ago. 2024.

KRONBAUER, Neli Bastezini; SANTOS, Cláudia Brunetto dos; BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo. Organização e fundamentos do currículo na formação

continuada de professores: olhando o caminho percorrido e traçando novas rotas.

Revista Communitas, Chapecó, v. 5, n. 11, p. 285-291, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4737>. Acesso em: 26 mar. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAIO, Eliane Rose; OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. Discussão sobre gênero nas escolas: ações e resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 57–74, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1083/pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MENDES, Wallace Góes; SILVA, Cosme Marcelo Furtado Passos da. Homicídios da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT) no Brasil: uma Análise Espacial. **Ciênc. saúde coletiva**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/4947yK7K5JTN5sHJRKTFPvD/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MENDONÇA, Carlos Magno Camargos; MACHADO, Felipe Viero Kolinski. E nessa cena a vovó da Pablo já era transgressora: performances: queer na música pop brasileira. **Contracampo**, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-govbr.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscaador.html?task=detalhes&source=&id=W2948755551>. Acesso em: 07 ago. 202.

MENDONÇA, Michelle Mariano. **A (in)visibilidade do corpo queer**: Identidades trans e as questões de gênero que emergem na escola. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

MOREIRA, Ana Santana *et al.* O esvaziamento das Diretrizes Curriculares Nacionais na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RhDkFKwzx5s9wtMs6NxdFmF/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Por trás do monograma do movimento LGBTQIAPN+: vidas, representatividade e esclarecimentos. **Revista Temporis**, v. 22, n. 02, p. 01–20, 2022. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/13262/9403>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio; VIEIRA, Marcelo; FINKLER, Mirelle. Violência simbólica na experiência de estudantes universitários LGBT. **Revista saúde e sociedade**, [s. l.], 2022. Disponível em: Link: <https://www.scielo.org/article/sausoc/2022.v31n4/e200662pt/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MOTT, Luiz. **Homossexualidade**: Mitos e Verdades. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2002. 100 p. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/315380225/Mitos-e-Verdades>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MOURA, Carina Borgatti; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes. Teoria Queer e Teoria do Self Dialógico: Considerações sobre Desenvolvimento Humano. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/hbVHQcw8khTp8SJZdb5dPst/?lang=pt> Acesso em: 09 ago. 2024.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021. (Coleção Encruzilhada).

NICOLI, Pedro Augusto Gravatá. “Na companhia de um homossexual”: trabalho e direito em corpo queer. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rxLvVxG3Y8NjqVc37XSZNjK/> Acesso em: 10 ago. 2024.

NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; DUTRA, Renata Queiroz. Direitos trabalhistas como direitos LGBTI+: uma leitura queer dos retrocessos sociolaborais no STF. **Direito e Praxis**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/NKqWjXgysZ4jB6PTfZ83qwJ/> Acesso em: 10 ago. 2024.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/viewFile/12101/8763>. Acesso em: 25 nov. 2024

OLIVEIRA, Daniel Canavese de. Representatividade da população LGBTQIA+ nas pesquisas epidemiológicas, no contexto da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais: ampliar a produção de conhecimento no SUS para a justiça social. **Revista do SUS**, [s. l.], 2022a.

OLIVEIRA, Geyse; COSTA, Felipe Bruno Martins da. Currículo e dissidência: por uma pedagogia queer nas tramas da diferença. **Gênero na Amazônia**, Belém, v. 3, n. 1, p. 149–167, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/gna/article/view/9207>. Acesso em: 16 set. 2025.

OLIVEIRA, Izomar da Silva. Currículo Oculto na Promoção do Conhecimento e Escolar: Vidas, Vivências e Realidades. **Reben: Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, Rio Largo, v. 3, p. 184-193, 2022b. Disponível em: <https://reben.emnuvens.com.br/revista/article/download/33/28>. Acesso em: 26 mar. 2025.

OLIVEIRA, Kris Herik de. Intensos encontros: Michel Foucault, Judith Butler, Paul B. Preciado e a teoria queer. **Revista Estudos Feministas**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/f8xM5qZFZxn9yZwxZbxd8Tt/?format=html&lang=pt> Acesso em: 10 ago. 2024.

PAIS, Juan Barbosa; ALMEIDA, Álefe de Souza. REPRESENTAÇÃO E EXPERIÊNCIA: QUESTÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA TEORIA QUEER E DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA. **Revista foco**, [s. l.], v. 17, ed. 7, 2024.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. **A concepção de sociologia nas reformas do ensino médio**: das orientações curriculares nacionais de 2006 à Base Nacional Comum Curricular de 2018. 2023. 195f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/a869a0e2-5ee2-48c4-a755-85f77882ca3a>. Acesso em: 26 mar. 2025.

PAULA, Rubian Mara de; MORO, Catarina. Base Nacional Comum Curricular: as implicações para o currículo da Educação Infantil no Estado do Paraná. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20351>. Acesso em: 26 mar. 2025.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**: Práticas subversivas de identidade sexual. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022a. ISBN 978-65-5979-075-3.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da transição. Tradução de Tadeu Capistrano. São Paulo: n-1 edições, 2022b.

RAMOS, Marcelo Maciel. Teorias Feministas e Teorias Queer do Direito: gênero e sexualidade como categorias úteis para a crítica jurídica. **Direito e Praxis**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/jymFCdkVG8rkhcCxVJRtjHm/>. Acesso em: 08 ago. 2024.

PINTO, Marinazia Cordeiro; LOPES, Alice Casimiro. Ocupa escolas: assim também se produz currículo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 34, n. 68, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/18640>. Acesso em: 26 mar. 2025.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822020000300073&script=sci_arttext. Acesso em: 26 mar. 2025.

RIBEIRO, Ana Cristina de Souza. Currículo, gênero e sexualidade: por uma prática docente queer e insurgente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 345–359, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1160>. Acesso em: 16 set. 2025.

RIBEIRO, Amanda Karoline de Oliveira; SILVEIRA, Lia Carneiro. TRANSFOBIA E ABJEÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A PSICANÁLISE E A TEORIA QUEER. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/jK6xxrqSg5X3SSbczVwpdTt/>. Acesso em: 07 ago. 2024.

RIOS, Roger Raupp. Tramas e interconexões no Supremo Tribunal Federal: Antidiscriminação, gênero e sexualidade. **Direito e Praxis**, [s. l.], 2020. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/YBF9fKfmKTXdZj7j6GGYGqc/?lang=pt&format=html>
Acesso em: 07 ago. 2024.

ROCHA, André Luiz da. Desobedecer o currículo: por uma pedagogia queer nas escolas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e122101, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/RtRrS9N6p6SRBzYyzZ7fzBh>. Acesso em: 16 set. 2025.

ROCHA, Cássio Bruno de Araujo. APONTAMENTOS TEÓRICOS PARA UMA HISTÓRIA LGBTQIA+: UMA SAÍDA QUEER PARA A POLÊMICA ESSENCIALISMO/ CONSTRUÇÃOISMO. **Rev. hist**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rh/a/sXpVr6jKmQtD4NsMfyLKptg/> Acesso em: 07 ago. 2024.

SANTOS, Ana Cristina. **Sexualidades politizadas**: o ativismo nas áreas da sida e da homossexualidade em Portugal. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 595-611, 2002.

SANTOS NETO, João Tomaz dos. Diversidade sexual e de gênero no currículo escolar e na formação docente. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 52, n. 3, p. 111–132, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/66181/1/2022_art_jtsantosneto.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

SANTOS, Linda Brasil Azevedo; GUARANY, Ann Letícia Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. **Gênero, Sexualidade e Currículo**: Mapeamento das Pesquisas Acadêmicas no Nordeste Brasileiro. Cadernos de gênero e diversidade, Bahia, v. 6, ed. 4, 2020.

SCHWAB, Joseph J. **The practical**: A language for curriculum. Washington, DC: National Education Association, 1970.

SILVA, Izabelle Cristina da. Políticas públicas de currículo escolar: as possibilidades da educação ambiental na BNCC. **Revista Orbis Latina**, Foz do Iguaçu, v. 12, n. 2, p. 49-61, 2022. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/orbis/article/view/3578>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SILVA, Lilian de Sousa. **Diversidade sexual na escola**: um estudo sobre as representações do professor. Dissertação (Mestre em Educação Sexual) - Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2020a.

SILVA, Luciano Marques. **QUEM VÊ CARA NÃO VÊ ORIENTAÇÃO, NEM A IDENTIDADE DE GÊNERO**: COMPREENSÕES E PRÁTICAS DOCENTES FRENTE ÀS LGBTIFOBIAS NA ESCOLA. 2020b. Tese (Doutor em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020b.

SILVA, Marcos Mariano Viana. **Cartografia de Judith Butler e dos estudos queer no Brasil**. Tese (Doutor em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SILVA, Robson Guedes da; ALVES, Karina Miriam da Cruz Valença. INTERROGAÇÕES QUEER AO CURRÍCULO: SUBJETIVIDADES, DIFERENÇA E EDUCAÇÃO. **Revista fórum identidades**, Itabaiana, v. 31, ed. 1, 2020.

SILVA, Rosimeri Aquino da; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. **O gênero e a sexualidade na educação em tempos violentos**. In: EDUCAÇÃO, Gênero e Sexualidade: (Im)pertinências. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

SOUZA, Daniele Cristina de. O positivismo de Auguste Comte e a educação científica no cenário brasileiro. **Revista REAMEC**, Cuiabá, v. 8, n. 1, p. 29-42, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9493>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SPARGO, Tasmin. **Foucault e a teoria queer**: seguido de Ágape e êxtase: orientações pós- seculares. 1ª ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.

TORRADA, Lara; RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA POSSIBILITANDO O DEBATE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA. **Contexto e educação**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9088>. Acesso em: 16 dez. 2024.

TYLER, Ralph W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Revised ed. Chicago: University of Chicago Press, 2013.

VARGAS, Rosana Souza de; BEERBAUM, Alisson Vercelino; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. EDUCAÇÃO SEXUAL PARA A DIVERSIDADE: Questões de Gênero e o Contexto Escolar. **Contexto e educação**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/11325>. Acesso em: 12 dez. 2024.

VASCONCELOS, Camila Midori Takemoto; FERREIRA, Lílian Aparecida. A FORMAÇÃO DE FUTUR@S1 PROFESSOR@S DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE. **EDUR**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nhzvnNmtMP7L6wYRcC4Dh8B/?lang=pt> Acesso em: 08 ago. 2024.

APÊNDICE A – FICHAS DE ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DA BAHIA

Reconhecimento da diversidade de gênero e sexualidade			
Questão	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Análise
O texto reconhece a pluralidade de gênero e sexualidade na formação da identidade territorial? Há ruptura com padrões normativos de gênero e sexualidade na Bahia?	“[...] apresenta orientações que respeitem a autonomia dessas escolas como representantes de seu Território, evitando generalizações ou caracterização pormenorizada que causariam a exclusão de especificidades identitárias” (p. 21).	“O Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRB) considera as diversas identidades que caracterizam a Bahia, atribuindo às escolas o desenvolvimento de competências voltadas à contextualização, ao aprofundamento e à construção das pluralidades e singularidades dos seus territórios. Nesse sentido, por se tratar de um documento para o Estado da Bahia, apresenta orientações que respeitem a autonomia dessas escolas como representantes de seu Território, evitando generalizações ou caracterização pormenorizada que causariam a exclusão de especificidades identitárias.” (p. 21).	Não. Considerando o conteúdo do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), o texto não reconhece a pluralidade de gênero e sexualidade como dimensões constitutivas da identidade territorial, nem promove ruptura com padrões normativos de gênero e sexualidade vigentes na sociedade baiana. Embora o documento valorize o território como espaço de vivência, cultura e identidade — destacando aspectos históricos, étnico-raciais, linguísticos e regionais —, essa concepção não inclui as diversidades sexuais e de gênero como parte integrante da formação territorial. O enfoque territorial do DCRB está centrado em: • Diversidade cultural e étnico-racial (especialmente afrodescendente e indígena); • Saberes populares e conhecimentos tradicionais; • Variedade ambiental, geográfica e linguística. Na seção sobre gênero e sexualidade, o tratamento é conceitual, neutro e descontextualizado, sem vínculo com a territorialidade, com a vivência concreta de sujeitos LGBTQIAPN+ na Bahia ou com as

			múltiplas formas de expressão de gênero presentes nos territórios baianos.
A seção 5.2.1 define claramente o que entende por diversidade de gênero e sexualidade? Há vocabulário atualizado e inclusivo?	“Sexo: refere-se aos aspectos biológicos, anatômicos, às características fenotípicas/características externas [...]” (p.72) “Gênero: embora contemple as mesmas categorias, masculino e feminino” (p.73). “Identidade de Gênero: segundo Louro, “Refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico de cada pessoa” (p.73).	“Sexo: refere-se aos aspectos biológicos, anatômicos, às características fenotípicas/características externas: genitálias, órgãos reprodutores internos, mamas, barba, entre outros e genotípicas/características genéticas: genes masculino e feminino, assim, o sexo pode ser masculino ou feminino. Gênero: embora contemple as mesmas categorias, masculino e feminino, é designado como “as várias possibilidades construídas dentro de uma cultura específica de nos reconhecermos como homens ou mulheres” (ALVES et al., 2014, p. 21). 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” (BRASIL, 2011, p. 17). Dessa forma, a identificação sociocultural de pertencer a um determinado gênero é aprendida, incorporada, intencionalmente ou não, “com os amigos(as), a família, nas instituições culturais, educacionais e religiosas e ainda nos locais de trabalho” (BRASIL, 2014, p. 16) Identidade de Gênero: segundo Louro, “Refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico de cada pessoa. A identidade de gênero inclui a consciência pessoal do corpo, no qual podem ser realizadas por livre escolha, modificações estéticas e anatômicas por meio médicos, cirúrgicos e outros. Lembremos, em especial, das pessoas	O DCRB define com clareza e correção os conceitos fundamentais de sexo, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, adotando uma linguagem predominantemente respeitosa e inclusiva. Reconhece a existência de pessoas transexuais e travestis e afirma que todas as pessoas possuem identidade de gênero e orientação sexual, o que reforça o caráter universal dessas dimensões. Contudo, o documento não inclui termos como “não binário” ou “cisheteronormatividade”, nem estabelece diálogo com a Teoria Queer. Apesar de alinhado a uma perspectiva de direitos humanos, o currículo permanece dentro de uma abordagem normativa e despolitizada, sem promover rupturas com estruturas binárias ou heteronormativas.

		transexuais, masculinas e femininas e travestis. Todos(as) nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma como nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres” (BRASIL, 2011, p. 16).” (p. 72-73).	
O currículo reconhece e legitima essas identidades como parte da diversidade humana?	“Sexo: refere-se aos aspectos biológicos, anatômicos, às características fenotípicas/características externas [...]” (p.72) “Gênero: embora contemple as mesmas categorias, masculino e feminino” (p.73). “Identidade de Gênero: segundo Louro, “Refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico de cada pessoa” (p.73).	“Sexo: refere-se aos aspectos biológicos, anatômicos, às características fenotípicas/características externas: genitálias, órgãos reprodutores internos, mamas, barba, entre outros e genotípicas/características genéticas: genes masculino e feminino, assim, o sexo pode ser masculino ou feminino. Gênero: embora contemple as mesmas categorias, masculino e feminino, é designado como “as várias possibilidades construídas dentro de uma cultura específica de nos reconhecermos como homens ou mulheres” (ALVES et al., 2014, p. 21). 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” (BRASIL, 2011, p. 17). Dessa forma, a identificação sociocultural de pertencer a um determinado gênero é aprendida, incorporada, intencionalmente ou não, “com os amigos(as), a família, nas instituições culturais, educacionais e religiosas e ainda nos locais de trabalho” (BRASIL, 2014, p. 16) Identidade de Gênero: segundo Louro, “Refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico de cada pessoa. A identidade de gênero inclui a	É possível afirmar que o currículo reconhece conceitualmente as identidades de gênero e orientações sexuais diversas como parte da diversidade humana, mas a legitimação dessas identidades ocorre de forma limitada, abstrata e normativa, sem aprofundamento crítico ou representativo. Como limitação na legitimação, tem-se que o Documento Curricular Referencial da Bahia não nomeia explicitamente identidades LGBTQIAPN+, como lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans, intersexo ou queer. Além disso, não apresenta sujeitos reais, vozes ou vivências dessas identidades, o que compromete sua representatividade. Também não discute as estruturas de opressão, como a cisheteronormatividade, que impactam diretamente esses grupos, impedindo uma legitimação crítica no âmbito educacional. Por fim, o documento não propõe ações pedagógicas específicas voltadas à valorização dessas identidades como parte legítima da cultura, da história e dos saberes escolares.

		consciência pessoal do corpo, no qual podem ser realizadas por livre escolha, modificações estéticas e anatômicas por meio médicos, cirúrgicos e outros. Lembremos, em especial, das pessoas transexuais, masculinas e femininas e travestis. Todos(as) nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma como nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres” (BRASIL, 2011, p. 16).” (p. 72-73).	
Há vocabulário médico-patologizante? Ausência deliberada de termos que nomeiam essas identidades?	–	–	O DCRB não adota linguagem patologizante, o que é um ponto positivo. No entanto, a ausência de termos que nomeiam identidades específicas de gênero e sexualidade indica uma opção por manter o discurso genérico e despolitizado, invisibilizando sujeitos concretos e suas experiências. Essa escolha compromete a potência inclusiva do currículo, ao evitar o reconhecimento explícito de identidades historicamente marginalizadas.

Desconstrução da normatividade de gênero			
Questão	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Análise
Os responsáveis pela elaboração têm histórico de atuação em diversidade, gênero, sexualidade ou movimentos sociais?	–	–	O DCRB não apresenta currículos completos ou histórico profissional detalhado dos redatores, coordenadores e colaboradores. Assim, não é possível afirmar categoricamente que todos possuem atuação direta em movimentos sociais ou organizações da sociedade civil, mas é evidente que

			parte da equipe tem experiência com temáticas de diversidade, gênero e direitos humanos, ao menos no âmbito das políticas públicas educacionais.
Há propostas que desconstruam os estereótipos e promovam o pensamento crítico sobre normas de gênero?	“Refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico de cada pessoa” (p. 73) “Nessa expectativa, é necessário um processo legítimo de valorização da diversidade” (p. 15) “A escola deve arregimentar forças no sentido de sensibilizar toda a comunidade escolar, para poder se envolver na defesa desses direitos” (p. 67)	“Identidade de Gênero: segundo Louro, “Refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico de cada pessoa. A identidade de gênero inclui a consciência pessoal do corpo, no qual podem ser realizadas por livre escolha, modificações estéticas e anatômicas por meio médicos, cirúrgicos e outros. Lembremos, em especial, das pessoas transexuais, masculinas e femininas e travestis. Todos(as) nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma como nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres” (BRASIL, 2011, p. 16)” (p.73) “Na assunção da BNCC como base, o DCRB destaca as Competências Gerais, descritas no item 2 desse documento, por serem norteadoras da ação educativa para a Educação Básica e suas Modalidades. Nessa expectativa, é necessário um processo legítimo de valorização da diversidade, conforme evidenciado na competência 9, representada por seus diferentes atores, em todas as Redes de Ensino. Dessa forma, estudantes, professores, gestores, funcionários, família e comunidade são convidados a desenvolver “uma escola que faça sentido para o desenvolvimento integral dos estudantes” nas redes estadual, municipal e privada.”(p. 15)	O Documento Curricular Referencial da Bahia afirma que as identidades de gênero são construídas social e historicamente, reconhecendo que os papéis atribuídos ao masculino e ao feminino são aprendidos culturalmente. Também reconhece que a escola deve acolher e respeitar a diversidade, promovendo o autoconhecimento e a valorização das diversidades. Além disso, menciona que a educação deve se orientar pelos direitos humanos, o que sugere uma base ética para a inclusão e o respeito. No entanto, o documento não propõe práticas pedagógicas específicas para a desconstrução de estereótipos de gênero ou sexualidade — não há sugestões de atividades, projetos, linguagens, autores ou narrativas que questionem a naturalização desses papéis. Também não apresenta estratégias para desenvolver o pensamento crítico sobre a normatividade de gênero, como a reflexão sobre padrões estéticos, comportamentais ou afetivos impostos socialmente. Não há menção à crítica da cisheteronormatividade, nem ao papel da escola na reprodução ou combate dessas normas. Por fim, o documento não articula gênero a outras opressões, como raça, classe ou território, o que compromete uma abordagem interseccional.

		“A escola deve arregimentar forças no sentido de sensibilizar toda a comunidade escolar, para poder se envolver na defesa desses direitos em suas perspectivas individuais, coletivas, econômicas, políticas e culturais, com vistas à construção de uma sociedade mais” (p. 67)	
Há resistência à inclusão dessas pautas ou presença de discursos que reforçam o binarismo?	–	–	O Documento Curricular Referencial da Bahia não apresenta resistência direta à abordagem de gênero e sexualidade na escola. Pelo contrário, reconhece que todos os sujeitos possuem identidade de gênero e orientação sexual, além de afirmar que essas dimensões são construídas historicamente e que a escola deve acolher e respeitar a diversidade. No entanto, há um reforço indireto do binarismo ao apresentar a explicação de gênero a partir da oposição entre “masculino” e “feminino”, sem incluir identidades que escapam dessa dualidade, como pessoas não binárias ou agênero. A estrutura do texto parte da lógica binária como referência naturalizada, ainda que admita que esses papéis são construções culturais. Não há qualquer ruptura com a matriz cisheteronormativa, tampouco menção à pluralidade de expressões de gênero e sexualidade para além do par homem/mulher. A ausência deliberada de termos como LGBTQIAPN+, não binário ou queer contribui para a manutenção implícita de uma lógica binária e normativa.

Inclusão de práticas educativas antidiscriminatórias

Questão	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Análise
----------------	----------------------------	----------------------------	----------------

O currículo valoriza saberes comunitários, práticas culturais e experiências populares como resistência à discriminação?	“É essencial acolher e valorizar as manifestações populares” (p. 249). “valorização da diversidade étnico-racial; promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (p. 62).	“Através da Dança, é possível desenvolver na criança o entendimento de como seu corpo funciona, suas possibilidades de movimento, expressando-se e relacionando-se com o mundo de forma integrada entre motricidade, cognição e afetividade. Em Dança pode-se trabalhar com estímulos sonoros ou o silêncio, com os jogos tradicionais infantis que têm grande carga de movimento, a exemplo das cirandas, amarelinhas e muitos outros que são importantes fontes de pesquisa. É essencial acolher e valorizar as manifestações populares, atentando-se para as especificidades da cultura da Dança e suas manifestações em cada localidade.” (p. 249). “Para compreensão da modalidade de Educação Escolar Quilombola, torna-se fundamental o conhecimento de alguns dos seus princípios, tais como: direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; direito à educação pública, gratuita e de qualidade; respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; valorização da diversidade étnico-racial; promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social pelas comunidades quilombolas; reconhecimento dos quilombolas como povos ou	O DCRB valoriza de forma consistente os saberes comunitários, as práticas culturais e as experiências populares, sobretudo no que diz respeito à diversidade étnico-racial e territorial, reconhecendo seu papel na resistência à exclusão e à homogeneização curricular. No entanto, essa valorização não se estende às expressões de gênero e sexualidade dissidentes, limitando o alcance crítico e emancipador do currículo em relação às múltiplas formas de discriminação.
--	--	---	---

		comunidades tradicionais; respeito aos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas, dentre outros (Resolução CNE/CEB nº 68, de 20 de dezembro de 2013).” (p. 62).	
Há respaldo técnico, acadêmico e social no processo de construção? Há audiências públicas, consulta a coletivos LGBTQIAPN+, negros e indígenas?	–	–	O DCRB possui respaldo técnico e acadêmico genérico, evidenciado pela participação de especialistas e alinhamento com diretrizes nacionais. No entanto, não há evidência concreta de participação social estruturada e representativa, nem de escuta qualificada de coletivos LGBTQIAPN+, negros ou indígenas. A ausência dessas vozes no processo decisório compromete a legitimidade democrática do currículo e evidencia uma limitação na perspectiva interseccional e de justiça curricular.
O texto propõe práticas concretas para o combate à discriminação no cotidiano escolar?	–	–	O Documento Curricular Referencial da Bahia não apresenta exemplos concretos de práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento da discriminação, como projetos, atividades interdisciplinares, dinâmicas ou estratégias didáticas específicas. Também não oferece orientações claras para lidar com violências institucionais ou cotidianas, como o bullying homofóbico, racista ou misógino. Além disso, não há articulação entre os conteúdos curriculares e a formação crítica dos professores para enfrentar situações discriminatórias nas escolas. O combate à discriminação é tratado como um princípio abstrato, sem que haja sua materialização efetiva no fazer pedagógico cotidiano.
O documento vai além da	A intenção normativa só é	A intenção normativa só é notada a partir da	O DCRB permanece dentro dos limites da

intenção normativa?	notada a partir da leitura e interpretação de todo o texto, não sendo possível indicar um trecho específico.	leitura e interpretação de todo o texto, não sendo possível indicar um trecho específico.	intenção normativa, reforçando um compromisso ético com a diversidade, mas sem oferecer mecanismos concretos de implementação, problematização ou transformação das estruturas discriminatórias. Ao não avançar para o plano prático e político-pedagógico, o documento reafirma valores importantes, mas não os instrumentaliza para promover mudanças reais no cotidiano escolar.
Os profissionais da educação são preparados para lidar com essas questões?	“[...] bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.” (p. 150)	“Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.” (p. 150)	O Documento Curricular Referencial da Bahia afirma que a escola deve promover valores como o respeito à diversidade, a empatia e os direitos humanos. Reconhece que os temas de gênero e sexualidade fazem parte da formação integral dos sujeitos e devem ser tratados pedagogicamente, além de defender, de forma ampla, que o currículo contribua para a formação de sujeitos críticos, éticos e autônomos. No entanto, o documento não apresenta menção à formação inicial ou continuada dos profissionais da educação sobre gênero e sexualidade. Também não há diretrizes para capacitação docente, nem planos, programas ou estratégias de formação. Não reconhece as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as ao abordar essas temáticas em contextos escolares marcados por conservadorismos e resistências. Além disso, não indica materiais de apoio, autores/as especializados/as ou experiências formativas bem-sucedidas nesse campo.

Articulação com marcos legais e direitos humanos

Questão	Unidade de Registo	Unidade de Contexto	Análise
Há menção aos marcos legais que sustentam a inclusão de gênero e sexualidade?	“fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos” (p. 32)	“Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (p. 32)	O Documento Curricular Referencial da Bahia, de forma genérica, cita princípios constitucionais e os Direitos Humanos como fundamentos éticos para a promoção da diversidade e da equidade. Também menciona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência para a construção curricular, a qual, de maneira implícita, contempla a diversidade. Além disso, defende uma educação que respeite a diversidade e combata as desigualdades, embora não aprofunde os instrumentos normativos que poderiam respaldar essa proposta. Por outro lado, o documento não faz referência direta à Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à igualdade e à dignidade da pessoa humana. Também não cita leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou tratados internacionais que garantem o direito a não discriminação por identidade de gênero ou orientação sexual. Da mesma forma, não há menção às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).
Foram observadas legislações e diretrizes oficiais que garantem os direitos das populações LGBTQIAPN+?	“fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos” (p. 32)	“Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (p. 32)	O Documento Curricular Referencial da Bahia menciona, de forma geral, princípios constitucionais e os Direitos Humanos, mas sem detalhar instrumentos legais específicos. Alinha-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém não explicita normas que tratem da proteção das pessoas LGBTQIAPN+. Defende a promoção da inclusão e do respeito à diversidade, mas de maneira genérica e sem ancoragem em marcos normativos. Com isso, destaca-se o fato de que não há menção a resoluções ou diretrizes que abordem explicitamente a proteção legal de pessoas LGBTQIAPN+, como o direito a banheiros

			inclusivos, políticas de cotas ou o enfrentamento da LGBTfobia no ambiente escolar. Além disso, o texto não faz referência a planos nacionais ou estaduais de combate à discriminação por identidade de gênero ou orientação sexual, nem a políticas públicas específicas nos campos da educação ou da cidadania.
--	--	--	---

Visibilidade curricular das temáticas de gênero e sexualidade			
Questão	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Análise
As temáticas estão integradas ao conteúdo da Educação Infantil e Ensino Fundamental, ou aparecem apenas em seções genéricas?	“5.2.1. Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade” (p. 72)	“5.2.1. Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade A Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade perpassa pela compreensão de que Gênero e Sexualidade referem-se a duas importantes dimensões humanas que estão intimamente relacionadas. Nesse sentido, todos os seres humanos se identificam na construção sociocultural do gênero e da sexualidade em determinado momento, uma vez que as “identidades são sempre construídas, elas não são dadas e acabadas””. (p. 72).	A abordagem de gênero e sexualidade no Documento Curricular Referencial da Bahia está restrita a seções normativas e conceituais, como nas diretrizes gerais da Formação Humana Integral. Nessas seções, há uma definição conceitual básica de termos como “sexo”, “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual”, acompanhada de recomendações éticas pautadas em valores como respeito, acolhimento, empatia e diversidade. No entanto, essa discussão permanece no plano dos princípios, sem integração efetiva aos componentes curriculares, como Língua Portuguesa, História, Ciências ou outras áreas do conhecimento. Falta a inserção das temáticas de gênero e sexualidade nos objetivos de aprendizagem ou habilidades por faixa etária, bem como nos conteúdos programáticos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Além disso, não

			há articulação com campos do saber, como literatura, sociologia, artes ou ciências, que poderiam potencializar essas discussões de maneira contextualizada. A Educação Infantil, em particular, não é contemplada com propostas específicas sobre diversidade de gênero ou sexualidade, revelando uma lacuna significativa na formação crítica das crianças desde os primeiros anos escolares.
Comparando os conteúdos dos capítulos 5.2.1, 7 e 8, o tratamento da visibilidade curricular das temáticas de gênero e sexualidade é transversal, pontual ou inexistente?	“Sexo: refere-se aos aspectos biológicos, anatômicos, às características fenotípicas/características externas [...]” (p.72) “Gênero: embora contemple as mesmas categorias, masculino e feminino” (p.73). “Identidade de Gênero: segundo Louro, “Refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico de cada pessoa” (p.73). “debatendo sobre o respeito às diferenças e a diversidade de gênero, raça, sexualidade e suas interseccionalidades.” (p. 303).	“Sexo: refere-se aos aspectos biológicos, anatômicos, às características fenotípicas/características externas: genitálias, órgãos reprodutores internos, mamas, barba, entre outros e genotípicas/ características genéticas: genes masculino e feminino, assim, o sexo pode ser masculino ou feminino. Gênero: embora contemple as mesmas categorias, masculino e feminino, é designado como “as várias possibilidades construídas dentro de uma cultura específica de nos reconhecermos como homens ou mulheres” (ALVES et al., 2014, p. 21). 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” (BRASIL, 2011, p. 17). Dessa forma, a identificação sociocultural de pertencer a um determinado gênero é aprendida, incorporada, intencionalmente ou não, “com os amigos(as), a família, nas instituições culturais, educacionais e religiosas e ainda nos locais de trabalho” (BRASIL, 2014, p. 16) Identidade de Gênero: segundo Louro, “Refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico de cada pessoa. A identidade	O Capítulo 5.2.1 do Documento Curricular Referencial da Bahia, intitulado “Formação Humana Integral”, apresenta o tratamento mais direto sobre gênero e sexualidade. Nele, são definidos os conceitos de “sexo”, “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual”, reconhecendo que esses aspectos são dimensões humanas construídas historicamente, que devem ser respeitadas e acolhidas na escola. Apesar de a abordagem ser conceitualmente correta e parcialmente atualizada, ela não é expandida para os componentes curriculares nem articulada às etapas da educação básica. Já no Capítulo 7, referente à Educação Infantil, não há qualquer menção explícita às temáticas de gênero e sexualidade nos direitos de aprendizagem e campos de experiência. Termos como “gênero” ou “sexualidade” sequer aparecem, e a proposta se concentra no brincar, nas interações e nos campos de experiência, sem abordar criticamente

		de gênero inclui a consciência pessoal do corpo, no qual podem ser realizadas por livre escolha, modificações estéticas e anatômicas por meio médicos, cirúrgicos e outros. Lembremos, em especial, das pessoas transexuais, masculinas e femininas e travestis. Todos(as) nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma como nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres” (BRASIL, 2011, p. 16).” (p. 72-73). “Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, problematizando estereótipos e debatendo sobre o respeito às diferenças e a diversidade de gênero, raça, sexualidade e suas interseccionalidades.” (p. 303).	estereótipos ou normas de gênero desde a infância. No Capítulo 8, dedicado ao Ensino Fundamental, a diversidade é tratada de forma genérica como um princípio norteador, mas não há conteúdos específicos nem competências relacionadas a gênero e sexualidade nas áreas do conhecimento. As habilidades e os objetos de conhecimento não contemplam o tema, mesmo em componentes como Ciências, História, Geografia ou Língua Portuguesa, onde essa abordagem seria pertinente. Essa ausência resulta em uma invisibilidade das questões LGBTQIAPN+ nas aprendizagens esperadas, evidenciando uma omissão estrutural no currículo.
--	--	---	--

Representação crítica das identidades e diversidades			
Questão	Unidade de Registo	Unidade de Contexto	Análise
O currículo assume uma posição descolonial e crítica, ou reitera epistemologias normativas (ocidentais, cristãs, binárias)?	“[...] apresenta orientações que respeitem a autonomia dessas escolas como representantes de seu Território, evitando generalizações ou caracterização pormenorizada que causariam a exclusão de especificidades identitárias” (p. 21).	“O Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRB) considera as diversas identidades que caracterizam a Bahia, atribuindo às escolas o desenvolvimento de competências voltadas à contextualização, ao aprofundamento e à construção das pluralidades e singularidades dos seus territórios. Nesse sentido, por se tratar de um documento para o Estado da Bahia, apresenta orientações que respeitem a autonomia dessas escolas como	O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) apresenta intentos de valorização da diversidade cultural e territorial, mas em termos de gênero, sexualidade e epistemologias, ele não assume claramente uma posição descolonial e crítica. Ao contrário, em muitos aspectos, o documento reitera epistemologias normativas, com predominância de marcos ocidentais, binários e universalizantes. Apesar de mencionar a importância da

		representantes de seu Território, evitando generalizações ou caracterização pormenorizada que causariam a exclusão de especificidades identitárias.” (p. 21).	diversidade, do território e das culturas locais, o texto: • Não questiona diretamente a hegemonia das epistemologias cristãs, coloniais ou eurocentradas; • Não propõe rupturas com a lógica binária de gênero ou com modelos de conhecimento normativos, limitando-se a apresentar conceitos básicos de forma descontextualizada; • Não explicita influências queer ou decoloniais no campo dos saberes pedagógicos ou das práticas curriculares. A referência à pluralidade se mantém, na maior parte do texto, dentro dos marcos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e de uma linguagem conciliatória, sem tensionar estruturas de poder ou denunciar desigualdades históricas. Assim, embora o DCRB, embora traga elementos que valorizam a diversidade e o território, não configura um currículo descolonial ou crítico no sentido epistemológico. Ele reitera em grande parte uma matriz normativa ocidental e binária, limitando-se a incluir diversidades sem confrontar as estruturas que produzem desigualdade e exclusão.
As diversidades são abordadas de forma crítica e contextualizada ou	“Sexo: refere-se aos aspectos biológicos, anatômicos, às características fenotípicas/características externas	“Sexo: refere-se aos aspectos biológicos, anatômicos, às características fenotípicas/características externas: genitálias, órgãos reprodutores internos,	As diversidades de gênero e sexualidade são tratadas de forma introdutória e normativa, com ênfase em conceitos básicos, mas sem uma abordagem crítica

naturalizadas?	[...]” (p.72) “Gênero: embora contemple as mesmas categorias, masculino e feminino” (p.73). “Identidade de Gênero: segundo Louro, “Refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico de cada pessoa” (p.73). “debatendo sobre o respeito às diferenças e a diversidade de gênero, raça, sexualidade e suas interseccionalidades.” (p. 303).	mamas, barba, entre outros e genotípicas/ características genéticas: genes masculino e feminino, assim, o sexo pode ser masculino ou feminino. Gênero: embora contemple as mesmas categorias, masculino e feminino, é designado como “as várias possibilidades construídas dentro de uma cultura específica de nos reconhecermos como homens ou mulheres” (ALVES et al., 2014, p. 21). 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” (BRASIL, 2011, p. 17). Dessa forma, a identificação sociocultural de pertencer a um determinado gênero é aprendida, incorporada, intencionalmente ou não, “com os amigos(as), a família, nas instituições culturais, educacionais e religiosas e ainda nos locais de trabalho” (BRASIL, 2014, p. 16) Identidade de Gênero: segundo Louro, “Refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico de cada pessoa. A identidade de gênero inclui a consciência pessoal do corpo, no qual podem ser realizadas por livre escolha, modificações estéticas e anatômicas por meio médicos, cirúrgicos e outros. Lembremos, em especial, das pessoas transexuais, masculinas e femininas e travestis. Todos(as) nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma como nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres” (BRASIL, 2011, p. 16).” (p. 72-73).	ou contextualizada no sentido sociopolítico. O documento apresenta definições sobre sexo, gênero, identidade de gênero, papéis de gênero e orientação sexual, reconhecendo que as identidades são construções sociais. Também afirma a importância de trabalhar essas temáticas na escola como parte do direito à educação e à cidadania. No entanto, essas abordagens: • Não são inseridas em contextos históricos ou políticos concretos que expliquem como essas diversidades se transformaram em desigualdades; • Não problematizam as estruturas de poder, a heteronormatividade ou o papel da escola na reprodução de estigmas; • Não fazem referência a realidades vividas por sujeitos LGBTQIAPN+, como preconceito, violência ou exclusão no cotidiano escolar. Ou seja, as diversidades são tratadas como dados conceituais universais, naturalizados e descontextualizados da realidade social em que se manifestam. A ausência de crítica às formas institucionais de opressão ou às desigualdades vividas por esses sujeitos indica que o tratamento dado no documento é despolitizado, focado mais em reconhecer a existência da diversidade do que em transformá-la em pauta pedagógica crítica.
------------------------------	---	---	---

		“Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, problematizando estereótipos e debatendo sobre o respeito às diferenças e a diversidade de gênero, raça, sexualidade e suas interseccionalidades.” (p. 303).	
Há discurso crítico sobre exclusão, marginalização ou violência institucional?	“Sexo: refere-se aos aspectos biológicos, anatômicos, às características fenotípicas/características externas [...]” (p.72) “Gênero: embora contemple as mesmas categorias, masculino e feminino” (p.73). “Identidade de Gênero: segundo Louro, “Refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico de cada pessoa” (p.73). “debatendo sobre o respeito às diferenças e a diversidade de gênero, raça, sexualidade e suas interseccionalidades.” (p. 303).	“Sexo: refere-se aos aspectos biológicos, anatômicos, às características fenotípicas/características externas: genitálias, órgãos reprodutores internos, mamas, barba, entre outros e genotípicas/características genéticas: genes masculino e feminino, assim, o sexo pode ser masculino ou feminino. Gênero: embora contemple as mesmas categorias, masculino e feminino, é designado como “as várias possibilidades construídas dentro de uma cultura específica de nos reconhecermos como homens ou mulheres” (ALVES et al., 2014, p. 21). 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” (BRASIL, 2011, p. 17). Dessa forma, a identificação sociocultural de pertencer a um determinado gênero é aprendida, incorporada, intencionalmente ou não, “com os amigos(as), a família, nas instituições culturais, educacionais e religiosas e ainda nos locais de trabalho” (BRASIL, 2014, p. 16) Identidade de Gênero: segundo Louro, “Refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico de cada pessoa. A identidade de gênero inclui a consciência pessoal do corpo, no qual	O que o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) apresenta é uma abordagem normativa e introdutória sobre diversidade de gênero e sexualidade, localizada principalmente na seção “Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade”. O texto define conceitos básicos como sexo, gênero, identidade de gênero, papéis de gênero e orientação sexual; reconhece que as identidades são construídas social e historicamente, e que todos os sujeitos participam dessa construção; e afirma a importância de trabalhar essas temáticas no currículo para garantir o direito à educação e à cidadania. No entanto, não há menção explícita à violência institucional praticada contra pessoas LGBTQIAPN+, à discriminação no ambiente escolar, à exclusão sistemática ou às vulnerabilidades específicas dessa população, tampouco a políticas de enfrentamento ou proteção específicas no contexto educacional. Portanto, conclui-se que o DCRB não adota um discurso crítico aprofundado sobre as formas de exclusão, marginalização ou violência institucional vivenciadas por pessoas LGBTQIAPN+. A abordagem é conceitual, genérica e orientada por princípios normativos de inclusão, sem denúncia ou problematização

		podem ser realizadas por livre escolha, modificações estéticas e anatômicas por meio médicos, cirúrgicos e outros. Lembremos, em especial, das pessoas transexuais, masculinas e femininas e travestis. Todos(as) nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma como nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres” (BRASIL, 2011, p. 16).” (p. 72-73). “Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, problematizando estereótipos e debatendo sobre o respeito às diferenças e a diversidade de gênero, raça, sexualidade e suas interseccionalidades.” (p. 303).	concreta dessas violências no cotidiano escolar.
--	--	--	--

Aproximação com os estudos Queer e perspectivas decoloniais			
Questão	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Análise
Há indícios de controle político/ideológico que possa ter moldado o documento para atenuar a abordagem de gênero e sexualidade?	“Sexo: refere-se aos aspectos biológicos, anatômicos, às características fenotípicas/características externas” (p.72) “Gênero: embora contemple as mesmas categorias, masculino e feminino” (p.73).	“Sexo: refere-se aos aspectos biológicos, anatômicos, às características fenotípicas/características externas: genitálias, órgãos reprodutores internos, mamas, barba, entre outros e genotípicas/características genéticas: genes masculino e feminino, assim, o sexo pode ser masculino ou feminino. Gênero: embora contemple as mesmas categorias, masculino e feminino, é designado como	Sim, há indícios sutis de controle político e ideológico no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) que podem ter moldado a abordagem de gênero e sexualidade, resultando em um tratamento atenuado, despolitizado e normativo dessas temáticas. Alguns sinais dessa contenção são: 1. A abordagem se limita a conceitos descritivos e neutros (sexo,

	“Identidade de Gênero: segundo Louro, “Refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico de cada pessoa” (p.73). [...] debatendo sobre o respeito às diferenças e a diversidade de gênero, raça, sexualidade e suas interseccionalidades” (p. 303).	“as várias possibilidades construídas dentro de uma cultura específica de nos reconhecermos como homens ou mulheres” (ALVES et al., 2014, p. 21). 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” (BRASIL, 2011, p. 17). Dessa forma, a identificação sociocultural de pertencer a um determinado gênero é aprendida, incorporada, intencionalmente ou não, “com os amigos(as), a família, nas instituições culturais, educacionais e religiosas e ainda nos locais de trabalho” (BRASIL, 2014, p. 16) Identidade de Gênero: segundo Louro, “Refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico de cada pessoa. A identidade de gênero inclui a consciência pessoal do corpo, no qual podem ser realizadas por livre escolha, modificações estéticas e anatômicas por meio médicos, cirúrgicos e outros. Lembremos, em especial, das pessoas transexuais, masculinas e femininas e travestis. Todos(as) nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma como nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres” (BRASIL, 2011, p. 16).” (p. 72-73). “Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, problematizando estereótipos e debatendo sobre o respeito	identidade de gênero, papéis de gênero, orientação sexual), sem articulação com contextos de opressão, violência ou exclusão enfrentados por sujeitos dissidentes; 2. Não há menção a políticas públicas, marcos legais ou diretrizes de proteção aos direitos das populações LGBTQIAPN+, o que contrasta com a abordagem crítica adotada em relação a outros temas, como território e diversidade cultural; 3. Mesmo tratando de relações de gênero e sexualidade, o documento não questiona normatividades cisheteronormativas nem propõe pedagogias queer ou decoloniais. Esses elementos indicam que o texto parece ter sido construído com cautela para evitar tensões políticas, o que é comum em documentos oficiais produzidos em contextos de disputas sobre a “ideologia de gênero” na educação. Essa atenuação discursiva sugere a presença de filtros ideológicos que buscam “neutralizar” ou despolitizar a abordagem de temas sensíveis, como identidade de gênero e orientação sexual. Assim sendo, o DCRB apresenta sinais de contenção ideológica que sugerem um controle político-discursivo sobre a abordagem de gênero e sexualidade, optando por um tratamento normativo e neutro em detrimento de uma abordagem crítica, interseccional ou emancipatória.
--	---	---	--

		às diferenças e a diversidade de gênero, raça, sexualidade e suas interseccionalidades.” (p. 303).	
Há diálogo com a Teoria Queer, com perspectivas decoloniais e com vozes historicamente silenciadas?	–	–	Não. Considerando exclusivamente o conteúdo do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), não há diálogo explícito com a Teoria Queer, com perspectivas decoloniais de gênero e sexualidade, nem com vozes historicamente silenciadas nesses campos. O documento: • Não menciona autores/as/as/es vinculados à Teoria Queer, como Judith Butler, Paul B. Preciado ou outras referências da crítica à cisheteronormatividade; • Não adota uma linguagem interseccional, decolonial ou disruptiva em relação às categorias de gênero e sexualidade, optando por descrições conceituais estáticas e genéricas; • Não incorpora vivências, narrativas ou epistemologias produzidas por sujeitos LGBTQIAPN+, povos indígenas, pessoas trans ou movimentos sociais, o que exclui vozes marginalizadas da construção curricular; • Ainda que haja referências pontuais a diversidade cultural e territorial, essas não se estendem à sexualidade e identidade de gênero de maneira crítica ou politizada. A seção “Educação para as Relações de

			Gênero e Sexualidade” define termos básicos, mas não questiona normatividades, não propõe desconstruções epistemológicas nem convoca a escola a problematizar os regimes de verdade que naturalizam o binarismo ou a heteronormatividade. O currículo, portanto, se mantém dentro de uma matriz despolitizada e essencialmente normativa. Portanto, destaca-se que oDCRB não dialoga com a Teoria Queer, nem com perspectivas decoloniais ou vozes silenciadas no campo das dissidências de gênero e sexualidade. Sua abordagem permanece neutra, descontextualizada e ausente de tensionamentos epistemológicos, o que o distancia de projetos pedagógicos críticos e emancipatórios nessas temáticas.
O currículo propõe a desestabilização das normas coloniais, patriarcais e eurocêntricas?	–	–	Não. Com base exclusivamente no conteúdo do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), o currículo não propõe a desestabilização das normas coloniais, patriarcais e eurocêntricas — especialmente no que se refere a gênero, sexualidade e identidades dissidentes. Embora o DCRB valorize a diversidade cultural, territorial e linguística da Bahia, esse reconhecimento não se estende a uma crítica efetiva às estruturas normativas que sustentam opressões de gênero, sexualidade e raça. O documento: • Não questiona os pilares da colonialidade do saber, do poder ou do ser (como proposto por autores decoloniais como Aníbal Quijano); • Não propõe rupturas com a lógica patriarcal, heteronormativa ou

			binária, limitando-se à descrição técnica de conceitos como “sexo”, “gênero” e “orientação sexual”; • Não convoca práticas pedagógicas de enfrentamento ou subversão das normas hegemônicas, como o eurocentrismo, a cisheteronormatividade ou o cristianismo como referência cultural dominante. A ausência de tensionamento crítico revela que, apesar de uma retórica de inclusão e diversidade, o currículo reproduz uma estrutura conciliatória, que busca acomodar a diversidade dentro de um modelo normativo já estabelecido, sem problematizá-lo. Assim sendo, o DCRB não propõe a desestabilização das normas coloniais, patriarcais ou eurocêtricas. Ao contrário, ele preserva essas estruturas ao adotar uma abordagem despolitizada, técnica e conceitual, sem confrontar os sistemas de poder que historicamente marginalizam sujeitos dissidentes e não normativos.
--	--	--	---

APÊNDICE B – DIFERENCIAÇÃO⁴ ENTRE TRABALHOS

Título	Autor	Objetivo	Diferenciação
PRODUZINDO UM CURRÍCULO ESCOLAR PARA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO EM UM INSTITUTO FEDERAL	William Guimarães; Henrique Caetano Nardi	Objetiva mostrar de que maneira é construído um currículo escolar que respeite e valorize a diversidade de gênero e sexualidade em um instituto federal.	Apesar do trabalho abordar de forma profunda questões de diversidade no currículo, tal abordagem não se dá da perspectiva da Teoria Queer. Ademais, não é ocorrida a análise ampla, mas sim apenas no âmbito de um Instituto Federal. Ambas as situações diferenciam do presente trabalho, que visa analisar a abordagem curricular da diversidade a partir da Teoria Queer e de uma forma ampla, não só no Ensino Médio.
INTERROGAÇÕES QUEER AO CURRÍCULO: SUBJETIVIDADES, DIFERENÇA E EDUCAÇÃO	Robson Guedes da Silva; Karina Miriam da Cruz Valença Alves	Possui como objetivo explorar a conexão entre a teoria queer e o campo educacional, questionando o currículo escolar.	Apesar de destacar a importância de repensar as práticas pedagógicas por meio de uma visão queer, ou, em outras palavras, de traduzir os conceitos queer para a prática educativa, não é abordada a questão da perspectiva regional estadual ou municipal, o que difere do presente trabalho.
ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA POSSIBILITANDO O DEBATE DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA	Lara Torrada; Paula Regina Costa Ribeiro; Juliana Lapa Rizza	Objetiva explorar determinadas táticas de oposição desenvolvidas em um projeto experimental voltado para fomentar debates sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar.	Apesar de possuir menções à análise curricular, o texto não aborda de forma detalhada como as questões de diferença são tratadas nos currículos, especialmente no contexto regional. Tal aspecto difere do presente trabalho, que busca analisar o gênero e a diferença no currículo da perspectiva Queer.

⁴ A diferenciação, neste contexto, indica que o quadro evidencia a diferença entre os estudos resultantes do levantamento bibliográfico e a presente pesquisa, evidenciando a justificativa do corrente estudo em virtude de uma lacuna ainda não suprida nas pesquisas sobre o tema.

EDUCAÇÃO SEXUAL PARA A DIVERSIDADE: QUESTÕES DE GÊNERO E O CONTEXTO ESCOLAR	Rosana Souza de Vargas; Alisson Vercelino Beerbaum; Eva Teresinha de Oliveira Boff	Busca explorar elementos ligados às questões de gênero e educação sexual, conforme aparecem nos discursos de alunos do Ensino Médio em uma escola pública situada no interior do Rio Grande do Sul.	Busca analisar a perspectiva dos estudantes, não a perspectiva de gênero e diversidade nos currículos estadual ou municipal, como é o objeto do presente trabalho.
GÊNERO, SEXUALIDADE E CURRÍCULO: MAPEAMENTO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS NO NORDESTE BRASILEIRO	Linda Brasil Azevedo Santos; Ann Letícia Aragão Guarany; Lívia de Rezende Cardoso	Tem como propósito realizar um levantamento das pesquisas relacionadas a gênero, sexualidade e currículo, desenvolvidas em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> do Nordeste brasileiro.	A investigação levantada não se deu sob a perspectiva da Teoria Queer, o que o diferencia do corrente trabalho, no qual a mencionada Teoria é parte central. Além disso, cita-se também a abrangência nacional da pesquisa supracitada, que também difere da perspectiva estadual e municipal inerente ao presente trabalho.
REPRESENTAÇÃO E EXPERIÊNCIA: QUESTÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DA TEORIA QUEER E DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA	Juan Barbosa Pais; Álefe de Souza Almeida	Tem como debater a importante influência do ambiente escolar na formação dos indivíduos, com especial atenção para questões de gênero e sexualidade vivenciadas por jovens LGBT.	Apesar de mencionar sobre reflexões a respeito da educação sob a ótica da teoria queer e da filosofia da diferença, não trata sobre a discussão dos temas nos currículos, nem incita um debate sobre a perspectiva local. Tal perspectiva do presente trabalho, que além de dar enfoque na discussão curricular, encara o debate de uma perspectiva local.
QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL DE 1981 A 2021	Bianca Salazar Guizzo	Busca compreender como as temáticas de gênero e sexualidade são tratadas nas políticas educacionais brasileiras ao longo do período analisado.	O que difere do presente trabalho é a abordagem e o foco, já que Guizzo (2022) não relaciona a Teoria Queer a uma análise crítica de como as questões de gênero e diversidade são tratadas nos documentos curriculares.
A EDUCAÇÃO CONTINUA NO “ARMÁRIO”: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL	José Cleudo Gomes; Maria de Nazaré Tavares Zenaide	Possui o objetivo de fornecer uma visão geral sobre a inclusão dos temas de gênero, sexualidade e diversidade sexual, com ênfase no grupo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e	Apesar de tratar de questões curriculares no que tange a diversidade e a questão de gênero, explicitando sua presença nos PCN, não apresenta tal reflexão sob a ótica da Teoria Queer. Ademais, também não é mencionado indicativo regional da

NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS		Transexuais (LGBT) nas políticas educacionais.	perspectiva estadual ou municipal, sendo estes dois indicadores fatores que diferem da presente pesquisa.
SEXUALIDADE NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA ALÉM DOS PCNS E DA BNCC	Greice Ayra Franco-Assis; Ediane Eduão Ferreira Souza; Adriana Gonçalves Barbosa	Possui como objetivo examinar como a sexualidade é tratada na educação escolar, realizando uma análise que abrange desde os PCNs até a atual BNCC.	A principal diferença entre o trabalho analisado e a presente pesquisa está na abordagem teórica e no foco, visto que enquanto ela aborda a sexualidade de forma mais ampla e como ela é tratada nos documentos nacionais, a corrente pesquisa aborda a Teoria Queer com uma ênfase específica na desconstrução das normas de gênero e na inclusão da diversidade de identidades no currículo.
EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA ANÁLISE SOBRE LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS EM DIFERENTES CONTEXTOS POLÍTICOS	Thiene Pelosi Cassiavillani; Mirian Pachaco Silva Albrecht	Objetiva analisar de que forma as temáticas relacionadas à Educação Sexual, ao gênero e à sexualidade estão presentes nas legislações, decretos e documentos orientadores da Educação no Brasil, conectando essas diretrizes aos cenários socioeconômicos e políticos de suas respectivas épocas de publicação.	O que difere do presente trabalho é que enquanto os autores examinam a trajetória histórica das políticas de Educação Sexual e as influências externas, o corrente trabalho enfoca a análise teórica e contemporânea dos currículos escolares a partir da Teoria Queer.
PENSANDO UM CURRÍCULO ESCOLAR QUEER MESTIÇO: AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA QUEER ARTICULADA A METODOLOGIA INTERSECCIONAL	Rubem Viana de Carvalho; Luiz Felipe de Oliveira Silva; Allene Carvalho Lage	Refletir sobre as contribuições da teoria queer, em diálogo com a metodologia interseccional, como uma alternativa para conceber currículos escolares comprometidos com o questionamento e a oposição à cisheteronormatividade, ao racismo e à LGBTfobia.	O trabalho apresenta uma análise do currículo escolar sob a perspectiva Queer. Apesar disso, não aborda apenas a questão da sexualidade e do gênero, mas também da raça, o que difere do presente trabalho que disserta exclusivamente sobre diversidade e gênero nas perspectivas estaduais e municipais.
O DEBATE DAS QUESTÕES	José Mauto de	Tem como objetivo analisar criticamente	O trabalho difere da corrente pesquisa que visa em

DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	Oliveira Braz; Fernanda Santos Curcio; Lobelia da Silva Faceira	a abordagem de gênero na educação, com foco nos documentos que orientam as políticas educacionais no Brasil, procurando entender de que forma essa temática é tratada e apresentada nos textos oficiais.	especial analisar as formas de resistência e reinterpretação de gênero nos currículos, analisando como a teoria queer pode desafiar as construções normativas presentes nos documentos curriculares e sugerindo abordagens para superar tais limitações. Enquanto isso, os autores buscam analisar a abordagem de gênero sem a perspectiva Queer.
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO - LDB: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO DO TEMA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO ENSINO BRASILEIRO	Daviane Azevedo de Almeida; Fabiana Soares Fernandes Leal	Tem como finalidade analisar as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Brasil, 1996) no que diz respeito à abordagem da Diversidade Sexual e de Gênero no contexto educacional.	A diferença central está no enfoque, já que o estudo de Almeida e Leal prioriza a aplicação da legislação (LDB) no currículo escolar, abordando gênero e sexualidade como temas transversais de forma prática e normativa. Por outro lado, o corrente trabalho analisa criticamente os documentos curriculares, desconstruindo normas tradicionais e destacando a fluidez e a diversidade nas identidades de gênero e sexualidade.
CARTOGRAFIA DE JUDITH BUTLER E DOS ESTUDOS QUEER NO BRASIL	Marcos Mariano Viana da Silva	Objetiva pesquisar como se deu a recepção da Teoria Queer no contexto brasileiro, especialmente a obra de Judith Butler.	Apesar de mencionar a Teoria Queer e questões de gênero e diversidade, o autor não se debruça mais profundamente sobre a questão da diferença entre gênero e diversidade, sobre como é apresentada nos currículos escolares, o que difere do presente trabalho, que visa identificar como a diferença entre gênero e diversidade é representada nos documentos curriculares.
DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR	Lilian de Sousa Silva	Busca destacar a relevância de abordar a temática da diversidade sexual no contexto escolar a partir da perspectiva dos professores, promovendo reflexões sobre as concepções acerca do tema.	Apesar de abordar a perspectiva da diversidade sexual, novamente há de se mencionar a ausência da perspectiva Queer na análise curricular, bem como a abrangência nacional, que são os dois principais aspectos que diferem do presente trabalho.

A (IN)VISIBILIDADE DO CORPO QUEER: IDENTIDADES TRANS E AS QUESTÕES DE GÊNERO QUE EMERGEM NA ESCOLA	Michelle Mariano Mendonça	Objetiva analisar as dinâmicas de poder, discursos construídos e práticas pedagógicas no ambiente escolar.	Apesar de analisar a questão da diversidade da perspectiva Queer, não possui um enfoque na questão curricular, além de não se debruçar sobre uma perspectiva estadual ou municipal.
O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Ana Thamiris Batista de Farias	Objetiva analisar as percepções infantis sobre gênero e sexualidade a partir das brincadeiras realizadas na Educação Infantil	Embora a pesquisa mencione aspectos relacionados ao currículo, ela não realiza uma análise detalhada ou aprofundada dos documentos curriculares. Além disso, também difere do presente trabalho a ausência da questão da perspectiva Queer.
OS DESEJOS ADORMECIDOS NAS NOTAS DE CAMPO: ESTUDO SOBRE CURRÍCULOS, PENSAMENTO BIOLÓGICO E TEORIA QUEER	Matheus Reis Dantas	Desenvolver uma abordagem queer para os currículos de Biologia, com foco na difusão ampla e acessível desse conteúdo	Apesar de retratar a questão da diversidade nos currículos, tal abordagem abrange apenas o currículo de biologia em especial, sem focalizar, também, em uma abordagem regional específica, o que difere do presente trabalho.
TEORIA QUEER E EDUCAÇÃO	Marcelo Blanck	Tem como objetivo abordar a Teoria Queer e seu impacto na educação	Apesar que se tratar de educação, a pesquisa não dá ênfase à questão curricular, diferindo, assim, do presente trabalho, que retrata como a diferença, sob a ótica da Teoria Queer, entre Gênero e Diversidade são apresentadas nos documentos curriculares.
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: AS REPRESENTAÇÕES DAS	Luciel Furtado de Amorim	Objetiva abordar a relação entre educação e direitos humanos, investigando como professores da Rede	A análise realizada, embora relevante, não adota explicitamente a perspectiva queer; Além disso, não é objetivo do presente trabalho analisar as

DIFERENÇAS DE GÊNERO NA ESCOLA		Pública de Educação Básica em Sonora-MS lidam com questões de diversidade, sexualidade e performatividade de gênero no ambiente escolar.	questões de diversidade da perspectiva dos Direitos Humanos exclusivamente.
QUEM VÊ CARA NÃO VÊ ORIENTAÇÃO, NEM A IDENTIDADE DE GÊNERO: COMPREENSÕES E PRÁTICAS DOCENTES FRENTE ÀS LGBTIFOBIAS NA ESCOLA	Luciano Marques da Silva	Objetiva analisar as percepções dos professores sobre suas atitudes em relação à LGBTIfobia no ambiente escolar.	A pesquisa de Silva (2020b) foca nas percepções e práticas pedagógicas dos professores frente à LGBTIfobia, enquanto o corrente trabalho analisa criticamente os documentos curriculares à luz da Teoria Queer, enfatizando a desconstrução de normas tradicionais.
A TEORIA QUEER NO COMBATE À TRANSFOBIA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	Rafaela Santos Amorim; Fábio Alexandre Araújo dos Santos	Objetiva analisar como a transfobia é abordada na educação e de que maneira a Educação Profissional, focada na Formação Humana Integral, pode auxiliar no enfrentamento da transfobia no ambiente escolar.	Apesar de se relacionar com a Teoria Queer, o trabalho não possui como foco principal a análise curricular, como objetiva a presente pesquisa.

Fonte: Autoria Própria (2024).