

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO**

PÂMELA TAINÁ WINK DA LUZ

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA EXPERIÊNCIA CURRICULAR DE UMA ESCOLA-
PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL**

Santa Cruz do Sul
2025

Pâmela Tainá Wink da Luz

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA EXPERIÊNCIA CURRICULAR DE UMA ESCOLA-
PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira

Santa Cruz do Sul
2025

CIP - Catalogação na Publicação

da Luz, Pamela Taina Wink

Gênero e sexualidade na experiência curricular de uma escola-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul / Pamela Taina Wink da Luz. – 2025.

145f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira.

1. Cidadania e Gênero. 2. Currículo. 3. Políticas educacionais. 4. Itinerário Formativo. I. Silveira, Éder da Silva. II. Título.

Pâmela Tainá Wink da Luz

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA EXPERIÊNCIA CURRICULAR DE UMA ESCOLA-
PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Dra. Cheron Zanini Moretti
Professora Examinadora – UNISC

Dr. Diego Orgel Dal Bosco Almeida
Professor Examinador – UNOCHAPECÓ

Dr. Éder da Silva Silveira
Professor Orientador – UNISC

Santa Cruz do Sul
2025

**O presente trabalho é um projeto de dissertação que foi realizado com apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil -
PROSUC/CAPES Modalidade 1**

RESUMO

A presente dissertação teve como tema central o Itinerário Formativo de Cidadania e Gênero implementado em escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. O objetivo geral visou compreender como se deu a experiência curricular com as questões de gênero e sexualidade em uma escola-piloto do Novo Ensino Médio com o itinerário formativo de Cidadania e Gênero. Como objetivos específicos, buscou-se: 1) Explicar como os dispositivos normativos do Novo Ensino Médio buscam regular a experiência curricular do referido itinerário em relação às temáticas de gênero e sexualidade; 2) Descrever e analisar os componentes curriculares e os conhecimentos que integram o itinerário formativo “Gênero e Cidadania” no âmbito do Novo Ensino Médio; 3) Analisar o que comunicam as narrativas de estudantes e professores sobre como e onde as questões de gênero e sexualidade aparecem nesse itinerário a partir de sua experiência curricular. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com análise de documentos oficiais e de entrevistas que foram realizadas em campo empírico com docentes e egressos. A análise destaca os severos impactos do contexto histórico e ideológico dos últimos anos na educação, diretamente afetada por ideologias conservadoras difundidas por agentes políticos, que tentam regular e interferir diretamente no sistema educacional, através da criação de leis e ementas. Nesse contexto, o Itinerário Formativo de Cidadania e Gênero possibilitou mudanças na comunidade escolar da referida escola, fomentando o diálogo e o desenvolvimento do senso crítico e de igualdade. Mesmo com os percalços enfrentado pela instituição escolar e pela educadora responsável pelas principais disciplinas relacionadas ao tema desse Itinerário, as narrativas comunicam que, na contradição vivida pelos sujeitos em um contexto político marcado pelo conservadorismo e pela extrema direita, houve possibilidades e práticas emancipatórias nos processos formativos da experiência da escola-piloto.

Palavras-chave: Cidadania e Gênero. Currículo. Políticas educacionais. Itinerário Formativo.

ABSTRACT

This dissertation investigates the "Citizenship and Gender" Educational Pathway implemented in pilot schools of the New High School model (Novo Ensino Médio) in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. The central objective was to understand how the curricular experience concerning issues of gender and sexuality unfolded in a pilot school offering the "Citizenship and Gender" pathway. The specific objectives were as follows: (1) To explain how the normative frameworks of the New High School seek to regulate the curricular experience of this pathway with regard to gender and sexuality; (2) To describe and analyze the curricular components and the body of knowledge that constitute the "Gender and Citizenship" pathway within the scope of the New High School reform; (3) To examine what the narratives of students and teachers reveal about how and where gender and sexuality issues are addressed in this pathway based on their curricular experiences.

Methodologically, this is a qualitative study, involving the analysis of official documents and empirical fieldwork through interviews conducted with teachers and former students. The analysis highlights the profound impact of recent historical and ideological contexts on education, particularly the influence of conservative ideologies promoted by political actors seeking to regulate and directly interfere in the educational system through legislation and curricular directives.

Within this scenario, the "Citizenship and Gender" pathway created opportunities for change within the school community studied, fostering dialogue and promoting the development of critical thinking and a sense of equality. Despite the challenges faced by the school and by the educator responsible for the subjects most directly related to the theme of this pathway, the narratives reveal that, amid the contradictions experienced by individuals in a political context marked by conservatism and the far right, emancipatory practices and possibilities emerged within the educational processes of the pilot school experience.

Keywords: Citizenship and Gender. Curriculum. Educational Policy. Formative Itinerary.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilustração das competências Gerais da educação básica.....	19
Figura 2 – Diferença ilustrada entre identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico e expressão de gênero.....	24
Figura 3 – Planilha criada na ferramenta Excel para organização da Revisão Bibliográfica.....	22
Figura 4 – Planilha criada na ferramenta Excel para organização da Revisão Bibliográfica.....	31
Quadro 1 – Documentos oficiais analisados.....	43
Quadro 2 – Subcapítulos pertinentes do RCGEM.....	44
Quadro 3 – Palavras-chave na categorização das entrevistas.....	49
Quadro 4 – Participantes da pesquisa.....	51
Quadro 5 – Comparação da 2º e 3º versão da BNCC.....	57
Quadro 6 – Planejamento das três disciplinas referentes ao Itinerário de Cidadania e Gênero, desenvolvido pela docente responsável na instituição.....	79
Quadro 7 – Matrizes curriculares e suas características.....	89
Imagem 1 – Matriz curricular Cidadania e Gênero I.....	85
Imagem 2 – Matriz curricular Cidadania e Gênero II.....	86
Imagem 3 – Matriz curricular Cidadania e Gênero III.....	87

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EaD	Educação a Distância
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESF	Escola sem Homofobia
ETE	Educação, Trabalho e Emancipação
FGB	Formação Geral Básica
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
ICES	Instituições Comunitárias de Educação Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
RCGEM	Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio
REM	Reforma do Ensino Médio
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCR	Termo de Consentimento para Responsabilizado
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO À PESQUISA	10
1.1	DELIMITAÇÃO DO TEMA E OBJETIVOS	13
1.2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E JUSTIFICATIVA	23
1.3	CAMPO EMPÍRICO, ABORDAGEM E SUJEITOS DA PESQUISA.....	36
1.4	ETAPAS PRELIMINARES E PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	37
2.	METODOLOGIA DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	40
2.1	ANÚNCIO DA PERSPECTIVA TEÓRICA	46
2.2	O ACOLHIMENTO E O CUIDADO NA EXPERIÊNCIA CURRICULAR: UMA ABORDAGEM TEÓRICA	55
3	GÊNERO E SEXUALIDADE NOS DISPOSITIVOS NORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO	59
3.1	BNCC, GÊNERO, SEXUALIDADE E A CENSURA DA PLURALIDADE.....	61
3.2	GÊNERO E SEXUALIDADE EM OUTROS DOCUMENTOS, LEIS E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....	67
3.3	REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO	73
4	O GÊNERO E A SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR	78
4.1	NOTAS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EXPERIÊNCIA DE ESCOLAS-PILOTO NO RS	82
4.2	APRESENTANDO O ITINERÁRIO FORMATIVO ‘CIDADANIA E GÊNERO’	89
5	NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA CURRICULAR NO ITINERÁRIO CIDADANIA E GÊNERO	99
5.1	GÊNERO E SEXUALIDADE COMO FERRAMENTA DE ACOLHIMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR	106
5.2	O CONTEXTO POLÍTICO E A SUA INFLUÊNCIA NA REPRESSÃO DE PROFESSORES/AS.....	112
5.3	O ITINERÁRIO FORMATIVO CIDADANIA E GÊNERO: SEUS REFLEXOS PARA ALÉM DA ESCOLA	117
	CONCLUSÕES	120
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICE A – CARTA DE ACEITE DE INSTITUIÇÃO PARCEIRA	136
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	138

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS 141

1 INTRODUÇÃO À PESQUISA

Aquilo que profundamente nos toca é muitas vezes o que também nos motiva. Partindo daquilo que toca em algum ponto do meu ser, encontrei motivação para essa pesquisa. O interesse por trabalhar com as questões de gênero perpassa por todos meus caminhos, da graduação até aqui, e nessa atual fase da minha vida acadêmica continua a ser imprescindível, pois compreendo que a educação é a gênese da sociedade e através dela é possível contribuir para a construção de uma sociedade livre e igualitária.

Como mulher, sinto-me representada academicamente no que diz respeito às discussões de gênero (um claro avanço da sociedade contemporânea). No entanto, ainda assim, existem muitas camadas de uma densa argamassa social que precisam ser removidas e reconstruídas “desconstruídas” para que possamos de fato alcançar igualdade de gênero, classe etc.

Cresci em uma família tradicional e de ideias conservadoras. Cresci dentro da Igreja Católica e aprendi a seguir diversos preceitos da religião e a “andar na linha”. Embora sempre me questionasse sobre diversas questões que eram apresentadas, não havia liberdade para debater. Então, por medo do pecado e, é claro, da repreensão dos adultos, acabava por me calar.

Na escola de Ensino Fundamental, também havia muitos pré-conceitos entre alunos/as e até professores/as, algo infelizmente “normal” nos anos 2000. Ainda assim, minha escola, que era periférica, costumava abordar assuntos relacionados à sexualidade nas aulas de educação sexual¹, visto que necessitava lidar com a problemática dos casos de gravidez na adolescência que estavam ocorrendo entre estudantes. Cabe ressaltar, porém, que os assuntos abordados sempre estiveram dentro de uma abordagem heteronormativa e não envolviam questões de gênero e orientação sexual.

No Ensino Médio, já em outra instituição de ensino, a abordagem referente à sexualidade não era tão comum e me recordo de apenas uma aula de educação sexual – que acabou sendo bem útil para minha amiga, que nesta aula descobriu estar com Condiloma acuminado, o que possibilitou iniciar um tratamento. Embora fossem recorrentes as discussões acerca de classes sociais e direitos humanos incentivadas por professores/as da área de Ciências Humanas, questões de gênero e sexualidade não eram abrangidas. Temáticas essas que faziam falta naquele contexto, visto que é no período do Ensino Médio que muitos/as adolescentes se descobrem. E naquela escola não era diferente. Havia alunos/as que não se encaixavam no padrão social normatizado de sexualidade, e a falta de diálogo sobre isso não os/as incluía,

¹ A escola realizava aulas de educação sexual com as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Geralmente assistíamos a um filme e depois a professora fazia explicações sobre o que o filme havia abordado.

sendo, certamente, prejudicial para seu desenvolvimento, visto que estavam mais suscetíveis a serem vítimas de preconceitos e de *bullying*², prática que infelizmente era muito comum nas duas instituições em que estudei. A escola não fornecia um significativo amparo a alunos/as que estivessem enfrentando problemas relacionados a sua sexualidade, nem mesmo tocava no assunto. Lembro-me, inclusive, de ver algumas professoras comentarem, com um tom questionável de humor, sobre a sexualidade de um determinado aluno. Quando estes/as alunos/as, que de alguma forma não se encaixavam, eram acolhidos/as e defendidos/as, isso costumava ser feito por outros/as estudantes que, mesmo com a falta de incentivo da escola, se colocavam em defesa de colegas e amigos/as.

Nessa fase, para ser sincera, eu não costumava ter inquietações referentes a gênero e sexualidade, não costumava pensar sobre isso e não conhecia praticamente nada sobre feminismo, afinal isso nunca fora abordado nem na escola, nem na família. Porém, encantada pelos debates sobre luta de classes e também pelo inerente desejo de mudar o mundo que eu carregava em meu coração adolescente, comecei a cogitar a possibilidade de cursar Licenciatura na crença de que, através da educação, eu poderia fazer a diferença na sociedade. Como eu era apaixonada pelas disciplinas de História e Sociologia, sabia que seria dentro de alguma delas que eu me encontraria. Então, por uma questão de entrosamento e preferência pessoal, acabei optando por cursar História.

Ingressei em 2014 no curso de Licenciatura em História na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Inicialmente, sofri minhas primeiras frustrações. Apesar das boas intenções, eu ainda tinha muitos pré-conceitos enraizados que precisavam ser desconstruídos, e logo me peguei reproduzindo as colocações machistas que por toda minha vida havia escutado. Por consequência, fui deixada de lado pelas colegas que não tinham (e nem eram obrigadas a ter) paciência com as minhas limitações. Apesar de não ter sido um começo fácil, vejo como algo positivo, pois a partir dessa experiência me abri a uma desconstrução interna de crenças e revisão de ideias. Pedi desculpas àqueles/as que se sentiram de alguma forma ofendidos/as e, em poucos meses, estava novamente sendo aceita e incluída entre os/as colegas, que, de certa forma, também aprenderam na prática sobre diálogo e didática, afinal éramos todos/as jovens em busca de aprendizado, aceitação e acolhimento.

Ainda na graduação, passei a me interessar pelos temas referentes a gênero, sexualidade e feminismo. Para mim, eles eram novos e rapidamente despertaram algo em meu interior. Era

² Embora o conceito de *bullying* não seja desenvolvido nesse trabalho, acredito ser importante mencionar a sua existência e o fato de ser praticado mais frequentemente contra alunos/as pertencentes as minorias sociais. Além disso, vejo com uma importância particularmente pessoal que esse assunto se faça presente nesta introdução.

como se a “ficha estivesse caindo” e eu começasse a perceber diversas nuances até então ignoradas em minhas vivências.

Durante essa jornada, participei de várias ações e manifestações e fiz parte de um coletivo feminista junto de minhas amigas, sempre questionando aquilo que acreditávamos não estar certo dentro e fora da universidade. Às vezes, isso era realizado de maneira mais intensa que o “comum”, o que nos levava a ser taxadas como “radicais”³ e receber críticas e reprovações dos/das demais. Todavia, tenho a compreensão de que tudo fez parte de um grande aprendizado, principalmente a nós mesmas, pois hoje todas compreendemos que existem outras maneiras de militar e divulgar essas ideias.

Por já estar inserida nesse meio feminista, acabei me interessando academicamente pelo assunto. Como bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa “Educação Clandestina e Traição: uma história da educação dos comunistas no Brasil da Guerra Fria”, coordenado pelo Prof. Dr. Éder da Silva Silveira, passei a trabalhar mais com o tema. Com o amparo do grupo e do professor Éder, escrevi meu trabalho de conclusão de curso, intitulado “Mulheres militantes: narrativas de resistência à ditadura militar brasileira no Relatório da Comissão Nacional da Verdade”, no qual abordei questões relacionadas à categoria *gênero* no contexto da ditadura militar brasileira, a partir do Relatório da Comissão Nacional da Verdade e dos relatos nele presentes de mulheres militantes que foram presas e torturadas naquele período.

Trabalhar com essa temática me deixou realmente impactada. Muitas vezes, durante o processo de leitura e escrita, tive sentimento de revolta com o tratamento sofrido por essas mulheres por parte dos agentes do regime repressivo e pela sociedade. Mas a revolta, quando bem filtrada, pode se tornar impulso para que nos movimentemos cada vez mais em prol daquilo que acreditamos. Por tanto, o desejo de continuar pesquisando e trabalhando com questões de gênero se faz mais presente, agora ainda mais direcionado para a educação, que acredito ser uma chave para as mudanças sociais que precisamos.

Tendo em vista essa trajetória e o atual desejo de direcionar-me cada vez mais para o sistema educacional, escolhi trabalhar nesta dissertação com as questões de gênero e sexualidade no currículo escolar do Ensino Médio, analisando a experiência do itinerário formativo (IF) “Gênero e Cidadania”, implementado em escolas-piloto do estado do Rio Grande do Sul, em 2020.

Atualmente, integro o grupo de pesquisa “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação”, que realiza pesquisas referentes a políticas educacionais, currículo, educação

³ Neste caso, a expressão “radicais” era utilizada com o sentido de pessoa inflexível e intransigente, que não leva em consideração a opinião dos demais e coloca suas verdades como únicas e absolutas.

básica, Ensino Médio e Reforma do Ensino Médio (REM). Nesse sentido, essa pesquisa se enquadra no escopo das temáticas investigadas pelo grupo, pois além de desenvolver reflexões acerca do currículo escolar no Ensino Médio, possibilita que as discussões de gênero e sexualidade adentrem nos debates e agreguem conhecimentos e reflexões a todos/as, sendo relevante para a educação de forma geral. Afinal, não podemos pensar em uma educação emancipadora e inclusiva se não formos críticos/as e compreendermos as distinções produzidas por gênero e sexualidade.

Para a edificação desta pesquisa, os eixos temáticos serão desenvolvidos em capítulos, sendo que o primeiro capítulo irá contextualizar e direcionar a pesquisa, elucidar ideias, levantar questionamentos e abordar os conceitos e objetivos que orientam a escrita. O segundo capítulo será destinado à análise dos dispositivos normativos do Novo Ensino Médio (NEM), documentos e das políticas educacionais sob a perspectiva de gênero e sexualidade. No terceiro capítulo, desenvolverei análises e reflexões sobre o itinerário formativo “Cidadania e Gênero” no currículo escolar, bem como a experiência de escolas-piloto no RS e os limites e possibilidades da matriz curricular. Por fim, no quarto capítulo apresentarei a pesquisa realizada em uma das escolas-pilotos em que o itinerário “Cidadania e Gênero” foi trabalhado. Neste capítulo serão compartilhadas as narrativas referentes a essa experiência curricular, bem como as reflexões concebidas a partir disso.

Em relação aos autores e autoras citadas na pesquisa, encontram-se: Joan Scott, Guacira Lopes Louro, Heleieth Saffioti e Fernando Seffner na abordagem dos conceitos relacionados à *gênero e sexualidade e educação*; Monica Ribeiro da Silva, Miguel G. Arroyo, Nora Krawczyk, Valter Giovedi, entre outros, no que diz respeito ao *currículo e ao Ensino Médio*.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E OBJETIVOS

Para falarmos sobre o Ensino Médio brasileiro é importante compreender a historicidade de sua construção. Para que a digressão não seja longa, considero como marco temporal a partir da década de 1970, quando o país vivia numa ditadura sob o controle de um governo militar autoritário. A educação brasileira tinha caráter predominantemente tecnicista, focada na profissionalização dos/das estudantes e com vistas à preparação para o mercado de trabalho. Nesta época, o Ensino Médio não era obrigatório.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser considerada, através do Art. 205, direito de todos/as e dever do Estado (Brasil, 1988). Contudo, apenas em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, é instituída a obrigatoriedade da educação

básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, além de ser assegurada sua oferta gratuita àqueles/as que não tiveram acesso à educação básica na idade fixada (Brasil, 2009).

A constituição de 1988 possibilitou que em 1996 fosse estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que definiu princípios e diretrizes para a educação em todos os níveis e dividiu a educação escolar em educação básica e educação superior (Brasil, 1996). Em 1997, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM), sendo um conjunto de diretrizes que buscava orientar as práticas pedagógicas e orientar o/a(s) professores/as na busca de novas abordagens e metodologias (Brasil, 2000).

Em 2014, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014) e contendo 20 metas que deveriam ser cumpridas até o ano de 2024 (que completa 10 anos com apenas duas metas alcançadas, sendo elas relacionadas ao ensino superior)⁴. Em 22 de setembro de 2016 foi apresentada, pelo então presidente Michel Temer, a Medida Provisória nº 746, que instituiu a Reforma do Ensino Médio sendo, posteriormente, convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b, 2016a).

As argumentações para a Medida Provisória nº 746 afirmaram existir um descompasso entre a legislação do Ensino Médio e a realidade dos/das jovens formados/as nesta etapa educacional, sendo mencionado que seu currículo é extenso, superficial e fragmentado, com um total de 13 disciplinas, o que dificultaria a sua adaptação pelos sistemas de ensino. Além disso, foram apontados os resultados insatisfatórios no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Conforme sintetizam Ferretti e Silva:

Nas audiências públicas realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017 as justificativas de urgência e do que estava sendo proposto foram apresentadas por integrantes do governo a partir das seguintes ordens de argumentos: “O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado”; “é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)”; apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos”; apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes; e, a reiterada argumentação de que “o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas” (Ferretti; Silva, 2017, *apud* Silva, 2018, p. 3).

Identifica-se nessas justificativas um discurso que nos remete a década de 1990, que compôs as normativas curriculares nas quais a definição de *competências* foi impulsionada por sua associação com competição e competitividade. Esse discurso ressurgiu agora com a mesma

⁴ A Lei 14.934, de 2024, prorrogou até 31 de dezembro de 2025 a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE).

justificativa de adaptação da escola às mudanças no mundo do trabalho, e promove uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle (Silva, 2018).

Com a Reforma do Ensino Médio, imposta via Medida Provisória nº 746/2016 e convertida pela Lei nº 13.415/2017, entrou em vigor uma nova estrutura curricular com base em uma proposta que presume maior autonomia para os/as estudantes e flexibilidade no ensino através dos itinerários formativos, estes organizados em diferentes áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Técnico-Profissionalizante). O currículo do Ensino Médio foi organizado em dois blocos: Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IFs), sendo o primeiro formado por disciplinas comuns aos/as estudantes e relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, entre outras (Brasil, 2018a, 2017a, 2017b, 2016a).

Em relação à avaliação dos/das estudantes, esta deve ser realizada de forma contínua e, segundo o texto da BNCC, deve acompanhar o desenvolvimento dos/das alunos/as ao longo do tempo, valorizando para além do desempenho em provas, também o engajamento, a participação e o desenvolvimento de competências e habilidades (Brasil, 2018a).

Vale salientar que Matemática e Língua Portuguesa foram os únicos componentes curriculares com obrigatoriedade em todos os anos do Ensino Médio, enquanto os demais componentes não são tratados, necessariamente, como disciplinas. Filosofia, Sociologia – que haviam se tornado obrigatórias pela Lei nº 11.684/2008 (Brasil, 2008) –, Educação Física e Artes foram colocadas como “estudos e práticas”, o que subentende que essas disciplinas estão sendo tratadas como menos relevantes na formação das juventudes. Para as pesquisadoras Monica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe, a retirada da obrigatoriedade dessas disciplinas “garantidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais ou em leis específicas configura mais uma forma de sonegação do direito ao conhecimento” (Silva; Scheibe, 2017, p. 27). Segundo as autoras, a utilização de recursos públicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para custear parcerias com empresas privadas, com o objetivo de ofertar o itinerário formativo técnico e profissional, qualifica-se em uma séria ameaça à expansão e à qualidade de todas as fases da educação básica (Silva; Scheibe, 2017).

Em relação à carga horária do Ensino Médio, que era de 2.400 horas, foi estabelecido sua ampliação para 3.000 horas até o início do ano letivo de 2022, totalizando 1.000 horas anuais, posto que esta carga horária passaria a ter um aumento progressivo para 1.400 horas no Ensino Médio diurno (Brasil, 2018b, p. 23). Essa distribuição transcorreu em duas partes, sendo

até 1.800 horas para o desenvolvimento de objetivos e habilidades compostas pela BNCC e no mínimo 1.200 horas destinadas aos itinerários formativos.

A reforma também foi e continua sendo alvo de críticas por parte de estudantes, educadores/as e comunidade acadêmica, pois embora a propaganda invista em falar sobre autonomia e flexibilidade, essa não é a realidade encontrada na prática. As escolas não foram obrigadas a oferecer todos os itinerários previstos: a oferta desses itinerários deve levar em consideração as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino, podendo ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino a fim de garantir a oferta de itinerários, contanto que estas estejam devidamente credenciadas pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018b, p. 22). Diferente do que é difundido nas propagandas pró-reforma, não existe essa flexibilidade e o sistema acaba por ser excludente na medida em que não viabiliza aos estudantes condições de realmente optarem entre itinerários diversos e nem fornece condições para que as instituições de ensino possam de fato oferecer uma boa gama de possibilidades. Sobre essa temática, uma análise das propagandas da reforma veiculadas na televisão apontou:

Paul Joseph Goebbels, ministro de Adolf Hitler responsável pela propaganda na Alemanha nazista, dizia que "uma mentira repetida mil vezes torna-se verdade". De certa forma, é essa a essência das propagandas utilizadas pelo governo federal em relação ao "novo ensino médio". Em todas elas, jovens dizem "aprovar" a reforma, pois escolheriam o que iriam estudar. O discurso principal da propaganda enfatiza: "com o novo ensino médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro". Trata-se de uma grande falácia! (Silveira; Moretti, 2017, p. 32).

A Reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei 13.415/2017, deixa de levar em consideração as diferentes realidades sociais dos estudantes e ignora suas reais perspectivas de vida e projetos pessoais de futuro. Segundo Lima e Cavalcante (2022), essa "reforma" funciona com os sentidos de *contrarreforma*, pois representa um retrocesso quanto a oferta de um currículo formador para a classe trabalhadora, dificultando o acesso ao conhecimento científico, oferecendo uma educação precarizada, corporificando um currículo sem conteúdo e que deixa visível se tratar de uma ação focada na preparação para o trabalho precarizado, além de dar à formação integral uma visão reducionista de educação baseada por competências e a formação de empreendedores sem estabilidade. Essa precarização tem efeito a curto e a longo prazo. A curto, contribui para a evasão escolar, afinal alunos/as vindos de famílias de baixa renda tendem a abandonar os estudos em busca de trabalho, visto que a educação em tempo integral

impossibilita a divisão entre trabalho e estudos; e a longo prazo, condena os/as jovens a subempregos.

Para os jovens, o Ensino Médio tem sido ancorado em dois grandes eixos: trabalho e formação para a vida. Em tempos de reformas, esse discurso é também utilizado pelo Estado como ponto de partida de uma modernização, por meio da flexibilização curricular, da promessa de uma rápida inserção no mercado de trabalho, e de uma formação precária, principalmente para jovens pobres que frequentam as escolas públicas. A presença de jovens no mercado de trabalho tem aumentado nos últimos anos, e também há o aumento dos índices de desemprego; afinal, muitas vezes, essa inserção ocorre de forma precária para os filhos de trabalhadores. Não raramente, quando essa inserção ocorre, ela vem acompanhada de efeitos, entre os quais o aumento das taxas de evasão escolar (Silveira; Ramos; Vianna, 2018, p. 107).

Para os defensores da reforma de 2017, esta aproxima as escolas da realidade dos/das alunos/as, desenvolvendo, assim, novas habilidades profissionais capazes de torná-los/as aptos/as ao mercado de trabalho e suas exigências, seguindo uma lógica neoliberal (Vicente; Moreira; Vale, 2023). Através da oferta de variados itinerários formativos, a reforma propunha a possibilidade de os/as estudantes desenvolverem-se naquilo que mais lhes agradasse, dando uma oportunidade de escolha que facilitaria a sua entrada para a vida profissional. A fim de convencer estudantes e professores/as de que essa era uma mudança positiva, o governo federal investiu em estratégias de marketing direcionadas principalmente ao público adolescente, alvo dessas mudanças. Conforme foi noticiado por meios de comunicação, o MEC, além de investir na publicidade em mídias tradicionais como televisão, chegou a pagar R\$ 295 mil reais para *youtubers* de um canal famoso entre os/as jovens falarem positivamente da reforma, sob alegação de que a campanha buscava estimular o debate acerca do tema (G1, 2017b). O investimento causou controvérsia e críticas aos *youtubers* que participaram da campanha, pois eles/elas não sinalizaram em seus vídeos que se tratava de publicidade e não de suas opiniões pessoais.

Em texto aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 20 de março de 2024, é sugerida uma redefinição da Política Nacional do Novo Ensino Médio, prevendo um aumento na carga horária das disciplinas obrigatórias e uma redução na parte optativa do currículo, além de avaliar uma definição mais específica do que pode ser ofertado como Itinerário Formativo, sendo a divisão realizada em 2.400 horas para disciplinas obrigatórias e 600 horas para optativas (Tenente; Santos, 2024). Em 31 de julho de 2024 foi instituída a Política Nacional de Ensino Médio por meio da Lei nº14945/2024, norma que reestrutura essa etapa da educação básica e revoga de forma parcial a Lei nº13.415/2017. A nova lei atualiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, modificando artigos relacionados ao currículo do ensino médio, a carga

horária e a articulação com a educação profissional. Com ela foi definido que dentro da formação mínima de 3.000 horas, 2.400 horas são direcionadas para a formação geral básica e 600 horas de carga horária mínima para itinerários formativos, exceto para itinerários com ênfase na educação técnica, onde que a carga horária mínima é de 900 horas, podendo chegar a 1.200 horas. Para estudantes que fazem o ensino técnico integrado, que agora passa de 1.800 horas, para 2.100 horas. A nova lei prevê a construção de diretrizes para a oferta dos Itinerários Formativos, que devem servir como aprofundamento das áreas do conhecimento ou do ensino técnico, que são I- Linguagens e Suas Tecnologias, II- Matemática e Suas Tecnologias, III- Ciências da natureza e suas tecnologias, IV- Ciências humanas e sociais aplicadas e V- Formação Técnica e Profissional, organizada a partir das diretrizes curriculares nacionais da educação profissional e tecnológica (EPT). Ainda de acordo com o documento, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em conjunto com os sistemas estaduais e distritais de ensino, deve elaborar diretrizes de aprofundamento para os itinerários, tendo em vista as especificidades da educação indígena e quilombola (Brasil, 2024).

Muitas críticas à reforma do Ensino Médio que vigorou entre 2017 e 2024 dizem respeito ao foco excessivo no discurso de uma formação técnica, desviando a atenção das disciplinas acadêmicas tradicionais, que são essenciais para o desenvolvimento crítico e intelectual dos estudantes. Outra problemática diz respeito a percepção de uma educação integral reduzida à formação por competências e focada no desenvolvimento do empreendedorismo, uma vez que, “uma das bases da concepção de *educação integral* é, justamente, esta predisposição de receber os/as educandos/as como indivíduos multidimensionais” (Cavaliere, 2002, p. 262, grifos do original).

Para Lima e Cavalcante (2022), essa REM retoma o discurso de reformas anteriores sobre formação para o mercado de trabalho no Ensino Médio, funcionando como uma forma de retirar direitos e precarizar a vida dos/as trabalhadores/as, sendo assim uma educação utilitarista com o propósito de atender as exigências do mercado, composto por relações de flexibilização e precarização trabalhista.

É questionável também o fato de a Reforma ter possibilitado a contratação de profissionais com notório saber para desempenharem a função de professores/as do itinerário de formação técnica e profissional, afinal, deixa-se de contratar professores/as realmente qualificados e com conhecimento didático para dar lugar a indivíduos que não estiveram submetidos aos mesmos padrões de avaliação e revisão que os demais, além de facilitar a prática do nepotismo. Tudo isso dificulta o exercício pleno de uma docência construtiva e de uma

educação emancipatória, pois segrega sujeitos e impossibilita seu desenvolvimento e crescimento pessoal.

O currículo que nega a existência do ser humano e de sua dignidade, que o torna subalterno, ou que reproduz relações de dominação e subordinação é produtor de violências e sentidos contrários ao exercício da docência em perspectiva crítica. Por outro lado, mesmo tendendo à reprodução de relações de dominação e subordinação, currículo é, ao mesmo tempo, campo de experiências de resistência, de desenvolvimento de práticas curriculares que reafirmam a existência de homens e mulheres como sujeitos de emancipação (Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p. 1567).

Com a implementação dos Itinerários Formativos, foram selecionadas as chamadas escolas-piloto, instituições de ensino indicadas para implementar as novas metodologias, programas e a reforma em si, antes de sua ampliação em larga escala para todo o sistema educacional. Elas desempenharam a função de desenvolver e avaliar as novas práticas, fornecendo informações sobre a sua eficácia e sobre os desafios e as melhorias necessárias.

No Rio Grande do Sul, o Ensino Médio ficou estruturado em Formação Geral Básica, composta por conhecimentos específicos (das quatro áreas do conhecimento, sendo: Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), Itinerários Formativos e Educação profissional e Tecnológica (SEDUC RS, 2022), conforme ilustração a seguir:

Figura 1 - Ilustração das competências gerais da Educação Básica



Fonte: BNCC (Brasil, 2018a, p. 469)

A indicação das escolas-piloto ocorreu em 2018, levando em consideração: a) o desempenho dessas escolas nas avaliações externas – IDEB e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS); b) escolas participantes do Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI); c) escolas participantes do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI); d) escolas de Tempo Integral com jornada, em média, de 7 horas diárias; e) escolas com jornada, em média, de 5 horas diárias; e) a vulnerabilidade social da comunidade escolar; f) escolas de Ensino Médio que fossem a única escola do município a ofertar Ensino Médio; e g) escolas localizadas na zona rural.

Inicialmente foram selecionadas 299 escolas, das quais 241 realmente implementaram as novas matrizes curriculares destinadas às escolas-piloto. Foi enfatizado a elas a importância do processo de escolha dos itinerários formativos que, na perspectiva da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) e da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), foram considerados cruciais para o desenvolvimento da autonomia dos/das estudantes e para o fortalecimento de sua identidade individual. No entanto, cada uma dessas escolas ofereceu apenas dois itinerários entre os quais os/as alunos/as precisaram escolher. E para oferecer os dois ainda era necessário considerar que as escolas deveriam contar com capacidade estrutural e número suficiente de alunos/as optantes para formar turmas; caso contrário, ofereceriam apenas um itinerário (Silveira, 2024).

Em 2019, as escolas indicadas iniciaram uma preparação para a implementação com um exercício de flexibilização curricular, com 100 minutos semanais. Silveira (2022, p. 20) explica que, “nesses minutos, os alunos deveriam experimentar diferentes oficinas e atividades dentro da escola, com temas que partissem dos seus centros de interesse e da comunidade escolar”. A intenção, conforme explicou o autor, era mapear nas comunidades escolares os principais temas de interesse para a definição dos futuros itinerários formativos. Porém, como explicou Silveira (2022, p. 20):

No entanto, antes mesmo de a escola concluir sua experiência de flexibilização curricular, no segundo semestre de 2019 houve uma determinação da SEDUC de que essas experiências deveriam ser realizadas dentro de 10 temas específicos, vinculados aos itinerários assumidos pela rede. Ou seja, nem todas as escolas-piloto conseguiram manter as temáticas que estavam emergindo na experiência da flexibilização curricular como núcleo temático dos seus itinerários. Ao fim e ao cabo não tiveram a autonomia de construir ou definir os itinerários formativos.

Desse modo, os 10 itinerários formativos implementados em toda a rede na experiência das escolas-piloto foram: 1) Cidadania e Gênero; 2) Educação Financeira; 3)

Empreendedorismo; 4) Expressão Corporal; 5) Expressão Cultural; 6) Profissões; 7) Relações Interpessoais; 8) Saúde; 9) Sustentabilidade; 10) Tecnologia.

No Rio Grande do Sul, em 2021, cada escola ofertou dois desses dez itinerários, assim distribuídos: Sustentabilidade, em 95 escolas; Empreendedorismo, em 90 escolas; Tecnologia, em 87 escolas; Saúde, em 63 escolas; Expressão Cultural, em 53 escolas; Educação Financeira, em 33 escolas; Cidadania e Gênero, em 33 escolas; Expressão Corporal, em 31 escolas; Relações Interpessoais, em 25 escolas; Profissões, em 17 escolas (Silveira, 2022, p. 21).

Vale observar que no estudo realizado por nosso grupo de pesquisa, com base em entrevistas com professores/as de duas escolas-piloto da rede pública estadual e de uma escola privada que implementaram a REM no Rio Grande do Sul, foi percebido que as escolas públicas sofreram com o peso da violência do novo currículo que impactou tanto no trabalho dos/das professores/as quanto no direito dos/das alunos/as de acesso ao conhecimento acumulado historicamente nas diferentes áreas e disciplinas do Ensino Médio. Segundo os/as educadores/as, diferentes obstáculos foram enfrentados no exercício da docência, como a falta de autonomia na organização das atividades. Além disso, houve exclusão das escolas e seus/suas professores/as em processos decisórios e relativos à construção do currículo, particularmente a parte diversificada vinculada aos itinerários formativos (Silveira; Silva; Oliveira, 2021). Considerando as falas dos/as educadores/as entrevistados, os pesquisadores/as argumentam que o currículo proposto pela reforma produz variadas formas de *violência curricular* (Giovedi, 2012), impondo obstáculos ao desempenho da docência e à formação humana em uma perspectiva crítica e emancipatória, pois favorece a precarização e a descaracterização do trabalho docente, negando aos/as estudantes da rede pública o acesso a determinados conhecimentos.

Tendo em vista as questões apresentadas referentes à reforma do Ensino Médio e às escolas-piloto, e ainda o meu interesse em seguir trabalhando com gênero e sexualidade na pesquisa em Educação, surgiu meu interesse em desenvolver essa pesquisa tendo como enfoque a experiência curricular de uma escola-piloto que ofereceu o itinerário formativo “Cidadania e Gênero”. Considerando a viabilidade da pesquisa, optei por trabalhar com esse itinerário a partir das experiências de uma escola-piloto localizada na cidade de Pântano Grande, no Rio Grande do Sul.

Diante das questões discutidas e tendo em vista a importância desse diálogo, apresento como **problema de pesquisa** a seguinte questão: *como se deu a experiência curricular com gênero e sexualidade no itinerário formativo “Cidadania e Gênero” em uma escola-piloto do*

Novo Ensino Médio no estado do RS? Para tanto, formulo como **objetivo geral**: compreender como se deu a experiência curricular com as questões de gênero e sexualidade em uma escola-piloto do Novo Ensino Médio no itinerário formativo “Cidadania e Gênero”. Os **objetivos específicos** propostos são:

- a) Explicar como os dispositivos normativos do Novo Ensino Médio buscam regular a experiência curricular do referido itinerário em relação às temáticas de gênero e sexualidade.
- b) Descrever e analisar os componentes curriculares e os conhecimentos que integram o itinerário formativo “Gênero e Cidadania” no âmbito do Novo Ensino Médio.
- c) Analisar o que comunicam as narrativas de estudantes e professores sobre como e onde as questões de gênero e sexualidade aparecem nesse itinerário a partir de sua experiência curricular.

Para alcançar os objetivos propostos, optei por realizar a investigação em uma escola situada na região mais próxima da minha residência, cuja frequência fosse fisicamente viável. A viabilidade logística, afinal, é um aspecto fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa. Nesse sentido, o critério adotado para a definição do campo empírico foi escolher uma escola que tivesse participado como piloto na implementação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul e que, ao mesmo tempo, estivesse geograficamente próxima à residência da pesquisadora. A escola selecionada localiza-se em um município do Rio Grande do Sul, nas proximidades de Santa Cruz do Sul, como será detalhado em seção específica mais adiante.

Diante da atual conjuntura política e social, marcada por processos de polarização e por ofensivas conservadoras contra temas ligados aos direitos humanos, esta pesquisa se mostra necessária e urgente. A escola pública tem sido alvo de ataques que buscam deslegitimar o debate sobre gênero e sexualidade no currículo, como evidenciado em projetos legislativos que propõem a exclusão dessas temáticas sob a alegação de “ideologia de gênero”, bem como em movimentos que pressionam educadores e instituições a evitarem tais discussões em sala de aula. Esses conflitos, alimentados por discursos morais e por estratégias de censura, comprometem o direito à educação integral e à formação cidadã, dificultando o diálogo e a construção de ambientes escolares mais inclusivos e democráticos. Nesse cenário, posicionar-se academicamente é também um ato de resistência. Compreender como essas questões têm sido mobilizadas nas experiências curriculares é fundamental para fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e os direitos humanos. Esta dissertação, ao lançar luz sobre a experiência vivida em um itinerário formativo dedicado à cidadania e ao

gênero, pretende fomentar reflexões entre educadores e educadoras, contribuindo para a construção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade, e para a formação de uma sociedade mais justa, que começa a ser delineada nas salas de aula do presente.

1.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E JUSTIFICATIVA

Em relação às pesquisas disponíveis sobre o tema, é possível encontrar diversos trabalhos referentes à gênero e à sexualidade na área da educação escolar, porém, quando filtramos as buscas para o desenvolvimento dessa temática nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio, não foi possível encontrar um número significativo de pesquisas. As buscas, realizadas em 2023, ocorreram com a utilização dos seguintes marcadores, de forma combinada: “gênero” AND “sexualidade” AND “Ensino Médio”, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a abrangência temporal delimitada entre 2021 e 2023. Foram obtidos 33 resultados nesse portal. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi pesquisado por “gênero” AND “sexualidade” AND “Ensino Médio”, utilizando o filtro por área de conhecimento em Educação, com abrangência temporal delimitada entre os anos de 2020 e 2023, sendo de 2020 a 2023 no Catálogo de Teses e Dissertação Capes e 2021 a 2023 no Portal de Periódicos Capes. Foram obtidos 68 resultados no catálogo. Para refinar ainda mais esse número, foi filtrado também por Programas em “Educação”, sendo reduzido para 39 resultados. No Catálogo de Teses e Dissertações o início da datação foi estipulado em 2021, pois ao tentar inserir outras datas, o site informava que não era possível acessar fontes anteriores a essa data.

Após salvar os resultados de busca, foi construída uma tabela na plataforma *Excel*, separada em duas partes. Na primeira, foram organizados os trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES e, na segunda, os trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações. Ambas as partes foram divididas em título da pesquisa, informações gerais, palavras-chave, ano, tema ou conceito envolvido, se existia abordagem de currículo, qual era a pergunta-chave ou interesse principal, campo empírico, abordagem, itinerário formativo, procedimentos metodológicos e o *link* ou *DOI* de acesso ao texto. Tal organização se deu para facilitar a verificação de informações referentes a essas pesquisas e auxiliar no processo de leitura.

Figura 1 – Planilha criada na ferramenta *Excel* para organização da Revisão Bibliográfica

Palavras-chave	Ano	Tema/ Conceito envolvido	Aborda currículo	Pergunta chave / interesse principal	Campo empírico	Itinerário	Procedimentos metodológicos	Plataforma	Doi / cod
Escola, Gênero, Diversidade, Direitos	2022	Busca analisar a avaliação que egressos do E.M fizeram sobre as aulas que tiveram sobre o tema Gênero e Sexualidade enquanto conteúdo pragmático das disciplinas de filosofia e sociologia.	Não	Comprender a importância que essas aulas tiveram para os egressos, e seus respectivos posicionamentos, em relação à compreensão de questões relativas as temáticas de Gênero e Sexualidade.	Escola particular de Ensino Médio em Sabará - MG	Não	A metodologia aplicada foi de questionário aberto aplicado através do Google Forms - Contato por meios digitais.	Portal de Periódicos Capes	https://doi.org/10.22481/reed.v3i9.11229
Livro didático. Novo Ensino Médio. Teoria Queer. Teatro na Educação Básica. Pedagogia das Artes Cênicas.	2023	Este artigo analisou se o ensino de teatro tem tensionado as relações de poder dominantes e seus regimes regulatórios nas 54 obras didáticas aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD de 2021 para o Novo Ensino Médio - NEM, na área de Linguagens e suas Tecnologias	Sim / Não aprofunda	Buscou-se analisar, por meio da Teoria Queer e dos estudos de Gênero, se os livros didáticos lançam perspectivas críticas, nos conteúdos e atividades de teatro, por meio das categorias raça, gênero, sexualidade e classe social.	Livros didáticos	Não	Análise documental de livros didáticos, dos conteúdos teatrais presentes nesse material com enfoque nas categorias de análise (raça, gênero, sexualidade e classe social), com base na Teoria Queer e nos estudos de Gênero como pressupostos epistemológicos	Portal de Periódicos Capes	http://dx.doi.org/10.5965/1414573102472023e0202
Juventude. Gênero. Sexualidade. Educação Sexual. Protagonismo Juvenil	2021	Através do projeto "Sexualidade, Gênero e Diversidades na Juventude", foi construída uma experiência de pesquisa-ação que dialogou sobre questões relacionadas à sexualidade juvenil nas suas dimensões biológicas, sociais e políticas. Por isso mesmo, a experiência esteve suscetível a seguir caminhos	Não	Busca refletir sobre uma experiência de abordagem sobre relações de gênero e sexualidade envolvendo estudantes do ensino médio integrado da unidade Maracanã do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) durante o ano de 2019.	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)	Não	Pesquisa empírica, de caráter qualitativa. O referencial teórico-metodológico que orientou a experiência foi a pesquisa-ação.	Portal de Periódicos Capes	https://doi.org/10.15628/rbept.2021.10516

Fonte: *Print* de planilha criada pela autora, 2024.

Foi possível averiguar que, das 39 pesquisas localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 20 abordam a temática do currículo, sendo que, dessas, 5 o fazem de maneira superficial, sem aprofundamento. No que se refere à abordagem dos itinerários formativos, constatou-se que apenas 5 pesquisas os mencionam, também sem um desenvolvimento mais aprofundado. Dentre essas cinco, apenas uma avança um pouco mais na discussão sobre os itinerários, embora esse não seja o foco central da investigação e tampouco haja uma análise específica sobre as questões de gênero e sexualidade nesse contexto.

Já no Portal de Periódicos da CAPES, das 42 pesquisas encontradas, 11 tratam do currículo, mas sem que esse seja o enfoque principal. Uma dessas pesquisas, inclusive, refere-se ao currículo escolar francês. Em relação à temática dos itinerários formativos, apenas duas pesquisas a mencionam, ambas sem desenvolver o tema de forma consistente. Quanto ao itinerário "Cidadania e Gênero", nenhuma das pesquisas identificadas trabalha diretamente com ele. Essa breve verificação evidencia que, entre os estudos sobre gênero e sexualidade na educação escolar, ainda são escassas as investigações que articulam essas temáticas com o currículo e os itinerários formativos no contexto da reforma do Ensino Médio.

Em relação ao período/ano de publicação, no Portal de Periódicos da CAPES constavam 18 artigos em 2021, 9 artigos em 2022 e 6 artigos em 2023. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram: 18 trabalhos em 2020, 11 em 2021, 8 em 2022 e apenas 2 em 2023. Portanto, a maior quantidade de trabalhos científicos se deu em 2021, com um total de 29 publicações encontradas dentro das características apresentadas. A maior parte desses trabalhos defende que práticas educativas sobre gênero e sexualidade sejam trabalhadas na

educação básica e utilizam-se de diferentes metodologias e formas discursivas para chegar às “respostas”⁵ de seus problemas de pesquisa.

Nas pesquisas encontradas existe uma compreensão coletiva de que passamos por momentos turbulentos nos quais visões distorcidas da realidade tomaram forma no pensamento social, sendo promovidas por indivíduos políticos e grupos reacionários, como o Escola Sem Partido⁶, cujos defensores/as pregavam que os educadores/as seriam militantes “trevestidos/as” de professores/as e que professor/a não é educador/a;

Os/As defensores/as da ‘escola sem partido’ precisavam de um espantalho como alvo de sua campanha política de manipulação do pânico moral; e que figura melhor do que a do/da ‘professor/a doutrinador/a’, que visaria realizar um ‘sequestro intelectual’ das crianças e destruir a ‘família tradicional’? O discurso reacionário de defesa de uma ‘escola sem partido’ pretendia transformar professoras, professores e profissionais da educação em alvos dessa campanha de ódio (Seffner; Penna, 2024, p. 44-43).

Ainda segundo Seffner e Moura (2019), ao mesmo tempo em que atacavam professores/as, esses grupos conservadores construíram para si mesmos/as a imagem de protetores/as das crianças e jovens contra professores/as doutrinadores/as que supostamente estariam desvirtuando as juventudes com sua defesa do comunismo e com a sexualização precoce. Mudar essas percepções requer uma caminhada sinuosa, desafio que precisa ser enfrentado para que consigamos promover maior diversidade e inclusão no sistema escolar, afinal “a bússola da boa escola e da educação de qualidade é o pluralismo democrático (Seffner, 2017, p.21)”. O caminho na construção das futuras gerações dentro dos valores de democracia e diversidade está na recuperação de uma perspectiva de educação inclusiva, multicultural e democrática, essa visão precisa ser independente de governos e de outros fatores conjunturais. Deve estar ligada a um comprometimento ético, moral, humanos e de Estado (Ivenicki, 2023). Para se atingir tais interesses, também é imprescindível

[...] o financiamento das universidades e da educação pública [...], juntamente com a valorização da ciência, de pesquisas quantitativas e qualitativas, do magistério e de perspectivas de currículo e de avaliação coadunadas com a articulação entre

⁵ Utilizo-me de aspas aqui pois considero que não seja possível chegar a respostas concretas e definitivas, as respostas são subjetivas e dependem de todo o contexto situacional que estão abrangendo, sendo assim, permanecem em constante construção e reformulação.

⁶ “Movimento ou Organização, Programa ou Projeto que ataca a liberdade de cátedra e se posiciona contra o ensino de questões de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. O Escola “Sem” Partido surgiu em 2004 por meio da iniciativa do então procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. O projeto apareceu enquanto reação a uma suposta instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos, o que representaria doutrinação e limitação da liberdade de aprender do estudante. Tornou-se projeto de lei apenas em 2014, no estado do Rio de Janeiro (PL 2974/2014) e, no mesmo ano, também foi apresentado na Câmara Municipal do Rio de Janeiro (PL 867/2014)” (Silveira; Almeida, 2021, p. 10).

excelência e diversidade, para a educação de qualidade e multicultural no Brasil (Ivenicki, 2023, p. 4).

Na pesquisa realizada por Diane Ângela Cunha Custódio (2020) em duas escolas do Ensino Médio de Goiânia, a pesquisadora relatou que na primeira escola analisada 36,4% dos/as professores/as tinham até o superior completo e 36% tinham mestrado, já na segunda escola 35,7% tinham até o ensino superior, 28,6% tinham mestrado e 28,6% tinham especialização, contabilizando ambas, mais de 50% dos/as entrevistados/as continuaram seus estudos na pós-graduação. Mas embora a formação continuada fosse de interesse da maioria, não foi mencionada nenhuma especialização que direcionada para a temática de gênero e sexualidade ou de educação sexual. Políticas públicas direcionadas para uma educação sexual de qualidade poderiam gerar maior interesse do professorado por essa área de especialização, afinal, a necessidade imprescindível de um determinado conhecimento faz com que haja procura. Foi constatado através da pesquisa de Custódio (2020) que existe um silenciamento das escolas frente às questões de gênero e diversidade sexual e que isso desfavorece o combate ao preconceito e dificulta o acesso dos/as estudantes a esclarecimentos e informações.

Para que um/a educador/a atue de forma transformadora, inclusiva e reflexiva frente a questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual, visando combater o preconceito e a desinformação, é necessário que ele/a receba a formação adequada, continuada e de qualidade, que o/a incentive a refletir e questionar sem colocar seus preconceitos a frente do debate, para assim estar apto/a a ensinar de forma construtiva (Custódio, 2020). Embora a escola venha atuando como mantenedora da ordem e padrões vigentes, ela também pode servir como um espaço para romper com o preconceito e a desinformação, agindo através do que deveria ser um de seus objetivos, o de acolher e construir conjuntamente a aceitação das diferentes identidades individuais. A escola permanece conectada a todo um conjunto familiar que faz com que os/as estudantes tragam conceitos e visões pessoais para o âmbito escolar, como a concepção social de configuração familiar heterossexual como ideal. Além disso, pelo viés religioso, parte da sociedade apresenta resistência aos estudos de gênero e sexualidade, como se estes prejudicassem sua compreensão de família (Leite; Maio, 2022).

Para Guacira Lopes Louro (2000), as marcas deixadas pela escola não se referem aos conteúdos pragmáticos que nela desenvolvemos, mas sim aos acontecimentos do dia a dia, às experiências que vivemos nesse ambiente com os demais sujeitos ali inseridos. São essas marcas que nos fazem lembrar dessas instituições e que são responsáveis pelas formas como construímos nossas identidades sociais, em especial nossas identidades de gênero e sexual.

Segundo apontam pesquisadores/as que realizaram um estudo em escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro, foi constatado através de entrevistas com alunos/as que adolescentes LGBTQIA+⁷ estão sofrendo menos rejeição no ambiente escolar e isso ocorre, segundo sua análise, devido a maior presença das diferentes formas de sexualidade e de expressões sexuais em veículos de informação, em especial na internet, o que acaba contribuindo para uma melhor aceitação por parte dos/das jovens (Matta; Taquette; Souza; Moraes, 2021). Ainda assim, apesar dessa melhora crescente, foi percebido que a aceitação da diversidade não é unânime entre a comunidade escolar. Segundo esta mesma pesquisa, estudantes do sexo feminino tendem a ser mais receptivas do que os meninos, além de se fazerem mais presentes nas discussões sobre o tema. Os estudantes do sexo masculino foram mais breves em suas palavras e, em alguns casos, demonstraram seus pré-conceitos com afirmações equivocadas e que davam a entender que a homossexualidade seria contagiosa e, até mesmo, que demonstrações públicas de afeto seriam desagradáveis e poderiam justificar ataques e violências. Alguns participantes relataram incômodo diante das vestimentas e comportamentos expressos por sujeitos pertencentes a minorias sexuais e de gênero (Matta; Taquette; Souza; Moraes, 2021), o que evidencia que, apesar de avanços significativos nos debates e nas políticas educacionais, a discriminação ainda persiste no cotidiano escolar. Isso demonstra que ainda há um longo caminho a ser trilhado na desconstrução de paradigmas normativos e repressivos que sustentam práticas excludentes.

Nesse contexto, é fundamental trazer à tona a análise de Louro (1997), cuja reflexão, embora escrita há mais de duas décadas, mantém plena atualidade ao tratar das estruturas que conformam e reproduzem desigualdades no ambiente escolar:

[...] currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem (Louro, 1997, p. 64).

A citação reforça a necessidade de repensar o currículo como um campo político e simbólico, atravessado por disputas em torno de quais saberes devem ser legitimados e de que forma são ensinados. Um currículo comprometido com a transformação social deve ser capaz de romper com preconceitos arraigados, enfrentando desde os discursos mais sutis de conservadorismo até manifestações explícitas de sexismo e exclusão.

⁷ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais/Agênero, e outras identidades.

Nesse sentido, Arroyo (2011) aponta que o currículo tem se tornado um território de disputas políticas, envolvendo diferentes agentes da sociedade, do Estado e das instituições educacionais. Tais disputas se expressam na tensão entre a manutenção de estilos padronizados e a incorporação de orientações mais abertas, capazes de acolher saberes e culturas produzidos por movimentos sociais. Para tanto, é necessário revisar as matrizes curriculares, suas estruturas e ordenamentos. O currículo, assim, constitui um dos caminhos possíveis para pensar e acolher as diferenças, devendo ser construído de forma coletiva, em diálogo com a sociedade, para que de fato a transforme.

O foco mais próximo é no currículo. Por quê? Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado (Arroyo, 2011, p. 13).

A construção do currículo ocorre nos diferentes espaços escolares, através da mediação entre as orientações curriculares, práticas pedagógicas do professorado e a atuação de todos/as os envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem, trabalhando significados através das diferentes culturas (Bomfim, 2020). A prática curricular pode ser um trabalho árduo para os/as educadores/as comprometidos/as com uma educação emancipatória que promova o questionamento das relações de poder entre os gêneros e a compreensão das sexualidades. Embora a legislação existente já aponte para os princípios de uma educação inter e multicultural, existem desafios a serem superados para sua concretização, como o financiamento da educação pública e das universidades, assim como a valorização da ciência e de suas pesquisas, do magistério e de perspectivas ligadas a um currículo e às avaliações que articulem excelência e diversidade (Ivenicki, 2023).

Uma análise do currículo de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) aracajuano, e das disciplinas em vigor até o ano de 2020, realizada pela pesquisadora Lynna Gabriela Silva Unger (2021), mostrou que questões sobre identidade de gênero e de orientação afetiva e sexual são pouco exploradas em algumas disciplinas e, em outras, nem ao menos são citadas, o que aponta para a falta de comprometimento expressa nos documentos educacionais em possibilitar o desenvolvimento de diálogo e reflexões críticas entre professores/as e alunos/as sobre o tema. Em tal diagnóstico também ficou evidente uma visão unicamente biológica do gênero, que deixou de considerar aspectos psicológicos e sociais, mantendo uma compreensão reducionista destas questões (Unger, 2021).

Outra análise de documentos educacionais e de entrevistas foi realizada pela pesquisadora Celina Gabriela Leite Bomfim (2020), com professores/as de biologia de escolas públicas da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia, a fim de investigar de que maneira os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a BNCC, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e outros documentos correspondentes auxiliam no trabalho docente para o estabelecimento de relações com as questões de gênero e sexualidade. A pesquisadora afirma que os/as professores/as alegaram encontrar nos PCNs algumas orientações acerca de sexualidade e gênero, mas que não se recordam se na BNCC existem orientações para tal, embora uma das professoras entrevistadas afirmou estar desenvolvendo um trabalho no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com base na BNCC onde encontra orientações para trabalhar com diversidade, porém essas orientações são sobre diversidade em aspectos gerais e não direcionados para gênero e orientação sexual.

Bomfim (2020) pontua que os PCNs do Ensino Fundamental contêm orientações para diferentes áreas curriculares e temas transversais e o documento em que se encontra a sugestão para trabalhar orientação sexual como tema transversal corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto nos PCNs do Ensino Médio, publicado nos anos 2000, não se encontra esta especificidade para trabalhar com os temas transversais.

Em relação às pesquisas que dialogam a respeito de gênero e sexualidade na escola, vale citar o trabalho de Luiz Carlos Marinho de Araújo (2022), que constatou que estas têm crescido ativamente nos últimos dez anos, enquanto, ao mesmo tempo, percebe-se que ações pedagógicas relacionadas ao tema e à orientação sexual tem diminuído nos últimos anos. Esta situação, segundo o autor, ficou ainda mais evidente com as mudanças ocorridas na BNCC em 2017. As primeiras versões da BNCC, sendo a 1ª de 2015 e a 2ª de 2016, faziam menções aos estudos de sexualidade e gênero em seus textos, como assuntos que deveriam estar presentes nos componentes curriculares em articulação com as diferentes áreas do conhecimento, assim como outros temas contemporâneos que afetam a vida humana e cotidiana. Porém, em 2017, a 3ª e última versão da BNCC passou por ajustes finais e sofreu algumas alterações em seu texto, como a exclusão dos termos gênero e orientação sexual. Tais alterações causaram controvérsia e críticas quanto ao retrocesso ocasionado por essa mudança (Araújo, 2022).

A BNCC como instrumento de orientação curricular peca em suas alterações textuais, que agora relacionam a sexualidade humana apenas a conteúdos ligados à reprodução, pois ao suprimir termos como “orientação sexual”, deixa de abrir espaço para as discussões das diferentes sexualidades e reforça uma educação focada apenas na heterossexualidade como

padrão de normalidade, em um ambiente (escola) que vem servindo justamente como reprodutor das lógicas sociais.

Esse debate sobre a orientação sexual perpassa não somente o conhecimento sobre os aparelhos reprodutivos, mas o conhecimento sobre o próprio corpo, sobre as situações de abuso e violência. Debater o tema sexualidade na escola é proporcionar a compreensão sobre situações de abuso, violência e, ao mesmo tempo, buscar mecanismos para não ter mais violações (Pinheiro, 2022, p. 48).

A falta desse debate também é, por si só, um tipo de violência, visto que ao silenciar e ignorar essa realidade, acaba-se por corroborar a discriminação de sujeitos como “anormais” o que, conseqüentemente, ocasiona o não acolhimento por parte de colegas e professores/as da existência da LGBTfobia e do reconhecimento de opressões e desigualdades baseadas em gênero e sexualidade. Outro ponto crucial é que apenas trabalhar com estas questões não necessariamente irá tornar a escola um ambiente democrático. Além da inclusão desses temas é preciso que sejam estabelecidas políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas que questionem a normatividade e quebrem com a lógica hegemônica das majorias, que é justamente o que transforma as diferenças em desigualdades (Ribeiro; Costa; D’Ávila, 2021).

O diálogo sobre diversidade na escola é também sobre cidadania, sobre o livre exercício dos direitos e a possibilidade de, através do conhecimento, enxergar condições de viver livremente e sem medos, sem sofrer ou cometer violências. Esse diálogo, quando efetivamente ocorre, possibilita aos sujeitos saberem como se defender, proporcionando maiores condições para que denunciem as violências e violações que ocorrerem no ambiente escolar (Pinheiro, 2022).

Para as pesquisadoras Lucimar da Luz Leite e Eliane Rose Maio (2022), as universidades têm um importante papel na construção de novas práticas educacionais. As autoras acreditam que a academia, como local de formação inicial dos/das professores/as, deve inserir os estudos de gênero e sexualidade em seu currículo para que os/as futuros/as educadores/as saibam trabalhar de forma crítica com o assunto. Quanto ao ambiente escolar, Leite e Maio (2022) defendem que este seja um espaço não religioso e de conhecimento estruturante, que ofereça e oportunize esses estudos, agindo como um ambiente de prevenção e denúncia.

Em relação às pesquisas disponíveis sobre o assunto, como mencionado anteriormente, é possível encontrar estudos abordando a temática dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio. Porém, quando observado o tema “gênero e sexualidade”, não encontrei pesquisas neste sentido.

No Rio Grande do Sul, entre as opções de temáticas de itinerários disponíveis para a experiência das escolas-piloto, encontrava-se a opção “Cidadania e Gênero”, com a qual vinte escolas passaram a trabalhar. Além disso, embora na BNCC os termos referentes a gênero e orientação sexual tenham sido removidos, no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio eles se fazem presentes no segundo capítulo, no qual são abordados temas como saúde, sexualidade e gênero, violência contra a mulher, discriminação e preconceitos (como homofobia), e, por fim, direitos humanos (Rio Grande do Sul, 2020).

Entendo ser interessante pensar em como, através do Referencial Curricular estadual, podemos trabalhar com aquilo que falta na BNCC e com as possibilidades de adequar esse currículo à realidade e à necessidade dos/das alunos/as, embora saibamos através das pesquisas que falta autonomia para os/as professores/as de escolas na tomada de decisões no que diz respeito aos componentes curriculares.

As pesquisas analisadas deixam claro que, embora haja algum esforço em prol do desenvolvimento de debates sobre gênero, sexualidade, orientação sexual e preconceito, ainda existem muitas questões que dificultam essa inserção e inviabilizam esse trabalho, entre elas, uma das mais preocupantes, diz respeito ao currículo instaurado com a reforma do Ensino médio e a censura imputada através dele⁸, além é claro, do pânico moral que temos visto ser difundido na sociedade a fim dificultar ainda mais o trabalho com estas temáticas⁹. Entre os/as estudantes é possível perceber os efeitos do progresso proporcionado pelos meios de comunicação e redes sociais, porém o âmbito familiar e religioso ainda influencia em suas ideias quando estas não são questionadas através de uma educação formadora e emancipatória, visto que mesmo em ambientes constituídos de maior diversidade como as escolas, estes ainda são espaços marcados pela discriminação e pelo silenciamento.

Destacamos que a presente pesquisa é realizada em um contexto no qual, embora os estudos sobre gênero e sexualidade tenham se expandido significativamente no meio acadêmico nos últimos anos, com avanços teóricos importantes, a presença dessas temáticas na educação escolar ainda enfrenta fortes barreiras. A discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas

⁸ A censura a termos relacionados a gênero e sexualidade em documentos educacionais será apresentada no próximo capítulo.

⁹ Um dos causadores desse pânico moral e também incentivador da censura contra os estudos de gênero e sexualidade, é o movimento intitulado “Escola se Partido”, que ambiciona avançar uma agenda conservadora na educação brasileira, contra uma suposta doutrinação ideológica e partidária nas escolas. O movimento que se diz apartidário e com foco em uma educação neutra, foi criado pelo advogado e procurador Miguel Nagib em 2004 e ganhou notoriedade em 2014 quando foi apresentado no estado do Rio de Janeiro como Projeto de Lei nº 2974/2014, pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro e depois, ainda em 2014, foi lançado por Carlos Bolsonaro o Projeto de Lei nº 864/2014 para apreciação da Câmara Municipal. O projeto nunca chegou a ser aprovado, mas suas ideias ganharam força na sociedade.

permanece, em grande medida, como um tabu. Prova disso são as frequentes perseguições direcionadas a educadores/as que se propõem a abordar essas questões em sala de aula, bem como a propagação de desinformações por setores conservadores da sociedade que buscam restringir e dificultar o trabalho docente.

A atual onda conservadora que atravessa o cenário político e social brasileiro tem contribuído para inviabilizar a construção de políticas públicas educacionais que contemplem pautas relacionadas à sexualidade, ao gênero e à educação sexual. Um exemplo emblemático é o caso do programa Escola sem Homofobia (ESF), lançado em 2004 com o objetivo de combater a violência e o preconceito contra a população LGBTQIA+ no ambiente escolar. O programa propunha ações educativas voltadas à promoção do respeito à diversidade e ao enfrentamento das discriminações de gênero e sexualidade. No entanto, em 2011, o ESF foi vetado pela então presidente Dilma Rousseff, após intensa pressão da bancada evangélica e de outros grupos conservadores. Esses setores apelidaram pejorativamente o programa de “kit gay” e o acusaram, sem fundamento, de incentivar o “homossexualismo”¹⁰ e a promiscuidade, desvirtuando seu conteúdo e seus objetivos pedagógicos.

Esse episódio ilustra como os avanços no campo dos direitos humanos e da educação crítica podem ser fragilizados por disputas morais e políticas, revelando a urgência de pesquisas que enfrentem tais resistências e contribuam para fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a diversidade.

Através de discursos questionáveis e muitas vezes da utilização de *fake news*¹¹, grupos conservadores se posicionam contrários a esse debate e seu falso moralismo acaba por influenciar parte da sociedade. Classes políticas representadas pelas bancadas ruralistas, armamentistas e religiosas, junto de grupos conservadores das comunidades evangélicas, protestantes e católicas vem promovendo a ideia de que os estudos relacionados aos temas de gênero e sexualidade, incluindo os direitos das mulheres e da comunidade LGBTQIA+, estavam degenerando a estrutura familiar e a ordem social. A tática principal para disseminar o pânico moral no contexto brasileiro se deu através da divulgação de informações incorretas

¹⁰ O termo “homossexualismo” é erroneamente utilizado e carrega consigo um sentido pejorativo, pois o sufixo “ismo” remete a patologias e a doenças. O termo era comumente utilizado até 1990, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou a homossexualidade de sua CID (Classificação internacional de Doenças). Para um maior aprofundamento, indico o artigo “O estigma sobre o sufixo “ismo” “homossexualismo” onde está a LGBTfobia?” de Jean Carlo Carvalho. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/CORLGBTI/article/view/568>

¹¹ Termo que tem se proliferado no meio digital e se refere de um modo geral, a matérias, notícias e informações intencionalmente falsas e que tem o objetivo de enganar pessoas através de seu conteúdo. Sugiro o artigo de Icaro Heron Ferreira da Costa, “Fake News: Uma Investigação Teórica Deste Fenômeno Social”. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2019/resumos/R67-0715-1.pdf>

acerca das pautas feministas, dos direitos LGBTQIA+ e dos estudos sobre gênero e sexualidade (Silva, E., 2020, p. 155). Vale salientar que pesquisas e trabalhos referentes a raça e classe também vem sofrendo com essas perseguições.

No que diz respeito ao Ensino Médio, nos deparamos com polêmicas sobre a exclusão e invisibilização do tema no campo educacional. Em 2017, termos como “orientação sexual” e “identidade de gênero” foram retirados da BNCC. Quando questionado sobre a exclusão, o MEC afirmou que a decisão se deu para evitar que houvesse redundâncias no documento. Uma simples análise, no entanto, mostra como esse argumento é falho, pois como veremos no capítulo 2, não havia redundâncias, e o que aconteceu é que, na verdade, uma generalização dos termos, que embora tenham significados diferentes uns dos outros, acabam sendo utilizados sob um único sentido e tendo sua significância reduzida.

Na verdade, é questionável que uma instituição como o MEC reproduza o discurso de que gênero, sexo e sexualidade seja “tudo a mesma coisa”, pois como explicado no decorrer deste texto, os significados são muito mais amplos e complexos do que isso. A verdade é que o MEC acabou por sucumbir à pressão realizada por uma parte conservadora da sociedade, formada por grupos políticos conservadores de direita que vem a tempos pressionado instituições públicas com o objetivo de suprimir pautas que busquem discutir gênero e sexualidade nas escolas, pregando contra uma suposta “ideologia de gênero”¹² que estaria sendo implantada. Infelizmente, essa censura vem ganhando força, adentrando escolas e amedrontando professores/as, como podemos ver no relato da professora do Ensino Médio da rede pública de Londrina, Paraná – pseudônimo Maria Silva:

Antes [de ser intimidada], nós víamos filmes e fazíamos debates e discussões em sala de aula [sobre gênero e sexualidade]. Tenho medo, esse era o objetivo deles. Já não tenho a mesma vontade. Agora tomo muito cuidado (Human Rights Watch, 2022, p. 1).

Por conta do medo de represálias, muitos/as professores/as deixaram de trabalhar o assunto, visto que existe incentivo por parte dos conservadores para que os/as alunos/as filmem e denunciem aqueles/as professores/as que se arriscarem a trazer essa pauta para as salas de aula, culminando, assim, em uma espécie de censura nas escolas. Segundo Lima e Cavalcante

¹² Termo utilizado por conservadores para ridicularizar e se posicionar contrariamente a manifestações culturais relacionadas a gênero e sexualidades, bem como a inserção desse debate nos meios educacionais e a sua inserção nos currículos educacionais. Recomendo a leitura da dissertação de Raescla Ribeiro de Oliveira, “*Sai o kit gay entra a leitura em família*”: o livro didático no governo Bolsonaro (2019-2022), defendida em 2023 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas e disponível na biblioteca digital da universidade: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9345>.

(2022), as políticas públicas brasileiras são influenciadas pela situação na qual o país se encontra socialmente e, também, pela configuração dessas políticas em um contexto mundial, a depender do momento histórico. Tais políticas podem ser bem desenvolvidas ou então retrocederem. Em realidade, o Brasil nunca viveu um Estado de bem-estar social, com universalização de políticas sociais, tendo existido apenas estratégias de legitimação governamentais que visavam conter mobilizações sociais.

Os efeitos disso podem ser desastrosos para a educação: ao invés de se tornar libertadora, acaba por ditar regras conservadoras para professores/as e alunos/as. Esse é apenas mais um dos ataques sofridos pela educação. A Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), é um exemplo de como a educação vem sendo sucateada para servir ao capitalismo. A reforma, que estabeleceu mudanças curriculares, carrega em seu discurso pregado pelo Estado a mensagem de que os/as jovens podem agora escolher o que desejam estudar, mas essa não é a verdade, especialmente para os/as alunos e alunas das redes públicas de ensino.

Pode-se antecipar que o que está sendo denominado como “Reforma” do Ensino Médio, funciona com os sentidos de “contrarreforma”, uma vez que representa um retrocesso no que concerne à oferta de um currículo para a formação da classe trabalhadora, interditando o acesso ao conhecimento científico, historicamente produzido. Ao invés disso, oferece uma educação aligeirada e precarizada (Lima; Cavalcante, 2022, p. 3).

Essa precarização diz respeito também ao currículo do Novo Ensino Médio, que se encontra dividido em duas partes. A primeira parte é determinada pela Base Nacional Comum Curricular, e a segunda, composta por itinerários formativos, é justamente o ponto utilizado pelo Estado em seu discurso de que o/a estudante pode escolher o itinerário com o qual mais se identifica para nele se desenvolver e, assim, conseguir uma rápida inserção no mercado de trabalho. Essa ideia foi amplamente divulgada pela imprensa e até mesmo por canais do *YouTube* destinados ao público juvenil, a fim de gerar uma boa recepção da reforma pelos/as alunos/as. No entanto, a LDBEN não garantiu que as instituições de ensino oferecessem um grande número de itinerários que podiam ser organizados de acordo com a demanda local e as possibilidades que cada rede e instituição tenha para atender a demanda... “Na prática, portanto, cada Estado, rede e instituição de ensino é que definirá qual(is) itinerário(s) formativo(s) será(ão) oferecido(s)” (Silveira; Ramos; Vianna, 2018, p. 112) Aos/às alunos/as resta aceitar aqueles itinerários que forem ofertados pela instituição em que estudam, mesmo que nenhum deles seja de seu interesse.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 68% da população em idade escolar de 15 a 17 anos vai para a escola e 2,2 milhões de jovens estão atrasados/as quanto ao ano de curso em que estão considerando sua idade. Além disso, 82% dos/das estudantes que concluem o Ensino Médio não conseguem acessar o Ensino Superior e não conseguem se qualificar para o mercado de trabalho (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019). Ao propor uma Educação de Tempo Integral, a reforma não leva em consideração a realidade de muitos/as estudantes de classes mais vulneráveis, que para ajudar no sustento da família se veem obrigados/as a trabalhar em horário oposto ao que estudam, o que com as mudanças, pode acarretar evasão escolar.

Para uma Educação Integral deve haver comprometimento com um projeto político democrático que vise a superação das desigualdades e a transformação dos estudantes em cidadãos autônomos e capazes de intervir na realidade a sua volta, contribuindo para a construção de mudanças na sua vida e da sociedade em geral. Porém, a atual reforma acaba por subverter os sentidos da Educação Integral ao submetê-la a uma educação engessada e utilitarista (Vianna; Souza, 2022).

A Educação Integral proposta pela reforma não é libertadora, pois quando obriga os/as jovens pobres a escolherem entre trabalho e estudo por não conseguirem conciliar ambos, ela os/as segrega e dificulta o acesso a condições de vida melhores através dos estudos. Quando não fornece estrutura para as escolas disponibilizarem uma variação de itinerários e nem garante que um número mínimo deles seja oferecido, o discurso de que esse sistema facilitaria a vida dos/as estudantes e levaria em consideração suas escolhas e desejos de futuro cai por terra completamente. É importante salientar também a presença de disciplinas completamente inúteis para a formação dos/as estudantes. Enquanto disciplinas importantes como História, Sociologia e Educação Física perderam espaço, outras intituladas “O que rola por aí”, “RPG”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets SA” e “Arte de morar” foram introduzidas para estudantes do Ensino Médio de escolas públicas do país (Lima, 2023).

O esfacelamento do Ensino Médio em itinerários formativos fere o acesso ao conhecimento por parte dos/das estudantes, dando a falsa justificativa de um currículo mais flexível e atraente para o/a aluno/a e que diminuiria a evasão escolar, mas na verdade vai aprofundar ainda mais as desigualdades entre jovens pobres e assim negar-lhes o direito de condições igualitárias de aprendizado (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2016).

Por isso a importância do questionamento em relação ao meu objeto de estudo: quais foram os componentes curriculares da parte diversificada do currículo do itinerário “Cidadania

e Gênero”? Quais disciplinas foram elencadas especificamente para este itinerário? O que elas previram? Estas e outras questões auxiliares serão desenvolvidas nos capítulos de análise.

1.3 CAMPO EMPÍRICO, ABORDAGEM E SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como campo empírico uma escola-piloto do Novo Ensino Médio localizada em uma pequena cidade do Rio Grande do Sul, que implementou o itinerário formativo “Cidadania e Gênero” e cuja localização geográfica permitiu sua viabilidade e o acesso da pesquisadora ao local.

A escola em questão disponibilizou-se a participar e auxiliar nessa pesquisa, demonstrando interesse e satisfação em contribuir no desenvolvimento dessa pesquisa. Foi pontuado pela escola que seu nome e localização poderiam ser expostos, tendo a necessidade apenas de manter anônimos os sujeitos egressos envolvidos. A professora responsável também afirmou não ter problemas em expor seu nome caso fosse preciso, e tanto a educadora quanto a escola se dispuseram a assinar a documentação necessária e auxiliar nos trâmites éticos da pesquisa. Porém, devido às normas de Ética em pesquisa instituídas pela universidade e órgãos competentes, além da possibilidade da revelação de informações locais ou sobre outrem, será mantido o anonimato de todos/as os participantes através do uso de codinomes que explicarei a seguir.

No que diz respeito às professoras/docentes entrevistadas, optei por entrevistar aquelas que trabalharam com o itinerário objeto desta investigação ou que participaram de forma ativa no seu desenvolvimento. Por tanto, duas docentes foram convidadas a participar, sendo elas: a professora que ficou responsável por ministrar as três principais disciplinas do Itinerário Formativo de Cidadania e Gênero na escola¹³, a qual irei chamar aqui de *Docente 1*, e a diretora da instituição que chamarei de *Docente 2*.

Em relação aos/às ex-alunos/as entrevistados/as, considereei como critérios de inclusão e exclusão na pesquisa, primeiramente, o interesse pessoal do indivíduo em participar, o fato de ele/ela ter sido um/a aluno/a que realizou esse itinerário na escola, e, não menos importante, se o/a já alcançou a maioridade e tem totais condições de exercer seu livre arbítrio na escolha em colaborar. Solicitei auxílio da escola para que fosse possível chegar até esses/as estudantes pois, como eles já haviam finalizado a educação básica, não se encontravam mais na escola. Para isso, foi necessário contar com a disposição da escola em contatar esses/as estudantes para

¹³ Do montante de componentes curriculares que compunha o itinerário, três disciplinas se relacionavam mais diretamente às questões de gênero e sexualidade e, na referida escola, eram ministradas pela mesma professora. As três disciplinas eram: Direitos Humanos, Gênero e Intervenção Social.

verificar se eles/elas teriam interesse em participar, visto que a instituição não poderia fornecer-me seus contatos sem suas autorizações. Após o diálogo realizado com a escola, a professora responsável pelas três disciplinas entrou em contato com os/as ex-alunos/as (aqueles/as que ainda foi possível alcançar) a fim de averiguar quais estariam disponíveis a participar da pesquisa, tendo conseguido a confirmação de 2 alunos/as egressos/as que se propuseram a participar, sendo uma jovem que irei identificar aqui como *Egressa 1* e um rapaz que será identificado como *Egresso 2*.

Quadro 4 – Participantes da pesquisa

Identificação das/os participantes	
Docente 1	Professora de História da instituição; professora responsável por três disciplinas referentes ao Itinerário Formativo; membro da ONG Mães Pela Diversidade;
Docente 2	Diretora da Instituição desde 2019; já foi supervisora escolar e vice-diretora na mesma instituição;
Egressa 1	Ex aluna da instituição; estudante de Direito;
Egresso 2	Ex aluno da instituição; estudante de Técnica em Informática; suporte de T.I;

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

1.4 ETAPAS PRELIMINARES E PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Com o objetivo de compor todos os cuidados éticos no decorrer dessa produção, a presente pesquisa se ancora na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016b) para garantir a segurança das informações e de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. A disciplina “Seminário de Orientação”, oferecida pela linha de pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação (ETE) do PPGedu da UNISC, seguindo os princípios defendidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que tem sido o principal espaço de discussões sobre ética na pesquisa, tornou possível o debate sobre esta Resolução, destacando sua importância e as formas como os procedimentos éticos podem e devem ser explicitados garantindo transparência, proteção e acolhimento dos/das envolvidos/as.

Levando em consideração que “ética, numa perspectiva histórico-dialética, é querer um certo bem geral, uma vez que existam as condições materiais e técnicas indispensáveis para a concretização desse bem” (Nosella, 2008, p. 255), seguirei com o trabalho levando em consideração a viabilidade de participação dos componentes e garantindo o direito a confidencialidade no resguardo das informações (Brasil, 2016b).

Em relação aos procedimentos empíricos, a pesquisa desenvolveu-se através de análise documental e da realização de entrevistas qualitativas. Para tanto, foram levados em consideração os cuidados éticos expressos pela Resolução nº510, embora a pesquisa não tenha sido submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), decisão que foi tomada levando-se em consideração alguns fatores, como o atraso do cronograma devido ao fato da formalização do aceite da instituição escolar ter ocorrido apenas após a banca de qualificação, em consequência da catástrofe climática das enchentes de 2024 que impossibilitou a locomoção entre cidades por um longo período de tempo e levou ao fechamento temporário de escolas. Outro ponto levado em consideração é o fato de que a regulamentação referente aos procedimentos de Ética em Pesquisa baseia-se na área da biomedicina que não leva em consideração as singularidades das Ciências Humanas e/ou das Ciências Sociais. A autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos se fez necessário em casos como este, em que o projeto não foi submetido a avaliação de Comitês ou Comissões de Ética e trata-se de um exercício de elucidação, reflexão crítica e prudência sobre os aspectos éticos envolvidos na produção do conhecimento. Essa autodeclaração não substitui a análise realizada por Comitês ou Comissões de Ética em Pesquisa, mas assume um papel relevante, especialmente em situações em que o projeto não foi submetido a instâncias formais de avaliação ética, tornando uma ferramenta importante na garantia da responsabilidade ética e da transparência na condução da pesquisa (Mainardes; Carvalho, 2019).

Em relação às entrevistas, objetiva-se realizá-las com professores//as e egressos/as que já tenham completado a maioria e que tenham participado do Itinerário Formativo Cidadania e Gênero na escola em questão, instituição com a qual foi possível obter o aceite e foram formalizados: a) Carta de aceite de instituições parceiras¹⁴, e b) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁵.

Considerando que a produção científica deve suscitar benefícios para os sujeitos, para a comunidade e sociedade na qual está inserida, a presente pesquisa objetiva trazer como proveito a contribuição científica através da produção e análise de dados que proporcionem uma reflexão

¹⁴ Apêndice A

¹⁵ Apêndice B

acerca do currículo escolar do Ensino Médio com destaque para as questões de gênero e sexualidade e para a sua abordagem no ambiente escolar; colaborar para uma reflexão acerca do itinerário formativo “Cidadania e Gênero”, compreendendo qual foi a sua contribuição e importância para os/as envolvidos/as, além permitir o acesso a dados empíricos referentes ao assunto tratado.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Metodologicamente, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa com análise de documentos oficiais e de entrevistas que foram realizadas em campo empírico. Conforme Minayo (2002) assinala, compreendo aqui que a metodologia é entendida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade e que “[...] inclui, simultaneamente, a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas), e a criatividade do/a pesquisador/a, que é correlativo a (sua experiência, senso crítico e sensibilidade)” (Minayo, 2002, p.14). Portanto, o método consiste em realizar sistemática e racionalmente um conjunto de atividades que permite de forma segura que se chegue aos objetivos traçados em uma pesquisa (Lakatos; Marconi, 1992).

Em relação à análise documental, consideramos que esta procura identificar informações nos documentos com base em questões ou hipóteses relevantes (Lüdke; André, 1986) a fim de buscar por evidências que exponham uma realidade ou circunstância em foco na pesquisa. Os documentos são uma rica fonte de informações quando bem analisados, podendo servir de base para diversos estudos para, dessa forma, dar maior embasamento as pesquisas, além de que deles podem ser extraídos indicadores que fundamentam as declarações do pesquisador (Lüdke; André, 1986).

Com esse discernimento, o critério de escolha dos documentos que foram utilizados na pesquisa levou em consideração que fossem documentos oficiais diretamente ligados ao currículo escolar do Ensino Médio e aos itinerários formativos. Os principais documentos utilizados são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 1– Documentos oficiais analisados

Documentos orientadores	
1	RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio . Porto Alegre: SEDUC-RS, 2020.
2	BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) . Consulta Pública. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2015.
3	BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) : Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2018.
4	BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) . Segunda versão revisada. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2016.

5	BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União : seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016.
6	BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União : seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21-24, 22 nov. 2018.

Fonte: Autora, 2024.

Em um primeiro momento, realizamos a leitura preliminar de partes dos documentos oficiais analisados nessa pesquisa. Essa primeira leitura teve objetivo identificar a presença de alguns termos e a forma como são utilizados. Para isso, primeiramente procurou-se especificamente por excertos com os termos “gênero”, “sexualidade”, “identidade de gênero” e “orientação sexual”. Nesse primeiro exercício foi possível identificar em quais momentos os documentos discorrem sobre essas questões e como isso é feito. Em um segundo momento, buscou-se analisar de forma mais profunda os textos, avaliando, por exemplo, as mudanças realizadas nas diferentes versões dos documentos da BNCC, e os possíveis motivos para essas alterações.

Também foi realizada uma análise mais aprofundada do RCGEM (Rio Grande do Sul, 2020) em relação a como esse documento trabalha os assuntos gênero e sexualidade e como aborda e possibilita o desenvolvimento dos itinerários formativos, com foco no itinerário “Cidadania e Gênero”.

Em observações preliminares presentes no RCGEM, na segunda parte do texto, alguns subcapítulos em específico chamaram a atenção por tratarem de forma direta temas referentes às sexualidades, gênero e outros tópicos sensíveis. Os principais momentos em que isso ocorre encontram-se nos seguintes subcapítulos:

Quadro 2 – Subcapítulos pertinentes do RCGEM

Subcapítulo	Título	Página
2.4.9	Violência Contra a Mulher	75
2.4.10	Saúde, Sexualidade e Gênero	77
2.4.11	Superação de Discriminações e Preconceitos como Racismo, Sexismo, Homofobia e outros	78

2.4.12	Conscientização, Prevenção e Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)	78
2.4.13	Educação em Direitos Humanos	79

Fonte: Autora, 2024.

Em relação à escola, em um primeiro contato fiz uma visita informal para conversar com a direção e demais responsáveis a respeito da ideia de pesquisa e averiguar se haveria aceitação por parte dos/das profissionais da educação ali inseridos/as, além de compreender quais caminhos éticos e metodológicos deveriam ser seguidos para dar continuidade ao projeto. Neste primeiro contato, fui muito bem recebida pelos/as docentes e tomei nota de algumas informações referentes aos horários da escola e das disciplinas, nomes de professores/as e informações de contato para comunicações e planejamentos futuros. Esse primeiro momento, de breve contato com a escola, se fez importante na compreensão das especificidades daquele ambiente escolar e suas características primordiais, para além da necessidade de desenvolver afinidade com o local e seus/suas ocupantes.

Ao trabalharmos em uma escola e com os sujeitos ali inseridos é importante um olhar empático e uma postura de respeito, afinal, a escola é um local de partilha de conhecimentos, mas existe em seu interior diversos personagens individuais que convivem dentro de uma coletividade complexa. A escola, como forma pedagógica, não está direcionada para uma utopia política nem para uma ideia normativa de sujeito. No entanto, ela representa uma convicção utópica e carrega a crença de que “cada um pode aprender tudo”, ideia que não é um objetivo final, mas sim um ponto de partida (Larrosa, 2017). A escola torna possível, ou pelo menos deveria tornar, o desenvolvimento pleno de processos de aprendizagem e deveria possibilitar que o conhecimento fosse acessado e desenvolvido por todos/as, sem distinções. O utópico disso não é a impossibilidade, mas sim aquilo que fazemos e a caminhada que construímos para chegar a esse ponto, para tornar física essa idealização.

É importante pontuar que a formalização do aceite da instituição escolar ocorreu após a banca de qualificação, pois devido a catástrofe climática das enchentes não foi possível realizar o procedimento no tempo previsto, por conta da dificuldade de locomoção de uma cidade para outra com as rodovias interrompidas e, do fechamento temporário de algumas escolas, como foi o caso da instituição em questão. A pesquisa realizada no ambiente escolar ocorreu através de entrevistas com professores/as e ex-alunos/as participantes do itinerário “Cidadania e

Gênero¹⁶”, ressaltando que a última turma a trabalhar com esse itinerário completou o Ensino Médio em 2023 e, portanto, os/as entrevistados/as foram egressos/as da escola e que se formaram em 2022 e 2023.

Em relação aos/às professores/as, as entrevistas contribuíram para compreender as experiências com o itinerário formativo analisado, tais como planejamento, organização e realização de componentes curriculares. Também foi possível explorar questões relativas à autonomia docente, à participação discente e a percepção docente sobre a experiência dos estudantes no currículo escolar da escola-piloto.

No que diz respeito aos alunos/as egressos/as, como eles/elas já haviam concluído o Ensino Médio, foi necessário realizar uma busca junto à escola de possíveis interessados em colaborar com esta pesquisa e que já tivessem chegado à maioridade. Dados esses passos, foi realizada uma entrevista com esses ex-alunos/as¹⁷, a fim de compreender e analisar como se deu a experiência curricular com as questões de gênero e sexualidade no itinerário formativo “Cidadania e Gênero”. Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas e analisadas de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa, levando ainda em consideração a bibliografia disponível para eventuais contribuições.

É importante salientar que acima de tudo, estamos trabalhando com pessoas, seres complexos, com sentimentos como medo, angústia, indignação, mágoa etc. Por isso, busquei uma abordagem que fosse confortável para o/a participante, para que este/a se sentisse acolhido/a e encorajado/a falar tudo que tivesse vontade, sem qualquer desconforto. Estive ciente de que poderia haver momentos de emoção, lágrimas, risos e que tudo isso precisava ser tratado com naturalidade, mas também empatia. Os/as participantes voluntários/as não são apenas peças de uma parte desse trabalho a serem colocados em pontos e momentos específicos, eles são parte de tudo e estão presentes nos detalhes, nas reflexões introdutórias, no desenvolvimento, pois vivenciaram diretamente tudo aquilo que a teoria procura explicar.

A entrevista qualitativa possibilita a compreensão profunda dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais específicos, essa compreensão pode servir tanto como objetivo final ao fornecer descrições de determinados contextos sociais, quanto como base para futuras pesquisas, testes ou na construção de referenciais teóricos (Bauer; Gaskell, 2003). A entrevista na pesquisa qualitativa, ao abraçar a fala dos atores sociais envolvidos, torna possível compreender a realidade humana através do discurso, sendo pertinentes para pesquisas em que

¹⁶ Matriz curricular no Anexo 1

¹⁷ As entrevistas ocorreram de forma presencial e em diferentes dias, de acordo com a disponibilidade dos voluntários.

se buscam entender como o outro percebe a realidade, além de possibilitar o acesso às opiniões, crenças e valores que diferentes sujeitos atribuem a si mesmos e ao mundo (Fraser; Gondim, 2004), sendo, portanto, ideal nesta pesquisa, que busca compreender a experiência curricular de uma instituição de ensino e como essa experiência é narrada por alunos(as) e professores(as).

Entrevistas podem ser estruturadas ou não-estruturadas, por tanto, sendo mais ou menos dirigidas; dessa forma faz-se possível que o(a) entrevistador(ra) trabalhe de forma aberta ou não-estruturada, onde o(a) entrevistado(a) aborda de forma livre o tema proposto; ou de forma estruturada, onde as perguntas são previamente formuladas. Existem ainda formas de articular essas duas modalidades, o que se caracteriza por entrevistas semiestruturadas (Neto, 2002).

Nesta pesquisa, as entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada, o que possibilitou aos/às entrevistados/as que discorressem sobre o tema com fluidez, sem a imposição inflexível de questões. Esse tipo de entrevista permite o/a entrevistado/a fale sobre o tema proposto baseando-se nas informações por ele/a conhecidas e nas suas experiências pessoais. Na medida em que se estabelece um diálogo entre entrevistadora e entrevistados/as informações fluem de maneira clara e autêntica (Ludke; André, 1986).

No roteiro da entrevista (Apêndice C) continha perguntas e direcionamentos que serviram para estimular o/a entrevistado/a lembrar determinados assuntos, o que pode ser chamado de gatilhos ou dispositivos de memória; o gatilho, ao ser acionado por questionamentos ou colocações, cumpre o papel de incitar as memórias do/a entrevistado/a para que este se recorde de maneira mais clara sobre aquilo que estiver (Souza; Frantz; Almeida; Silveira, 2021).

A produção, transcrição e análise são etapas fundamentais no trabalho com entrevistas. A produção engloba desde o planejamento, a realização e toda construção continua integrada ao processo de realização, enquanto a transcrição deve seguir métodos adequados que facilitem a etapa seguinte e, por fim, a análise exige organização e uma interpretação crítica dos relatos obtidos (Souza; Frantz; Almeida; Silveira, 2021). A análise não se resume a um processo puramente mecânico, ela envolve intuições criativas que podem surgir em conversas com colegas ou em momentos de reflexão cotidiana (Bauer; Gaskell, 2003).

Para que a análise das entrevistas fosse executada de forma mais estratégica, após realizar a transcrição e separação em diferentes formatos (word e pdf), utilizei um programa chamado MAXQDA Reader para separar e organizar as respostas dos/as entrevistados/as de acordo com as perguntas e também em palavras-chave e conceitos que possibilitavam a correlação entre as falas. Também foram adicionados filtros para facilitar as pesquisas. A maioria das palavras-chave utilizadas na planilha não são necessariamente aprofundadas no

presente texto, mas serviram como códigos de localização das informações dentro das transcrições. Após essa categorização, ainda com o auxílio deste aplicativo, converti os resultados para uma planilha do Excel, que tornou a visualização mais clara e prática.

Quadro 3 – Palavras-chave na categorização das entrevistas

Palavras-chave utilizadas na categorização
Acolhimento; Amparo legal, Apoio didático; formação; bullying, conhecimentos específicos; Componentes Curriculares; Conteúdos trabalhados, Contexto político; Definições; Divisões de Gênero; Emocional; Escolha do Itinerário; Expectativas; Ignorância; Impactos; Materiais Utilizados; Reclamações e ataques; Retaliações; Resistência; Satisfação; Resultados; Vivências

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em relação à importância de analisar as narrativas nesta pesquisa, está se dá pelo fato de que diferentes narrativas sobre um mesmo contexto envolvem experiências conjuntas, mas são diferentemente sentidas e percebidas por cada um/a dos/das envolvidos/as. As narrativas originam-se das vivências, sendo processos de formação e mudança de eventos que, uma vez elaborados, geram diferentes temporalidades, novas interpretações e outras histórias de vida (Squire, 2014; Martins; Tourinho; Souza, 2017):

As narrativas podem denunciar, compartilhar e/ou mudar modos de produção cultural e social, pois, ao desvelar momentos, imagens e visualidades de suas trajetórias, os indivíduos reorganizam a própria história criando laços de significado e coerência para eventos e acontecimentos marcantes ou, ainda, para aqueles que permanecem encobertos justamente porque não foram visitados com um olhar escrutinador e sensível (Martins; Tourinho; Souza, 2017, p. 13).

Através das narrativas, busquei compreender como a experiência curricular, no que diz respeito à temática de gênero e sexualidade através do itinerário formativo “Cidadania e Gênero”, é significada na fala de cada sujeito. O que é lembrado desta experiência? Como essa experiência contribuiu para o desenvolvimento pessoal do indivíduo? Qual concepção de gênero e de sexualidade esteve presente no itinerário formativo? Qual era a expectativa dos sujeitos em relação a ter um itinerário com ênfase em Gênero e cidadania? As expectativas foram atingidas? Os professores ficaram satisfeitos com a matriz curricular? Houve tempos, espaços e conhecimentos adequados para trabalhar um itinerário com este tema? Quais? Em quais momentos e conteúdos escolares ocorreram abordagens e problematizações sociais pautadas nestas categorias? Ocorreu alguma desconstrução de ideias? Mudanças de visão e

posicionamentos políticos e sociais? Foram feitas reflexões que coincidiam com situações do cotidiano e com suas vivências pessoais? Foi possível levar estes ensinamentos para além do âmbito escolar? Com base no que foi trabalhado, houve mudanças na convivência e no cotidiano escolar? Para os/as professores/as, como foi a recepção dos/das alunos/as frente aos assuntos discutidos? Quais as dificuldades encontradas na preparação das aulas e no ato de ministrar os conteúdos? Quais percepções foram possíveis construir com essa experiência? Os/as professores/as receberam algum auxílio nesse processo? Se sim, foi construtivo e satisfatório? Com esses questionamentos em mente, procuramos compreender o impacto desse itinerário na comunidade escolar e na vida dos/as envolvidos/as.

2.1 ANÚNCIO DA PERSPECTIVA TEÓRICA

Considerando as questões anteriormente apresentadas e a importância de aprofundar esse debate no campo educacional e acadêmico, esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a relevância das temáticas de gênero e sexualidade na educação escolar. Para tanto, o texto foi construído com base em quatro eixos centrais: gênero, sexualidade, políticas educacionais e currículo.

Antes de adentrar mais profundamente nesses conceitos, é importante esclarecer alguns apontamentos referentes aos termos “diversidade” e “pluralidade” que, embora frequentemente utilizados como sinônimos, apresentam distinções relevantes. Diversidade refere-se à existência de múltiplas culturas, identidades e modos de ser de indivíduos e grupos. Já a pluralidade enfatiza e valoriza essa coexistência a partir da aceitação e da legitimação dessas características. Explicitar essa distinção é fundamental para uma reflexão crítica sobre o modo como a escola lida com as diferenças. Vera Maria Candau (2008) alerta que o termo “diversidade” é frequentemente utilizado de maneira superficial, associado a eventos pontuais, datas comemorativas ou representações descontextualizadas, sem que se problematizem as desigualdades que atravessam a vida dos sujeitos envolvidos. Em contraste, Hannah Arendt (2007) propõe uma compreensão mais profunda ao afirmar que a pluralidade reconhece a singularidade de cada ser humano e sua capacidade de agir, falar e interagir em um mundo comum.

Assim, a convivência plural exige escuta, presença e responsabilidade mútua, não se restringindo à mera aceitação da diferença. De modo semelhante, Boaventura de Sousa Santos (2006) denuncia o esvaziamento político do termo “diversidade”, especialmente quando reduzido a estratégias de tolerância ou de marketing institucional. Para o autor, é imprescindível

promover uma pluralidade de saberes e identidades, sustentada pela justiça cognitiva e pela luta contra as múltiplas formas de opressão. No contexto escolar, essa concepção de pluralidade representa um compromisso ético com o reconhecimento real de sujeitos historicamente marginalizados, não apenas em sua existência, mas em sua dignidade e participação ativa no processo educativo.

Com esse entendimento sobre diversidade e pluralidade, podemos dar seguimento à análise dos demais conceitos centrais desta pesquisa. Segundo Joan Scott (1995), podemos compreender *gênero* como uma categoria de análise histórica, um elemento característico das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e, também, como forma de significar as relações entre os sexos.

Certos/as pesquisadores/as, principalmente os/as antropólogos/as, têm restringido o uso do gênero ao sistema de parentesco (centrando-se no lar e na família como a base da organização social). Temos necessidade de uma visão mais ampla que inclua não somente o parentesco mas também (especialmente para as complexas sociedades modernas) o mercado de trabalho (um mercado de trabalho sexualmente segregado faz parte do processo de construção de gênero), a educação (as instituições de educação somente masculinas, não mistas, ou de co-educação fazem parte do mesmo processo), o sistema político (o sufrágio universal masculino faz parte do processo de construção do gênero) (Scott, 1995, p. 87).

Já para Saffioti (2015) o conceito de gênero não se resume somente a uma categoria de análise, é também uma categoria histórica, e dessa forma pode ser concebido em várias instâncias. Para ela, “cada feminista enfatiza determinado aspecto do gênero, havendo um campo, ainda que limitado, de consenso: o gênero é a construção social do masculino e do feminino. (Saffioti, 2015, p. 47)”. Saffioti (2015), apesar de criticar alguns posicionamentos de Joan Scott, também salienta a sua contribuição ao colocar o poder no centro da organização social de gênero e apontar que relações de poder estão associadas às relações de gênero. Segundo a autora:

Ninguém contesta que o poder seja central na discussão de determinada fase histórica do gênero, já que este fenômeno é cristalino. O que precisa ficar patente é que o poder pode ser democraticamente partilhado, gerando liberdade, como também exercido discricionariamente, criando desigualdades. Definir gênero como uma privilegiada instância de articulação das relações de poder exige a colocação em relevo das duas modalidades essenciais de participação nesta trama de interações, dando-se a mesma importância à integração por meio da igualdade e à integração subordinada (Saffioti, 2015, p.121).

O termo “gênero” tem sido usado para enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo (Scott, 1995, p. 72) e se encontra intrinsecamente ligado à cultura, aquilo que é construído no decorrer das gerações e está permeada pelas relações de poder entre

homens e mulheres, à hierarquia dessas relações e às normas de convívio e comportamento. Por esse motivo, gênero é também uma categoria muito utilizada em seu sentido político nos estudos sobre História das Mulheres.

Na gramática, o gênero é compreendido como uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que torna possíveis distinções ou agrupamentos separados (Scott, 1995, p. 72).

Como observou Donna Haraway (2004, p. 211), “apesar de importantes diferenças, todos os significados modernos de gênero se enraízam na observação de Simone de Beauvoir de que ‘não se nasce mulher’ e nas condições sociais do pós-guerra”. Segundo a autora, gênero é um conceito desenvolvido sobretudo a partir das teorias e das práticas feministas que buscaram “explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais ‘homens’ e ‘mulheres’ são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo”. Trata-se de um “conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta” (Haraway, 2004, p. 211).

O conceito de identidade de gênero refere-se à forma como o indivíduo se reconhece e se posiciona em relação ao masculino e ao feminino, construindo uma percepção pessoal de si, que pode ou não corresponder ao sexo biológico atribuído ao nascer. Segundo Louro (2001), deduzir a identidade de gênero com base exclusivamente na biologia é, na maioria das vezes, um equívoco. Para a autora, os corpos são produzidos e significados culturalmente, sendo constantemente moldados pelas práticas e discursos sociais.

A sexualidade, de modo semelhante à identidade de gênero, não se limita a uma dimensão estritamente pessoal; ela é, antes de tudo, uma construção social e política. Trata-se de um processo que se desenvolve ao longo da vida, de maneira plural e diversa, envolvendo todos os sujeitos e sendo atravessado por práticas culturais, representações simbólicas e normas sociais (Louro, 2000). Nesse sentido, a sexualidade pode ser compreendida como uma “invenção social”, pois se constrói historicamente através dos múltiplos discursos sobre o sexo, discursos reguladores, normatizadores, instauradores de saberes e produtores de verdades (Louro, 2000).

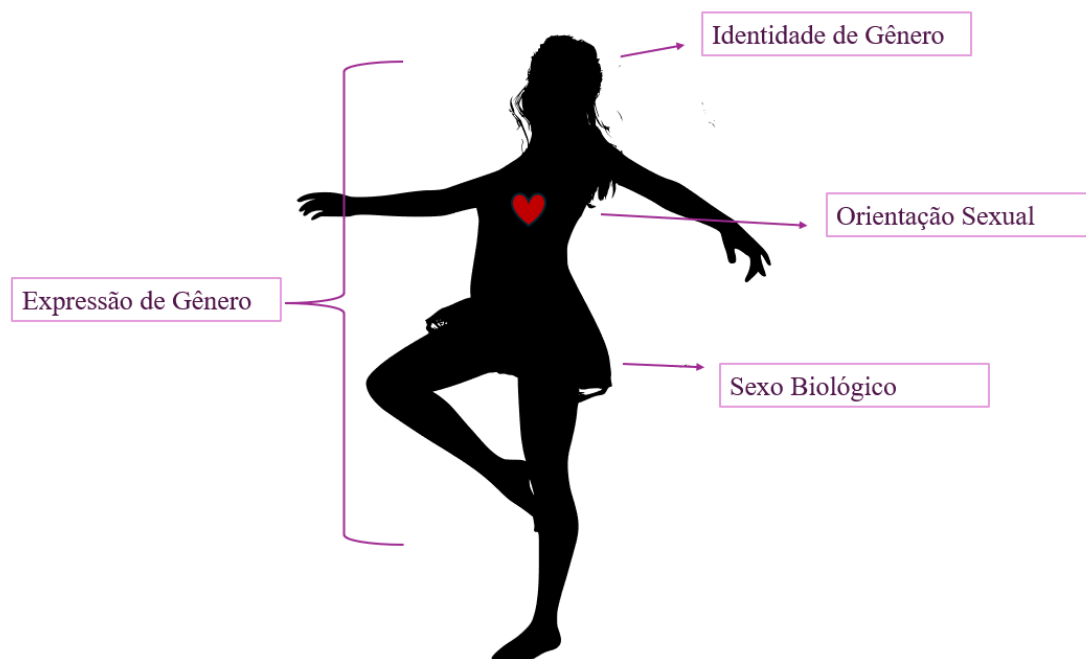
Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas

por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (Louro, 2000, p.6).

Enquanto as mulheres são socializadas a desenvolver comportamentos dóceis, cordiais e conciliadores, os homens, por sua vez, são incentivados a adotar atitudes associadas à agressividade, à força e à coragem. Essa diferenciação de gênero, construída socialmente, constitui, segundo Saffioti (2004), a base de diversos fenômenos que estruturam a organização social. Nesse contexto, a sexualidade também opera como um mecanismo de manutenção das normas sociais, impondo regras — muitas vezes implícitas — que regulam o convívio e moldam os comportamentos considerados aceitáveis. Os sujeitos que escapam a essas normas tendem a ser estigmatizados, julgados ou excluídos desse “comboio” social que busca padronizar corpos, práticas e identidades.

Já a orientação sexual refere-se à direção do desejo e da afetividade, ou seja, diz respeito às pessoas por quem nos sentimos atraídos — seja emocional, afetiva ou sexualmente. Trata-se da inclinação para se relacionar com indivíduos do mesmo gênero, de gênero distinto, de ambos ou, em alguns casos, com nenhum. A orientação sexual, portanto, não se reduz a uma escolha individual, mas se constitui também em um aspecto da identidade que desafia normas e expectativas sociais sobre o que é considerado legítimo no campo dos afetos e dos desejos.

Figura 2 – Diferença ilustrada entre identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico e expressão de gênero



Gênero e sexualidade são categorias teóricas que permitem ler e problematizar as realidades sociais uma vez que também formam um sistema de distinção e dominação com determinada aprovação social (Haraway, 2004) e, enquanto categorias teóricas, se inter-relacionam e estabelecem intersecções com outros marcadores sociais como classe e raça¹⁸.

Ao serem incorporadas ao campo da educação, essas categorias dialogam diretamente com o currículo, entendido aqui como um espaço privilegiado de disputas simbólicas e de produção de sentidos. O currículo abrange uma ampla gama de temas pertinentes à formação humana e social. De acordo com Giovedi (2012, p. 55), “[...] não é possível conceituar de maneira unívoca o termo currículo, como se houvesse uma resposta universal que pairasse acima das circunstâncias históricas, sociais e culturais”. O currículo é guiado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas sendo, portanto, um “artefato social” (Moreira; Silva, 1999) de construção crítica e que deve levar em consideração às perspectivas e possibilidades atuais da sociedade e das estruturas do sistema educacional, a fim de construir e modificar trajetórias construtivamente.

No âmbito deste estudo, partilhamos das concepções de currículo como uma categoria teórica ampla que diz respeito à experiência com o conhecimento escolar, abrangendo, em uma “acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico transformadora” (Saul, 2018, p. 129). Uma experiência curricular significativa vai além dos conteúdos e das tarefas, não é a simples prática do currículo: ela valoriza as vivências que tocam os sujeitos, provocam seus sentidos e incentivam a reflexão. Segundo Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca - ou seja, aquilo que nos atravessa e nos transforma. Para ele, “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (Larrosa, 2002, p.26). O autor destaca que, embora vivamos muitas ações cotidianas, poucas se configuram como experiências autênticas, pois muitas de nossas vivências são superficiais e não provocam transformação.

O currículo abrange ainda uma dimensão prescrita formal, uma real ou prática, e outra oculta, constituída “por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais [...]” (Silva, 2015, p. 78). Essa dimensão geralmente diz respeito a valores, crenças, atitudes, saberes e orientações que são requeridos socialmente e que são transmitidos através de diferentes

¹⁸ Não trabalharemos com os conceitos de classe raça nessa pesquisa, neste parágrafo estou apenas sinalizando ‘classe’ e ‘raça’ como marcadores sociais existentes dentro do campo das questões de gênero e sexualidade.

situações e marcadores sociais, dentre eles, gênero e sexualidade. Através destes diferentes elementos e dimensões que compõem o currículo escolar, compreende-se que

[...] a aprendizagem escolar se manifesta potencialmente pelos discursos, pelas definições de espaços, do currículo, da rotina e nas relações de poder. Dito de outra forma, por meio dos seus discursos, conteúdos, horários, avaliações, brincadeiras e outro conjunto de práticas, a escola define como os/as estudantes devem agir, pensar, falar, vestir, se comportar de acordo com o gênero e, desse modo, vão sendo produzidos os sujeitos e as suas identidades (Lima; Mariano, 2022, p. 822).

O currículo abarca a construção de significados e valores culturais. Ele não está limitado apenas à transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. Ele é um espaço onde significados sociais são produzidos e criados, porém, esses significados não são unicamente individuais e ou pessoais; eles estão intimamente conectados a relações sociais de poder e desigualdade (Silva, 2015). Tal conjunto de valores se torna uma herança cultural que condiciona e fortalece as desigualdades do campo social.

A temática de gênero e sexualidade também permite estabelecer relações com reflexões produzidas por François Dubet sobre o que seria uma *escola justa*. Dubet (2004) esclarece que o modelo escolar meritocrático que tem predominado ignora as desigualdades e diferenças sociais entre os/as alunos/as. Segundo o sociólogo

[...] o modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de ascender a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (Dubet, 2004, p. 542-543).

O modelo escolar meritocrático criticado por Dubet (2004) ignora as mazelas sociais que diferenciam estudantes e perpetua as desigualdades no ambiente escolar e, como consequência, no futuro pós escolar dos/das jovens das classes desprivilegiadas. Dentro do sistema de classes existe ainda a divisão por gênero que, conforme Cabral e Díaz (1998) afirmam, se refere às desigualdades de relações sociais e de poder entre homens e mulheres, ocasionadas pela construção social de seus papéis, tendo por premissa as diferenças sexuais entre ambos. Essa divisão de papéis e poder é construída de forma histórica e cultural, baseada, também, em preceitos religiosos e políticos, com crenças e ideias transmitidas por gerações e, muitas vezes, naturalizadas no cotidiano. Podemos compreender que a forma como o currículo aborda as questões ligadas ao gênero e à sexualidade podem torná-lo mais excludente em um sistema no qual o modelo meritocrático já produz e legitima as desigualdades sociais.

Com as disputas sociais, políticas e ideológicas, o currículo escolar se torna um campo de disputas. Ele se revela como um espaço de disputa política entre forças posicionadas em campos distintos e opostos: aqueles que defendem uma racionalidade direcionada para a competência em relação ao desenvolvimento do sistema econômico vigente *versus* aqueles que acreditam que o currículo escolar pode e deve ser elaborado de maneira coletiva com o fim de construir uma sociedade mais justa, onde os diferentes grupos sociais sejam respeitados em suas diversidades (Ponce; Araújo, 2019).

Por abranger a temática da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), esta pesquisa também se ancora no campo da política educacional, campo no qual, dentre outros enfoques possíveis, busca analisar as intervenções do Estado na educação e como estas se relacionam com diversas questões sociais e com os interesses políticos da governança. As políticas educacionais deveriam ser desenvolvidas visando garantir a melhoria da qualidade educacional socialmente referenciada no país. No entanto, nem sempre isso ocorre. Se levarmos em consideração os princípios e concepções que se mostram em um determinado período histórico, os caminhos e decisões podem sofrer grandes variações e se distanciar das finalidades de cunho mais crítico e emancipatório (Fávero; Tonieto; Bellenzier; Santos, 2023). Nem sempre vemos melhorias resultantes de políticas educacionais contemporâneas pois, como já mencionado, interesses políticos e, é claro, econômicos, são levados em consideração na hora de serem planejadas mudanças e novas ações. No que diz respeito às políticas públicas, compreendemos que

[...] elas são elaboradas e implementadas por aqueles que ocupam os espaços de poder político que podem aceitar ou não as propostas dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, por isso, refletem as relações de força em determinado contexto social. Como subconjunto das políticas públicas tem-se as políticas sociais, como a saúde, previdência social, habitação, educação etc. Entre as políticas sociais estão as políticas educacionais, as quais [também] versam sobre educação escolar. É um campo bastante amplo por conter desde a estrutura curricular, financiamento, sistemas de avaliação de desempenho, formação de professores, entre outros elementos (Lima; Cavalcante, 2022, p. 3).

Ao adquirirmos melhor entendimento sobre esses conceitos, precisamos também entender a importância da temática da pesquisa nas escolas, local em que os/as estudantes podem e precisam ser acolhidos/as, visto que depois do convívio familiar, é no convívio escolar que as desigualdades se perpetuam.

Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes;

aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença (Louro, 1997, p. 61).

E essas diferenças produzidas estão, em sua maioria, diretamente ligadas ao gênero, pois através de uma visão preconcebida dele, acaba sendo ditado aquilo que é visto como feminino para meninas e o que é masculino para meninos. Isso se dá desde atividades físicas, como meninas jogarem vôlei e meninos futebol (cito aqui algo que vivenciei muito na minha vida escolar), até regras de comportamento e cobranças relacionadas a postura individual, como a forma de sentar-se (“fulana, senta como menina!”), falar e até mesmo vestir-se. Através de toda sua forma de organização, conteúdos, discursos, avaliações, brincadeiras, todo seu conjunto de práticas, a escola dita como seus/suas alunos/as devem agir, pensar, como devem portar-se de forma geral e assim vão se produzindo os sujeitos e suas identidades (Lima; Mariano, 2022, p. 822).

Trabalhar a sexualidade em um ambiente educacional, além das questões ditas acima sobre descoberta e desenvolvimento pessoal, se faz necessário também por envolver a dimensão da educação sexual, isto é, envolve saúde e segurança, visto que é justamente no seio familiar que ocorrem a maioria dos abusos cometidos contra menores. Segundo reportagem publicada pela CNN no dia 19 de maio de 2023, com base em dados de um novo boletim epidemiológico do Ministério da Saúde, publicado em 18 de maio de 2023, familiares e conhecidos/as são responsáveis por 68% dos casos de abuso sexual cometidos contra crianças no Brasil, constando ainda que, entre 2015 e 2021, o país registrou mais de 200 mil casos de violência sexual contra crianças e adolescentes. O documento problematiza também que a família e a escola, embora sejam imprescindíveis na formação de crianças e adolescentes para o convívio social, não infalivelmente garantem uma rede de proteção integral e o acesso aos serviços de saúde, o que deixa claro a necessidade de ter um sistema mais bem articulado no que diz respeito à garantia dos direitos da criança e do/da adolescente. Torna-se, portanto, necessário que a educação sexual seja abordada em todas as escolas, de modo que, desde cedo, as crianças possam reconhecer situações de violência e estejam preparadas para identificar e denunciar quando forem submetidas a elas. Nos últimos anos, porém, ainda se encontra muita resistência em incluir essa temática nas escolas.

Como ressaltado anteriormente, as bancadas do boi, bala e bíblia, articuladas com setores ultraconservadores das igrejas evangélicas, protestantes e católicas, desenvolveram no Brasil, assim como vinha se desenvolvendo em outros lugares do mundo, a ideia de que os estudos de gênero e sexualidade, e os direitos das mulheres

e LGBT estavam degenerando a família e a sociedade. A principal estratégia para a disseminação desses pânicos morais no contexto brasileiro foi a propagação de inverdades sobre as pautas feministas e LGBT, e os estudos de gênero e sexualidade (Silva, E., 2020, p. 155).

A ignorância e, por que não dizer, a maldade presente nesses discursos (a quem interessa que crianças não conheçam seus direitos e não tenham entendimento sobre seus próprios corpos?) têm influenciado negativamente o sistema educacional e o desenvolvimento de políticas abrangentes sobre o tema, o que, por consequência, faz com que milhares de crianças continuem presas em situações de exploração e degradação sexual, sem compreender que podem e devem ser protegidas. Um exemplo da importância desse tema ser abordado nas escolas, foi um caso ocorrido em 2022 (ano em que a vítima contou para sua professora sobre os abusos que vinha a tempos sofrendo) no Ceará, onde após uma aula de educação sexual, uma menina relatou à professora que era vítima de abusos sexuais cometidos pelo próprio pai, que após saber das denúncias fugiu, mas acabou sendo localizado e preso (G1 Ceará, 2024). Esse caso, apesar de triste, não é tão raro, pois basta uma rápida pesquisa na internet para localizarmos mais histórias semelhantes a esta.

Historicamente, as relações de gênero produzem desigualdades e violências diversas na sociedade. A educação escolar deve auxiliar na formação política dos/as estudantes, para que esses/as possam conhecer, conservar e ampliar seus direitos, além de desenvolver a capacidade de coexistir e reconhecer as múltiplas perspectivas concebidas por diferentes grupos e pessoas, fomentando assim o *pluralismo democrático* (Seffner; Moura 2019). Para Fernando Seffner e Fernanda P. de Moura (2019), o pluralismo que habita a escola, associado a modos de ser, pensar e viver, é produtivo e positivo, uma riqueza que deve ser trabalhada através do conhecimento científico e da sociabilidade.

Abolir termos relacionados às pluralidades é também uma violência, sendo uma forma de silenciar determinadas pautas no âmbito educacional e, dessa maneira, reforçar a perpetuação de preconceitos e abusos. A exclusão desses assuntos do currículo e ambiente escolar acaba por se caracterizar em uma forma de violência curricular, pois essa violência se faz presente na negação, mesmo que sutil, da vida humana e seus princípios no e através do currículo (Giovedi, 2012). A violência curricular é um conceito amplo, que engloba todas as violências, de todos os tipos, que ocorrem na escola, sejam estas promovidas por alunos/as, professores/as, gestores/as públicos, pela própria instituição (Giovedi, 2012). Também enfatizo aqui, que abrange o que é promovido pelo estado, quando este se nega a prover condições adequadas para que uma educação emancipadora, acolhedora e crítica se faça possível. Um currículo que ignora

a existência humana e nega sua dignidade, que o coloca em uma posição subalterna ou perpetua relações de dominação e submissão, promove violência e contraria exercício da docência em uma perspectiva crítica (Silveira; Silva; Oliveira, 2021). No entanto, apesar de frequentemente reproduzir essas dinâmicas de poder, o currículo também pode ser um espaço de resistência e desenvolvimento de práticas que reafirmam homens e mulheres como agentes de emancipação. Estruturar as aprendizagens em torno de questões referentes a pluralidade “é algo que ganha relevância em uma perspectiva interseccional e guarda estreita sintonia com a educação democrática” (Seffner; Penna, 2024, p.42).

Desse modo, com base nestes eixos teóricos, um conjunto de questões complementares poderiam ser realizadas na produção e análise dos dados em relação à problemática da experiência curricular com o itinerário formativo gênero e cidadania. Esta experiência contribuiu para ampliar ou para diminuir as situações e abordagens de gênero e sexualidade produtoras de violência, desigualdade e opressão? Que concepções de gênero e sexualidade marcaram esta experiência curricular? Em quais momentos e conteúdos escolares ocorreram abordagens e problematizações sociais pautadas nestas categorias? A experiência curricular neste itinerário formativo atendeu as expectativas de alunos/as e professores/as a respeito da temática gênero e sexualidade? Houve espaço, conteúdos e componentes curriculares para trabalhar tais temáticas? Os sujeitos que passaram por este itinerário viveram algum constrangimento, silenciamento ou descontentamento em relação ao gênero e à sexualidade? Os/as docentes sentiam-se seguros e confortáveis para trabalhar essas questões na escola e na sala de aula? Houve espaço para educação sexual no itinerário formativo? O itinerário contribuiu em alguma medida para tornar a escola mais justa e menos desigual? Enfim, são muitas as questões que poderiam ser suscitadas considerando nosso referencial teórico. Estas e outras questões auxiliares são apenas alguns exemplos de como ele pode contribuir para refletir sobre o tema da pesquisa e para o processo de análise dos dados.

2.2 O ACOLHIMENTO E O CUIDADO NA EXPERIÊNCIA CURRICULAR: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Ainda que os termos “acolhimento” e “cuidado” não constituam os conceitos centrais desta investigação, torna-se pertinente delinear suas contribuições teóricas à luz do contexto geral da pesquisa, visto que, nos próximos capítulos em que trabalharemos com a experiência curricular de uma escola-piloto com o Itinerário Formativo de Cidadania e Gênero, esses conceitos foram mobilizados. O acolhimento pode ser considerado um dispositivo de

construção do comum (Romanini; Guareschi; Roso, 2017), especialmente quando compreendido a partir de perspectivas que valorizam a escuta, a convivência e o reconhecimento dos estudantes no ambiente escolar. Conforme apontado por Guareschi e Romanini (2013), não há liberdade onde não se pode falar e ser ouvido; não há participação se não houver comunicação. A liberdade só se realiza plenamente quando o sujeito pode se expressar livremente no mundo. A escola, enquanto espaço formativo, deve assumir a responsabilidade ética de acolher as vozes diversas de seus/as estudantes, reconhecendo que o sentido da existência e da aprendizagem se constrói em conjunto.

Acolher implica superar preconceitos e desigualdades por meio da educação; vai além de acalantar. É preciso dar voz e ouvir, reconhecendo que as histórias dos sujeitos percorrem trajetórias complexas (muitas vezes dolorosas) e que é na fala e na escuta, na socialização das experiências, que o peso da rejeição social pode se tornar suportável. Acolher, cuidar e permitir que os sujeitos falem e sejam escutados são ações necessárias para a construção de experiências curriculares significativas. Portanto, o acolhimento e o cuidado não são apenas práticas afetivas, mas dispositivos políticos e pedagógicos que sustentam a liberdade e a construção coletiva no cotidiano escolar.

Educar é um ato de envolvimento com o outro, de preocupação com o ser humano em sua totalidade. Freire (1987), que fala constantemente sobre a importância da escuta, do diálogo e do reconhecimento da palavra do outro, afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 39). Essa partilha só é possível com acolhimento mútuo, quando há relação de confiança, respeito e reconhecimento da dignidade e da identidade do outro. Embora Freire não use as expressões “cuidado” e “acolhimento” diretamente, seus ensinamentos contemplam grandemente essa discussão. Quando ele diz (1987) que o educador, ao educar, também é educado, está defendendo uma relação de mútua responsabilidade, o que é essencialmente uma prática de cuidado; o professor não está ali para dominar, mas para realmente estar com o outro, aprender com ele, reconhecer sua dignidade e humanidade. Nesse sentido, cuidar é estar presente de forma ética, comprometendo-se com a formação do outro não por meio de uma hierarquia autoritária, mas por meio da escuta e do respeito.

Ao relacionar o acolhimento às questões de gênero e sexualidade no contexto escolar, Freire (1996) destaca que educar implica um compromisso ético com a rejeição de toda forma de discriminação. Não pode haver pensamento verdadeiramente pedagógico onde persistem o preconceito e a exclusão, pois estes negam a democracia e ferem a essência do ser humano. Nessa mesma direção, ao tratar das temáticas de gênero, a pesquisadora Helena Hirata (2016)

define o cuidado como um conjunto de ações que envolvem atenção, apoio, responsabilidade e vínculo com o outro, visando oferecer respostas concretas às suas necessidades. A autora também destaca que o cuidado e suas práticas são geralmente desvalorizados por serem associados ao trabalho feminino (muitas vezes prestado por mulheres negras ou imigrantes) e ao ambiente doméstico, sendo um exemplo das desigualdades de gênero, raça e classe. Indo ao encontro dos demais autores, Hirata compreende o cuidado como algo que vai além do afeto privado, sendo essencial para a vida coletiva. Ao jogarmos esse olhar para o ambiente escolar, onde o acolhimento de alunos vítimas de discriminação exige atenção, escuta, responsabilidade e vínculo, podemos destacar que esse cuidado é geralmente esperado de mulheres professoras, como se elas devessem “naturalmente” lidar com questões emocionais sem o devido suporte institucional, como se essa fosse uma extensão de seu papel “maternal”.

Freire (1996) já afirmava que o ato de educar é um compromisso ético com o outro, que só se realiza na escuta, no diálogo e na recusa de toda forma de opressão. Sendo assim, acolher estudantes LGBTQIA+ na escola não é assistencialismo, mas sim uma prática política de reconhecimento e resistência às violências normativas que constituem o ambiente escolar. Hirata (2022), ao tratar do cuidado como trabalho essencial, mas historicamente desvalorizado por estar associado ao feminino, nos possibilita compreender como o acolhimento afetivo e relacional, frequentemente delegado às professoras, precisa ser reconhecido como parte legítima e estruturante da docência. Já Romanini, Guareschi e Roso (2017) reforçam que o acolhimento, entendido como dispositivo de construção coletiva, implica a criação de espaços de pertencimento, diálogo e troca, fundamentais para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizadora.

A partir dessas concepções, é possível compreender o acolhimento e o cuidado de alunos/as LGBTQIA+ e demais vítimas de discriminação como uma prática ética e política, não apenas afetiva. Nesse sentido, cuidar significa criar condições para que esses estudantes sejam reconhecidos em sua diversidade e protegidos das violências simbólicas, institucionais e até mesmo físicas que ainda marcam o cotidiano escolar. A educação, como prática ética e política, exige a valorização do cuidado e do acolhimento com ações pedagógicas que se revelam ainda mais urgentes frente às desigualdades históricas que atravessam a escola. Para que a prática pedagógica se faça efetivamente democrática, transformadora e libertadora, o cuidado e o acolhimento precisam ser entendidos como necessidades centrais na relação educativa.

No contexto da experiência curricular vivida na escola-piloto abordada nesta pesquisa, com o Itinerário Formativo de Cidadania e Gênero, os conceitos de acolhimento e cuidado foram essenciais para a compreensão das relações entre os sujeitos, seus saberes e suas

trajetórias. Como será demonstrado nos próximos capítulos, o Itinerário de Cidadania e Gênero, ao criar espaços curriculares voltados à escuta das experiências e à problematização das opressões, oportunizou vivências em que o acolhimento não era apenas uma intenção vaga, mas uma prática cotidiana de resistência e de construção de vínculos.

3 GÊNERO E SEXUALIDADE NOS DISPOSITIVOS NORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

A promulgação da Constituição de 1988 estabeleceu que o acesso à educação é um direito de todos e dever do Estado, e que o ensino fundamental deve ser obrigatório e gratuito. No que diz respeito ao Ensino Médio no Brasil, o texto constitucional previu a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade”, o que veio a se concretizar somente com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade escolar para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, incluindo o Ensino Médio.

Após a cobrança de movimentos sociais e dos avanços ocasionados pela necessidade de uma educação de qualidade, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que definiu e regularizou a educação brasileira com base nos princípios da Constituição de 1988 e em seu texto promoveu a igualdade de direitos, os direitos humanos e a cidadania. As Diretrizes Curriculares Nacionais, que se originaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, se configuram em normas obrigatórias para a Educação Básica e direcionam o planejamento das escolas e instituições de ensino, sendo propostas, analisadas e instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Giovannetti, 2020). Em 1998 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Tais leis passaram por modificações em 2011 e 2012 e, após a Lei nº 13.415/17, que estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, foram produzidas as novas e atuais DCNEM, atualizadas e homologadas pela Resolução N°3, de 21 de novembro de 2018.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM tem como fundamento o “princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática” (Brasil, 2018, p. 13) e deve “considerar estudantes e professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade” (Brasil, 2018, p.13). Nesse sentido, as DCNEM deixam claro a necessidade de respeitar e levar em consideração nas práticas pedagógicas as vivências, individualidades e características dos diferentes grupos presentes no ambiente escolar. No artigo 23, parágrafo XV é mencionada a necessidade de promover os direitos humanos através da “discussão de termos relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros” (Brasil, 2018, p.14), assim como práticas que possam contribuir para a igualdade e para o combate de preconceitos, discriminações e violências.

Entretanto, ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, também homologada em 2018, percebe-se uma desconexão em relação a essas orientações presentes nas DCNEM. O documento da BNCC não estabelece um diálogo efetivo com os princípios de pluralidade, diversidade e promoção dos direitos humanos, especialmente no que tange às questões de gênero e sexualidade. Ausente de menções explícitas e diretrizes claras sobre esses temas, a BNCC silencia aspectos fundamentais para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social, contrariando, assim, o espírito das Diretrizes Curriculares.

Segundo Carolina Giovannetti (2020), diferentes agentes sociais têm se manifestado sobre o que deve — ou não — ser ensinado nas escolas, colocando o currículo no centro desse debate. Para a autora, as mudanças curriculares configuram ações políticas e, nesse contexto, observa-se uma crescente resistência à educação voltada para a diversidade e ao desenvolvimento do espírito crítico. Essa resistência dificulta, inclusive, a inserção da história das mulheres no currículo escolar.

A autora chama atenção para a ausência da história das mulheres nos documentos curriculares, especialmente no Ensino Médio, o que evidencia mais uma forma de exclusão de gênero nas políticas educacionais. Tal exclusão manifesta-se de diferentes maneiras, desde alterações explícitas — como as que envolvem a retirada de referências a gênero e orientação sexual na BNCC, que serão detalhadas mais adiante nesta pesquisa — até formas mais sutis de silenciamento social, como a normalização da ausência da história das mulheres nos conteúdos escolares. Embora esse tema estivesse presente na segunda versão da BNCC, acabou, assim como as questões de gênero e sexualidade, sendo suprimido da versão final do documento (Giovannetti, 2020).

No Plano Nacional de Educação¹⁹ também encontramos estipulado em suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação da discriminação” (Brasil, 2014, p.12) e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (Brasil, 2014, p.13). Além disso, o documento ainda propõe como objetivo “a busca pela superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as

¹⁹ O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005/2014 com vigência de 10 anos, finalizou seu tempo de atuação no dia 25 de julho de 2024, porém a Câmara dos Deputados aprovou no dia 3 de julho de 2024 o projeto que prorroga o PNE até 31 de dezembro de 2025. A Lei 14.934, de 2024 foi sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o texto foi publicado no Diário Oficial da União no dia 26 de julho de 2024. Maiores informações em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/07/26/lei-prorroga-vigencia-do-plano-nacional-de-educacao-ate-dezembro-de-2025>; <https://www.cartacapital.com.br/educacao/camara-aprova-prorrogacao-do-plano-nacional-de-educacao-ate-2025/>

formas de discriminação” (Brasil, 2014, p.138). No texto do PNE, o documento menciona ‘gênero e diversidade sexual’ ao falar sobre a proporção de professores/as que realizaram cursos de formação continuada no período de 2008-2013, citando esses termos como área de alguma formação continuada, mas sem se aprofundar na temática. Vale observar que o documento não contém a expressão “orientação sexual”, contando apenas com o termo “diversidade” para tratar de forma geral das questões que englobam essa discussão. Ainda que a ausência de termos mais específicos seja evidente no documento, é importante destacar seu objetivo de incentivar ações voltadas ao enfrentamento das diversas formas de preconceito e à promoção do respeito à diversidade. Contudo, assim como ocorre no caso da BNCC, a falta de algumas expressões continua a obstruir pautas mais específicas e a dificultar que educadores/as e instituições escolares possam utilizar de documentos oficiais para assegurar que ações voltadas a determinadas temáticas possam ser realizadas.

3.1 BNCC, GÊNERO, SEXUALIDADE E A CENSURA DA PLURALIDADE

Em 2017, foi homologado pelo então Ministro de Estado da Educação, Mendonça Filho, após o Parecer nº 15/2017 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – órgão responsável por elaborar o Parecer antes da homologação –, a terceira versão da BNCC²⁰, através da Portaria nº 2.1570, de 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a).

A BNCC²¹ é um documento normativo que define o conjunto de “aprendizagens essenciais” que todos/as os/as estudantes precisam desenvolver durante as etapas da educação básica, “de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2018a, p. 9), e aplica-se somente à educação escolar. As aprendizagens essenciais devem garantir aos/as estudantes o desenvolvimento de dez Competências Gerais, definidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que visam a resolução de “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p.

²⁰ Ao utilizarmos a expressão “terceira versão” não queremos transmitir a ideia de que houve continuidade no processo de produção da BNCC em relação às versões anteriores. Compreendemos que, ao contrário de continuidade, a “terceira versão” do documento representou uma ruptura em relação a determinados conteúdos das redações anteriores, até mesmo porque a composição das comissões de área também foi alterada após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

²¹ Para maiores informações sobre o contexto de produção desse documento, ver a dissertação “A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018)”, autoria de Lauro Rafael Cruz. Disponível em: <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=85746&idprograma=40001016001P0&anoba se=2021&idtc=1643>

10). No documento, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas, sendo que cada uma dessas estabelece suas competências específicas que explicitam como as competências gerais se expressam nessas áreas (Brasil, 2018a). Porém, segundo Monica Ribeiro da Silva (2018), essa ênfase nas competências do currículo, principalmente quando justificada e proposta de forma unilateral, visando o “mundo do trabalho”, resulta em uma “formação administrada” que reforça a possibilidade de uma educação instrumental e sujeita ao controle. Desconsiderar a dimensão histórico-cultural da formação humana favorecendo proposições de caráter instrumental leva a um processo educacional focado na adaptação dos indivíduos, sacrificando sua diferenciação e a autonomia (Silva, 2018).

Ademais, algumas mudanças no texto da nova versão chamaram atenção e geraram controvérsias. Os termos “gênero” e “orientação sexual”, que se faziam presentes nas versões anteriores, foram retirados do documento que entrou em vigor em 2018. Em nota, o MEC garantiu que a BNCC preserva e garante o respeito a pluralidade e a valorização da diversidade, além de direcionar a educação brasileira para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, sempre respeitando a sua diversidade (G1, 2017a). O órgão ainda afirmou que as versões anteriores, diferentemente dessa, não eram de caráter definitivo e que o documento passou por ajustes que identificaram redundâncias no texto e que por isso as alterações foram feitas, mas como podemos ver nos próximos trechos, tais redundâncias não existiam.

Quadro 5 – Comparação da 2º e 3º versão da BNCC

COMO ERA NA BNCC DE 2016	COMO FICOU NA BNCC DE 2018
“Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de sexo, de identidade de gênero e de orientação sexual ”. (p.301)	Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero . (p.301)
A equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à	A equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à

diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero , orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. (p.11)	diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender.” (p.11)
--	--

Fonte: Autora, 2024.

O termo “redundância” refere-se ao uso excessivo de palavras que expressem a mesma ideia ou tragam informações repetidas, o que, como demonstram os exemplos citados acima, claramente não é o caso. Como já explicitado anteriormente, os termos retirados possuem significados distintos e referem-se a questões específicas. Ao afirmar que esses termos apresentavam redundâncias, ignora-se que categorias como sexo, gênero e orientação sexual não são sinônimos, mas sim diferentes dimensões sociais e históricas que se articulam de forma complexa na produção e manutenção das desigualdades.

A partir da perspectiva de Heleieth Saffioti (2015), torna-se fundamental compreender essas categorias de maneira unitária e correlacionada, de modo a desnaturalizar discursos que reduzem a sexualidade à reprodução e o gênero a papéis fixos. Nesse sentido, ao suprimir as referências à identidade de gênero e à orientação sexual, a BNCC contribui para a invisibilização dessas questões, esvaziando o potencial formativo do currículo no enfrentamento das violências simbólicas e estruturais vividas por estudantes. Tal escolha reafirma concepções normativas de corpo, identidade e sexualidade, negando existências que escapam à cisheteronormatividade. Em vez de promover um espaço de reconhecimento e justiça curricular, o documento reforça o silêncio como estratégia política, contrariando a própria promessa de equidade e pluralidade anunciada em sua introdução.

Com as mudanças, a palavra ‘sexualidade’ agora aparece apenas 3 vezes em todo o documento e, quando aparece, é para referir-se à reprodução humana. Já a palavra “orientação” não aparece relacionada a sexualidade em nenhum momento, além de não aparecerem os termos “orientação sexual” e “identidade de gênero”. O MEC afirmou que tais alterações não comprometem os objetivos pressupostos na Base. Mas como construir uma sociedade mais justa, igualitária e que respeite a diversidade se faça possível se no documento que deve promover e garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos, a diversidade

sofre com a censura de suas pautas? De que modo o silenciamento da BNCC induz à ausência de temas relativos a gênero e sexualidade na escola?

Essa, no entanto, não foi a primeira vez que documentos oficiais voltados à educação foram alvo de censura em relação a termos associados às discussões de gênero. Em junho de 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014 a 2024. O PNE estabeleceu dez diretrizes e vinte metas a serem cumpridas ao longo de sua vigência, com o objetivo de orientar as políticas educacionais do país. Contudo, o documento ganhou notoriedade pela exclusão de uma importante referência à questão de gênero. A redação original da diretriz que previa a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” foi substituída por uma formulação mais genérica: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, p. 1). Essa alteração revela um movimento político de apagamento das discussões sobre gênero e sexualidade, reiterando uma tendência que se repete em diferentes políticas públicas educacionais nos anos seguintes.

Tais mudanças ocorreram após pressão da sociedade civil e de deputados/as, os quais alegavam que trabalhar com esses temas iria contra o que parte da sociedade acredita que seja o conceito de família, baseado na ideia de “família tradicional brasileira”. Movimentos que buscavam a retirada das discussões referentes a gênero e sexualidade do PNE, como o já citado Escola Sem Partido, ficaram conhecidos como movimentos contra a “ideologia de gênero” (Barroso; Silva, 2020) e passaram a difundir ideias distorcidas sobre gênero e sexualidade, além de propagarem o pânico moral a respeito dessas questões.

Há na sociedade brasileira uma profusão de movimentos sociais de caráter francamente reacionário, como ‘escola sem partido’, que ataca a educação democrática, e a pretensa denúncia de uma ‘ideologia de gênero’, que ataca a liberdade de ensinar em questões de gênero e sexualidade, buscando sufocar a possibilidade do direito a ter direitos. São direitos sexuais e reprodutivos, a nome social, à livre expressão de gênero e sexualidade, de gestão democrática da escola, de divergir da norma (dentro da lei), de opinar politicamente, entre outros (Seffner; Penna, 2024, p.42).

A rigor, “passaram a enxergar em qualquer abordagem de gênero a temível ‘ideologia de gênero’, como se também não fosse ideologia o discurso que professam na condenação do gênero” (Seffner, 2017, p. 238). O Escola Sem Partido fere o Estado Democrático de Direito, visto que seu discurso não leva em consideração a prevalência dos direitos humanos e nem preza pela construção de uma sociedade justa, livre e solidária que vise promover o bem geral,

sem preconceitos de qualquer tipo, características previstas nos princípios fundamentais da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988).

É realmente curioso o quanto essa “luta contra uma ideologia”, na verdade, carrega outra ideologia em si, que pode ser muito perturbadora se nos atentarmos aos seus possíveis verdadeiros anseios. Ainda segundo Fernando Seffner (2017), esse movimento em nenhum momento propôs a inclusão explícita de algo nos planos, apenas se posicionava a favor da eliminação das nomenclaturas de marcadores sociais, principalmente gênero e sexualidade. Para o autor, ele sempre esteve alinhado com a elaboração e votação dos planos de educação, utilizando-se de polêmicas na

[...] tentativa de eliminação de expressões que nomeavam de modo claro as desigualdades que deveriam ser combatidas pela ação educacional, dadas em formulações como “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” ou tentativa de sua substituição por formulações genéricas do tipo “promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação” (Seffner, 2017, p. 239).

Após a aprovação do PNE de 2014, a BNCC começou a ser formulada, tendo sua primeira versão disponibilizada para consulta pública em 2015. A segunda versão foi lançada em abril de 2016 e, em 2017, a terceira versão. Porém, devido às discussões legislativas ainda em andamento sobre a reforma do Ensino Médio, as propostas para essa etapa da educação básica foram deixadas para 2018 (Barroso; Silva, 2020). Embora as versões de 2014 e 2016 trouxessem discursos referentes a gênero e orientação sexual, como já vimos nesse capítulo, sua última versão também foi afetada pela censura dos termos. Até mesmo os conteúdos de Ensino Religioso, que na segunda versão definia em um de seus eixos temáticos os estudos de “corpo, gênero e sexualidade nas tradições religiosas”, foi suprimido e substituído pelo eixo “princípios e valores éticos”.

Essas alterações refletem uma estratégia política que busca censurar as pluralidades no espaço educacional, comprometendo a possibilidade de existência e expressão de sujeitos diversos. Ao negar essas diferenças, limita-se não apenas a representatividade nos documentos curriculares, mas também o potencial formativo da escola como espaço democrático e inclusivo.

As salas de aula são, por excelência, ambientes de ampla diversidade, nos quais se encontram sujeitos com distintas trajetórias de vida e marcadores sociais. Essa heterogeneidade é essencial para os processos educativos, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e científico, por meio da troca de ideias, experiências e pontos de vista. Além disso, a convivência com a diversidade favorece a construção de saberes e o exercício do diálogo, sendo

fundamental para o desenvolvimento de formas plurais de sociabilidade e socialização (seffner; Moura, 2019). São justamente essas interações que possibilitam a formação de cidadãos e cidadãs capazes de refletir, questionar e dialogar, livres de dogmatismos internalizados.

O pluralismo que habita a escola – pluralismo de modos de ser, pensar, fazer e viver – é assumido por nós como produtivo e positivo. Não se trata de promover ações pedagógicas para diminuir ou eliminar a diversidade e o pluralismo da escola. Trata-se de trabalhar, do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico e da sociabilidade, levando em conta essa riqueza (Seffner; Moura, 2019, p.193).

Afirmar que os estudos de gênero e a abordagem da sexualidade nas escolas representam uma suposta “ideologia de gênero” constitui uma forma de violência contra grupos historicamente excluídos e marginalizados. Tal acusação, ao invés de promover o debate crítico, reforça estigmas e legitima julgamentos preconceituosos, abrindo espaço para discursos de ódio e para o incentivo a ataques direcionados a essas populações.

Os impactos dessa postura são alarmantes. Segundo levantamento realizado pela Associação Acontece Arte e Política LGBTQIA+, foram registradas, apenas no ano de 2023, 230 mortes violentas motivadas por LGBTfobia²². Os dados revelam uma média chocante: uma morte violenta a cada 38 horas no Brasil. A pesquisa foi divulgada na série “De Toda Cor”, veiculada pelo *Jornal das Dez*, da GloboNews (Machado; Gonçalves; Bonard; Lage, 2024).

A exclusão das discussões sobre gênero e orientação sexual do ambiente escolar contribui para o agravamento desse cenário. Além de dificultar a promoção de uma cultura de respeito e equidade, essa omissão pode repercutir diretamente no aumento da violência contra pessoas LGBTQIA+. Como destacam especialistas, as consequências dessa ausência vão além: ela também pode favorecer a impunidade em casos de violência sexual, intensificar a violência contra as mulheres, ampliar as desigualdades de gênero e, ainda, elevar os índices de suicídio entre jovens em situação de vulnerabilidade (Silva, D., 2020).

O próprio documento da BNCC expressa preocupação quanto a garantir a permanência dos/das jovens no Ensino Médio, atendendo as suas aspirações presentes e futuras e levando em consideração as diferentes condições de existência que diferenciam esses/as jovens através de desigualdades sociais (Brasil, 2018a). Porém, ao ignorar discussões tão presentes na vida

²² Esse levantamento foi apresentado em um dossiê produzido pelo Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+, que reúne três organizações da sociedade civil: **ACONTECE**: Arte e Política LGBTI+, **ANTRA** (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) e **ABGLT** (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). Criado em 2019, o observatório tem como objetivo sistematizar casos de violência contra pessoas LGBTI+ no país e subsidiar a formulação de políticas públicas de proteção.

dessas juventudes, a BNCC peca pela hipocrisia, ao permitir que a permanência de adolescentes enquadrados nas minorias se torne insalubre ao passo que suas pautas são silenciadas e suas existências questionadas por discursos que os colocam como párias da sociedade.

3.2 GÊNERO E SEXUALIDADE EM OUTROS DOCUMENTOS, LEIS E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Embora encontremos uma grande resistência quando o assunto se trata de gênero e sexualidade na educação, existem diferentes leis e diretrizes que podem amparar as escolas e educadores/as que forem trabalhar com essas questões. O Art. 227 da constituição instrui que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, **discriminação, exploração**, violência, crueldade e **opressão** (BRASIL, 1988, Art. 227, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010, grifo da autora).

Portanto, todas as formas de instrução que orientem jovens e adolescentes a conhecerem seus direitos e a respeitarem o outro devem ser valorizadas e promovidas. É por meio do diálogo no contexto educacional que se torna possível desenvolver, nos/as estudantes, um senso de dignidade, empatia e respeito diante das diferenças sociais, culturais e humanas.

Essa perspectiva é reforçada pelo artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece os princípios norteadores da educação brasileira. Logo no Título I, o texto legal destaca que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, **na convivência humana**, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, **nos movimentos sociais** e organizações da sociedade civil e **nas manifestações culturais**. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996, Art.1º).

Em seu TÍTULO II, que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional, o Art.3º define que o ensino deve ser ministrado com os seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas

de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - **gestão democrática do ensino público**, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - **vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais**; XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Brasil, 1996, Art.3º, grifo da autora).

Ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o artigo 22 estabelece que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, p. 17). Já o artigo 32, inciso IV, define como uma das finalidades da educação básica “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (Brasil, 1996, p. 23).

No entanto, tais princípios colidem com a realidade vivida por muitos/as estudantes, em especial por pessoas trans, cuja permanência na escola ainda é comprometida pela ausência de políticas públicas e ações afirmativas. Segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), a evasão escolar dessa população deve ser compreendida como “um processo de expulsão silencioso que não revela seus próprios mecanismos coercitivos, fazendo recair constantemente a responsabilidade pela escolarização e formação profissional nos sujeitos evadidos” (Antra, 2024, p. 6). Ao responsabilizar os/as próprios/as estudantes trans pelo abandono escolar, ignora-se a complexa teia de preconceitos e violências que essas pessoas enfrentam cotidianamente dentro das instituições de ensino.

É fundamental destacar que, assim como a escola e os/as professores/as, os/as estudantes também têm o direito de se expressar livremente, sem sofrer represálias ou silenciamentos. Em consonância com esse princípio, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante a toda criança e adolescente o direito à liberdade de opinião, expressão e crença (Brasil, 1990). Na construção de uma sociedade livre, justa e pautada pelos princípios da igualdade, é imprescindível que a educação promova espaços de reflexão sobre si e sobre o outro. Isso inclui o incentivo a debates que envolvam a diversidade, o corpo, o prazer, o consentimento, a violência, bem como as questões de gênero e sexualidade (Cassiavillani; Albrecht, 2022). A escola, nesse sentido, deve assumir o papel de espaço acolhedor e formativo, contribuindo para o desenvolvimento da empatia e oferecendo suporte a estudantes que enfrentam situações de vulnerabilidade ou exclusão.

O Brasil tem buscado implementar mudanças para combater a violência contra as mulheres e a população LGBTQIA+ nas escolas. Já nos anos iniciais da educação básica, esse

esforço se reflete em resoluções que visam capacitar educadores/as a desenvolver práticas pedagógicas que promovam a inclusão desde a infância (Barreiro; Martins, 2016). Esse compromisso está presente, por exemplo, que orientam a formação docente com base na valorização da diversidade. O documento afirma que as atividades pedagógicas devem contemplar o desenvolvimento da “**consciência da diversidade**, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, **de gêneros**, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, **escolhas sexuais**, entre outras” (Brasil, 2006, p.2).

A Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013, institui o Estatuto da Juventude, que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). Na seção IV, que trata “Do Direito à Diversidade e à Igualdade”, é pontuado no Art.17 que os jovens têm direito a diversidade e a igualdade de direitos sem sofrer qualquer discriminação por motivos de “**II** - orientação sexual, idioma ou religião” (Brasil, 2013). No Art.18 da mesma seção é posto ainda que para que esses direitos sejam efetivados, o poder público orienta a adoção de medidas como a

III - inclusão de temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de **orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher** na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito [...] **V** - inclusão, nos conteúdos curriculares, de **informações sobre a discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos** a tratamento igualitário perante a lei; e **VI** - inclusão, nos conteúdos curriculares, de **temas relacionados à sexualidade, respeitando a diversidade** de valores e crenças.
(Brasil, 2013).

No entanto, apesar das garantias legais expressas no Estatuto da Juventude, observa-se uma distância significativa entre o que está previsto na legislação e o que efetivamente se concretiza nas políticas educacionais e nas práticas escolares. A ausência de iniciativas sistemáticas que assegurem a presença desses temas nos currículos, bem como a formação adequada de profissionais da educação para lidar com a diversidade, contribui para a perpetuação de desigualdades e violências simbólicas e materiais no espaço escolar.

Essa lacuna entre o marco legal e a realidade vivida pelos/as jovens nas escolas reforça a urgência de um compromisso mais efetivo com a implementação das diretrizes estabelecidas. A simples menção a temas como gênero, sexualidade, raça, deficiência ou violência nos documentos oficiais não é suficiente se não vier acompanhada de ações concretas de formação, monitoramento e avaliação de políticas que promovam, de fato, a inclusão e o respeito às diferenças. Assim, retomar e fortalecer o cumprimento do Estatuto da Juventude no campo educacional é uma medida essencial para garantir o direito de todos/as os/as jovens a uma

educação que os reconheça em sua pluralidade e lhes assegure condições dignas de permanência, participação e aprendizagem. É por meio dessa atuação comprometida que se pode avançar na construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente justa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio também indicam em seu regimento no Art. 6º o XI - reconhecimento das **identidades de gênero** e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo (Brasil, 2012 p.3). Da mesma forma, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu Art. 5º pontua que

As propostas pedagógicas das escolas do campo, **respeitadas as diferenças e o direito à igualdade** e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a **diversidade do campo** em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, **de gênero**, geração e etnia (Brasil, 2002, p.1).

A temática de gênero também aparece entre os princípios norteadores da educação quilombola, que em seu Art. 7º estabelece o

I - **direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade**; [...] VI - promoção do bem de todos, **sem preconceitos** de origem, raça, **sexo**, cor, credo, idade e **quaisquer outras formas de discriminação**; [...] XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e **sexual**; XV - **superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia** (Brasil, 2012, p.5).

Ainda no que diz respeito à promoção dos direitos humanos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam em seu Art.27 que a proposta pedagógica das instituições que ofertam o ensino médio deve considerar

V - comportamento ético, como ponto de partida para o **reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania**, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento **da identidade do outro** e pela incorporação da solidariedade; [...] XIV - reconhecimento e **atendimento da diversidade** e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira; [...] XV - **promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual**, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas (Brasil, 2018, p.14).

Essas resoluções, ao abordarem temas como “identidade de gênero” e “orientação sexual”, fazem referência direta à comunidade LGBTQIA+ e deixam evidente que é papel da escola reconhecer essas identidades, acolher suas necessidades e implementar ações afirmativas que considerem a diversidade como parte constitutiva da comunidade escolar. Isso implica, entre outras medidas, o respeito ao nome social de estudantes trans e o acesso a espaços

escolares de acordo com sua identidade de gênero — como, por exemplo, o uso de banheiros. É fundamental que, nesses contextos, sejam garantidas a integridade física, emocional e psicológica dos/as estudantes, assegurando um ambiente seguro e inclusivo.

Apesar da remoção do termo “gênero” de diversos documentos oficiais da área da educação, essa supressão não impede, do ponto de vista legal, a realização de projetos pedagógicos que abordem questões relativas a gênero e sexualidade. A proibição dessas práticas configuraria uma violação de direitos e seria considerada inconstitucional. Isso porque a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional de Educação e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação asseguram a promoção de ações educativas voltadas ao respeito à diversidade étnica, de gênero e sexual. Tais ações são fundamentais para a garantia de direitos e para o exercício pleno da cidadania (Barreiro; Martins, 2016).

No site do Governo Federal (gov.com) existe uma página referente ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, onde é possível encontrar informações referentes às ações e programas, campanhas LGBTQIA+, ações realizadas e diversas publicações que contam com cartilhas informativas e/ou educativas, que podem auxiliar tanto as pessoas dessa comunidade, quanto aqueles/as que buscam por informações referentes a isso.

O mais recente decreto federal voltado para a população LGBTQIA+ (decreto nº 11.471, de 06 de abril de 2023), instituiu o “Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e Outras” e tem como principal função auxiliar na elaboração e implementação de políticas públicas direcionadas aos direitos dessa parte da população e colaborar dessa forma com a Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+ no Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Esse conselho também apoia campanhas de conscientização e defesa dos direitos LGBTQIA+ e pode sugerir estratégias de ações governamentais, fazer recomendações sobre recursos do governo federal e acompanhar as proposições legislativas que de alguma forma atingem essa população; além disso, também é responsável pela organização de eventos como Conferência Nacional LGBTQIA+ (Serviços e Informações do Brasil, 2023).

Voltando-se para o Rio Grande do Sul, também podemos encontrar uma série de dispositivos legais e ferramentas jurídicas que podem auxiliar na realização desse debate no meio educacional. A Lei nº 11.872, de 19 de dezembro de 2002, que “dispõe sobre a promoção e reconhecimento da liberdade de orientação, prática, manifestação, identidade, preferência sexual e dá outras providências”, busca reforçar os direitos humanos e combater as discriminações por orientação sexual e / ou identidade, defendendo os direitos dos cidadãos de se expressarem livremente. Essa lei serve como um marco legal para garantir que a população

LGBTQIA+ tenha seus direitos garantidos e respeitados. Embora essa seja uma importante lei, que se alinha às iniciativas de políticas públicas contra a homofobia, é importante ressaltar que o uso da expressão “preferência sexual” no documento é incorreto e problemático, visto que sexualidade não é uma escolha e não deve ser vista como tal.

É interessante perceber como o Rio Grande do Sul se destaca no que diz respeito a criação de políticas públicas voltadas para a comunidade LGBTQIA+, sendo um estado pioneiro nessas ações. Em relação a adoção do nome social, no Rio Grande do Sul o decreto nº 48.118, de junho de 2011, estabeleceu o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros estaduais referentes a serviços públicos prestados no estado. Inclusive no que diz respeito ao ambiente escolar, o decreto nº 48.118 reforça o Parecer nº 739/2009 do Conselho Estadual de Educação, recomendando que as escolas do Sistema Estadual de Ensino o reconhecimento e utilização do nome social utilizado por alunos/as pertencentes “aos grupos transexuais e travestis, tendo em vista que vai ao encontro de um padrão humanístico afinado com os temas da inclusão social e da aceitação da diversidade humana” (Rio Grande do Sul, 2011).

Através da Lei nº 13.735, de 1º de junho de 2011, ficou estabelecido o Dia Estadual de Combate a Homofobia no Rio Grande do Sul, a ser celebrado anualmente no dia 17 de maio. A medida teve como objetivo proporcionar um amplo debate sobre o direito à liberdade de orientação sexual. Em 2012, com o decreto nº 49.967, foi criado o “Comite Estadual de Enfrentamento à Homofobia no Âmbito da Administração Pública do Rio Grande do Sul”, que atua promovendo políticas públicas de combate à discriminação e à violência contra pessoas LGBTQIA+ e coordena ações que visam a garantia de direitos e a promoção da cidadania para essa parte da população. Em 2014, o decreto nº 51.504 criou o “Conselho Estadual de Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais”, que ficou incumbido de: propor políticas públicas que possam promover a cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais no estado; trabalhar pela redução das desigualdades baseadas em gênero e orientação sexual e ampliar o processo de participação social e acolhimento dessa comunidade no estado. Seguidamente, em 2015, foi criada a Semana da Diversidade Sexual e Promoção dos Direitos Humanos, através da Lei nº 14.702, de 23 de junho, comemorada anualmente na terceira semana de maio, cujo objetivo visa “dar visibilidade e promover um amplo debate acerca do direito à livre orientação sexual de cada cidadão, envolvendo o poder público e a sociedade civil” (Rio Grande do Sul, 2015).

O estado do Rio Grande do Sul conta ainda com uma Rede Estadual de Proteção à População LGBTQIA+, criada em 2022 objetivando atuar na elaboração e execução de políticas

públicas e no apoio a comunidade LGBTQIA+. Ela atua através de diversos eixos e dispositivos sociais, incluindo a educação com ação da Secretaria Estadual de Educação.

Também voltado diretamente para a educação, a Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, estabeleceu os parâmetros para garantia do acesso e permanência nos sistemas e instituições de ensino de pessoas transsexuais, travestis e demais indivíduos que tenham sua identidade de gênero negada nos diversos espaços sociais, reforçando que o ensino público gaúcho é um espaço e um direito de todos e que cabe as instituições de ensino o reconhecimento do nome social, o uso de banheiros e demais espaços separados por gênero e a garantia do reconhecimento da identidade de gênero de estudantes sem que a autorização dos responsáveis seja obrigatória.

Com base nessas diversas leis e decretos, tanto federais quanto estaduais, é garantida a liberdade de professores/as e instituições de ensino que visem trabalhar a diversidade para a valorização, aceitação e o acolhimento de estudantes e da comunidade LGBTQIA+ em geral. Nenhum professor ou escola deve ser silenciado com base em opiniões pessoais de pais ou outros sujeitos da comunidade, sendo necessário que estes estejam bem-informados para que possam se impor e esclarecer seus direitos e deveres como uma comunidade escolar que atende a diversidade social e do meio em que está inserida. É também dever do estado garantir o funcionamento dessas leis e a proteção e integridade física, psicológica e emocional de todos os envolvidos, sendo aconselhado que, sempre que necessário, os órgãos competentes e reguladores das leis sejam procurados e acionados e que cabe a todos nós cobrar e pressionar para que eles cumpram com seus deveres.

3.3 REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO

O Referencial curricular é um documento que orienta e direciona o processo educacional da rede pública estadual de ensino no RS, baseando-se em pressupostos teóricos e práticos, devendo considerar as condições e realidades da rede. O documento busca indicar fragilidades e formas de enfrentar e superar as insuficiências do sistema educacional (Rio Grande do Sul, 2021), considerando os processos socioeconômicos e culturais da sociedade e adaptando as orientações da BNCC para o sistema escolar do Rio Grande do Sul. O Referencial também “registra intencionalidades, linhas gerais de suportes teóricos e procedimentos que instituem as políticas públicas educacionais e perpassam os processos de individuação e socialização de adolescentes, jovens e adultos” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 15). Sua primeira versão foi publicada em 2018, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Já a sua segunda

versão, direcionada para o Ensino Médio, foi publicada em 2021, abrangendo apenas o Ensino Médio.

Devido à pandemia de COVID19, o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio teve sua construção e desenvolvimento realizado de forma virtual, através de plataformas que possibilitavam a entrega das propostas dentro dos prazos previstos. O Governo do Estado optou por realizar, via edital público, a seleção de professores/as da rede estadual para participarem da escrita do documento. O edital intitulado *Transferência temporária para Dedicção Exclusiva à Escrita do Currículo do Ensino Médio no Rio Grande do Sul* selecionou 36 professores/as, sendo 18 titulares e 18 suplentes. De início, esses/as educadores/as precisaram se aprofundar na legislação e nos princípios estruturantes da BNCCEM (Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio) bem como nos conceitos fundamentais para o Ensino Médio, como o protagonismo juvenil, a pluralidade das juventudes, a flexibilização curricular, a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, tendo, por tanto, segundo o próprio documento, sido construído de forma coletiva, com a organização em grupos de trabalho, que desenvolveram todo o documento (Rio Grande do Sul, 2021) em alinhamento com a BNCC.

A Construção coletiva do RCGEM incluiu diversas etapas e a participação de variados segmentos da comunidade educacional; sua metodologia visava garantir que o documento refletisse a identidade gaúcha e atendesse as necessidades regionais, em convergência com as diretrizes nacionais e reforçava seu objetivo de garantir o acesso, o aprendizado e a permanência de todos/as os/as estudantes na educação básica. Em outubro de 2021, após passar por consulta pública e realizar os ajustes exigidos pelo Conselho Nacional de Educação (CEED-RS), o documento foi homologado.

Muitas são as ressalvas em relação a esse discurso de produção coletiva do referencial, críticas dão conta de que não houve de fato tempo hábil para essa colaboração. Segundo Bellenzier (2022) as contribuições de estudantes e da comunidade escolar não foram consideradas antes da implementação das escolas-piloto, que iniciaram suas atividades sem um documento normativo aprovado. Isso evidencia a ausência de participação efetiva dos estudantes, reforçando uma lógica política que os coloca em posição de passividade. Além disso, a consulta pública realizada entre 30 de novembro e 14 de dezembro de 2020 e que deveria servir de interlocução entre a Administração Pública e a sociedade civil, ocorreu apenas após a redação inicial do referencial, limitando ainda mais a possibilidade de protagonismo juvenil (Bellenzier, 2022).

O Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio está organizado em seis partes, com uma parte de apresentação e introdução, seguido pela exibição dos fundamentos pedagógicos.

Em sua terceira parte o documento instrui sobre a Formação Geral Básica por áreas de conhecimento; na quarta parte apresenta as Orientações para a Implementação do Ensino Médio nas redes de ensino, na quinta parte dispõem instruções para a construção dos Itinerários Formativos; por fim, a sexta parte trabalha com a Educação Profissional Tecnológica de nível médio. Na conclusão, os Registros Finais retomam os pontos principais e apresentam as referências utilizadas (Rio Grande do Sul, 2021, p. 17). O documento apresenta uma preocupação em fazer uma conexão com as fases anteriores da educação básica, principalmente com os anos finais do ensino fundamental.

Tal articulação, embora desafiadora, torna-se possível pelo alinhamento das competências e habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental juntamente com o currículo da Formação Geral Básica e o Projeto de Vida, incluindo a intensificação do investimento no ensino para qualificar os espaços, os serviços e os equipamentos pedagógicos, dinamizando as propostas pedagógicas e consolidando instâncias permanentes de formação, valorização docente e de atividades gerais (Rio Grande do Sul, 2021, p.22).

Fica para a escola a tarefa de auxiliar os/as estudantes na construção de seus projetos de vida e orientá-los/as nas escolhas que farão após o Ensino Médio, além de colaborar no desenvolvimento de habilidades de organização, responsabilidade, compreensão e estabilidade emocional, necessárias para a vida desses/as jovens. O documento destaca que as estruturas educacionais devem ser elaboradas visando a inclusão de todos nos processos formativos e a escola deve atuar com sensibilidade e cuidado. Também salienta que ser essencial que a Educação Integral seja focada nas juventudes e na Formação Geral Básica, juntamente com instrumentos como os Itinerários Formativos, o Projeto de Vida e Unidades Curriculares Eletivas, que conforme o texto, buscam atender às demandas dos jovens e promover seu protagonismo (Rio Grande do Sul, 2021).

Conforme aponta Liliâne Reis (2024, p. 17), embora a inserção do componente “Projeto de Vida” no currículo seja uma iniciativa recente, a expressão já circulava há algum tempo no campo educacional. Seu uso era promovido por institutos vinculados ao setor empresarial, que atuam por meio de parcerias público-privadas com secretarias de educação em diferentes estados do país. Devido à influência desses atores na formulação de políticas educacionais, sua participação foi decisiva para a inclusão do tema na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa trajetória evidencia que o “Projeto de Vida” não é apenas uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento pessoal dos/as estudantes, mas também uma demanda do setor empresarial, interessada em alinhar a formação escolar às exigências do mundo corporativo. Ainda segundo Reis (2024), o Projeto de Vida tem operado como uma tecnologia pedagógica

voltada à formação de um sujeito neoliberal — autogerido, empreendedor de si e adaptável às dinâmicas do mercado.

No que diz respeito ao Itinerários formativos, o documento afirma que os Itinerários foram pensados para flexibilizar a formação e dar autonomia aos estudantes, através da possibilidade de escolha das áreas de interesse e a personalização da trajetória escolar, focando no aprofundamento acadêmico e também no desenvolvimento de competências e habilidades práticas.

Nos Itinerários Formativos (IFs) os estudantes terão a oportunidade de escolher, de acordo com a realidade e a oferta das redes de ensino. As redes de ensino têm a autonomia de elaboração, construção e implementação dos Itinerários Formativos, a partir das demandas territoriais, afinadas com as vocações, com as necessidades socioeconômicas e com as matrizes produtivas, bem como com as potencialidades e perspectivas turísticas, culturais, ecológicas, de sustentabilidade, de inovações científicas, tecnológicas e de equidade social, sempre primando pela educação de formação integral (Rio Grande do Sul, 2021, p.23).

Apesar do discurso oficial sobre a valorização da autonomia das escolas no processo de implementação do Novo Ensino Médio, a prática revelou contradições significativas. Por exemplo, em entrevistas realizadas por pesquisadores da área da educação, uma diretora de uma escola-piloto relatou que, inicialmente, em 2019, foi incentivada a promover um exercício de flexibilização curricular por meio de 100 minutos semanais dedicados a oficinas e atividades baseadas nos interesses da comunidade escolar. A expectativa era de que os futuros itinerários da parte diversificada do currículo emergissem da escuta e da realidade da própria escola. No entanto, essa proposta foi interrompida por uma determinação do governo do Rio Grande do Sul, que restringiu as possibilidades ao impor a realização das oficinas dentro de 10 temas pré-estabelecidos, vinculados aos itinerários que seriam padronizados e assumidos em toda a rede (Silveira; Silva; Oliveira, 2023). Dessa forma, a autonomia inicialmente anunciada foi deslegitimada, e os projetos desenvolvidos pela escola e que muitas vezes contavam com o envolvimento da comunidade escolar, acabaram sendo descontinuados ou adaptados às novas diretrizes impostas pelo estado.

Não tem sentido falar sobre flexibilidade, autonomia e acesso pleno à educação ao mesmo tempo em que as escolhas das escolas e de seus/suas estudantes são inviabilizadas. O sistema escolar não se torna mais acessível ou plural ao limitar as opções e possibilidades entregues para cada instituição escolar. O direito ao acesso pleno à educação precisa ser compreendido para além do acesso à escola, ele envolve a garantia da construção da aprendizagem e do conhecimento integral, sendo essencial a abordagem dos desafios da

educação de maneira crítica e contextualizada, de modo a capacitar os estudantes como agentes de mudança em suas comunidades (Albarello; Cassol; 2024).

Para que o estado possa cumprir com o que propõem e aperfeiçoar os seus parâmetros educacionais, cada escola deveria ter autonomia para construir seus Projetos Político-Pedagógicos levando em consideração a realidade e as preferências locais (Rio Grande do Sul, 2021), além disso, seria fundamental que as instituições tivessem a possibilidade de, em diálogo com os/as estudantes, participar ativamente do planejamento e da definição dos itinerários formativos.

Ao compararmos os dois documentos, nota-se que, diferentemente da BNCC, que adota uma postura e um formato normativo mais rigorosos, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) adapta e amplia os princípios previstos nesse documento, sobretudo aqueles relacionados à formação cidadã, à diversidade cultural e ao respeito às diferenças. Sua abordagem se mostra significativamente mais aberta à contextualização e à problematização de aspectos sensíveis, enfatizando diálogos que consideram a cultura gaúcha e as demandas sociais da região. Essa diferença torna-se particularmente relevante na implementação de itinerários formativos que buscam enfrentar opressões estruturais, como o Itinerário Formativo de Cidadania e Gênero, analisado nesta pesquisa.

No entanto, a prática revela que essa suposta flexibilidade é, muitas vezes, limitada por políticas centralizadoras do próprio Estado. Como evidenciado na experiência relatada anteriormente pela diretora de uma escola-piloto (Silveira; Silva; Oliveira, 2023), apesar do incentivo inicial à construção de uma proposta curricular alinhada aos interesses e às demandas da comunidade escolar, a iniciativa foi interrompida por uma imposição governamental que restringiu as possibilidades criadas, padronizando os temas das oficinas. Tal fato explicita a contradição entre o discurso de autonomia e as ações efetivamente implementadas. Dessa forma, a capacidade desses documentos de promover práticas curriculares mais críticas e plurais acaba sendo fortemente enfraquecida por intervenções que limitam os processos democráticos de construção curricular.

4 O GÊNERO E A SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo escolar reflete as relações de poder de uma sociedade, em seus conteúdos e saberes estão inseridos os interesses daqueles que o constroem. O currículo é politicamente pensado, sendo frequentemente um território em disputa (Arroyo, 2013). Selecionar e privilegiar determinados conhecimentos é uma relação de poder; destacar uma identidade ou subjetividades como exemplar, é uma relação de poder (Silva, 2001). Deste modo, o currículo se insere em diferentes práticas que vão além da atividade pedagógica de ensino, “com ações ligadas à política, à supervisão, à administração, à criação intelectual, à avaliação do processo educacional, entre outras atividades” (Giovannetti; 2020, p.63). O currículo participa ativamente na construção de identidades, os conhecimentos que o constituem estão diretamente envolvidos naquilo que somos, no que nos tornamos, (Silva; 2001) na nossa identidade e na nossa subjetividade.

Buscar por uma educação crítica e libertadora inclui analisar de que forma os objetivos, conteúdos, metodologias, materiais curriculares e organização escolar de fato atendem (se atendem) as necessidades dos variados grupos sociais que coexistem em uma sociedade e no espaço escolar e se as interações pessoais em sala de aula e demais ambientes da escola estão livres de preconceitos, bem como se as estratégias de avaliação estão sendo eficazes na identificação de problemas e dificuldades enfrentadas por estudantes, principalmente aqueles que pertencem a minorias sujeitas a discriminação (Santomé, 2011). Se queremos exigir que os direitos das minorias sejam atendidos no âmbito educacional, é preciso compreender como e onde devemos cobrar pela inclusão de pautas que atendam a esses grupos, começando pelo currículo, um espaço de construção do ser e da sociedade, que vai influenciar diretamente nas convicções, em como irão ver a si mesmos perante o mundo e na forma como vão trilhar os caminhos em suas vidas futuras. Um currículo que reconheça ou construa apenas espaços heteronormativos não condiz mais com a realidade que vivemos, talvez nunca tenha sido realmente condizente, mas não havia as formas e os espaços de diálogo que estamos edificando agora.

Com o avanço dos debates sobre gênero e sexualidade, intensificados a partir da década de 1970, juntamente com o fortalecimento dos movimentos feministas e LGBT que reivindicavam a garantia dos direitos sexuais e o respeito à diversidade, essas pautas passaram a ocupar espaço cada vez mais significativo na sociedade. A noção de direitos humanos tornou-se central no debate político pós-ditadura e ganhou diferentes significados à medida que eram vinculados a diferentes práticas sociais. A partir dos anos 1970, e com mais força nos anos

1980, houve uma ampliação dos direitos políticos e sociais, impulsionada pelas lutas por direitos humanos e por melhores condições de vida (Maciel, 2020). Diante disso, tornou-se insustentável para a educação ignorar tais demandas. Foi nesse contexto que, em 1997, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os anos iniciais do ensino fundamental, nos quais a temática de gênero foi incorporada como tema transversal, devendo perpassar todos os conteúdos abordados pelas escolas nas diferentes áreas do conhecimento.

Em 2000, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nos quais a diversidade foi abordada como uma característica intrínseca dos/as estudantes brasileiros/as, devendo ser respeitada e acolhida por meio de uma política de igualdade. Essa política, segundo o documento, “deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos/as alunos e dos/as professores/as para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares” (Brasil, 2000, p. 65), considerando as necessidades, interesses e particularidades dos sujeitos no uso do espaço pedagógico.

O texto também reconheceu que cursar o Ensino Médio ainda é um privilégio restrito a poucos e, entre esses, são ainda menos os que têm acesso a uma educação de qualidade. Destaca-se, ainda, a importante distinção entre igualdade e uniformidade: o documento afirma que igualdade não implica tratar todos/as da mesma forma, pois não basta oferecer oportunidades iguais. A diversidade escolar deve contemplar as desigualdades vivenciadas pelos/as estudantes, o que requer “diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada” (Brasil, 2000, p. 69).

Nesse sentido, torna-se essencial que os mecanismos de avaliação sejam capazes de verificar se os efeitos das políticas educacionais estão, de fato, garantindo resultados comuns a todos/as. Essa afirmação é particularmente significativa, pois nos permite compreender que justiça e igualdade, embora conceitualmente distintas, podem se fortalecer mutuamente na busca por condições equitativas de aprendizagem e permanência escolar.

No entanto, o mesmo documento que acerta ao relativizar os conceitos de igualdade e justiça falha ao não abordar de forma explícita temas relacionados a gênero, sexualidade, orientação sexual e educação sexual — aspectos diretamente vinculados ao desenvolvimento humano e ao cotidiano dos/as estudantes em qualquer instituição escolar. A única menção que se aproxima dessas temáticas ocorre de forma indireta, quando o texto sugere a valorização da diversidade, sem, contudo, aprofundar ou nomear os elementos em questão:

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País (Brasil, 2000, p. 63).

Assim como em outros documentos já citados, a redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) silencia sobre expressões fundamentais que, para serem verdadeiramente reconhecidas e discutidas, precisam estar explicitamente nomeadas no texto. São expressões que não podem ser reduzidas a uma única palavra ou categoria que abarque todas as suas complexidades. Embora o documento mencione, ainda que brevemente, a igualdade entre homens e mulheres — referência que aparece apenas duas vezes ao longo do texto —, ele não explicita de que forma essa questão pode ser problematizada no contexto escolar. Tampouco discute como os ambientes escolares e pedagógicos seguem marcados por desigualdades de gênero, nem aborda como temas como sexualidade e orientação sexual devem ser trabalhados com os/as estudantes de maneira respeitosa e naturalizada. Nem mesmo a educação sexual, que poderia servir como uma via legítima para a introdução dessas temáticas no currículo, é devidamente tratada pelo documento.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio incluiu algumas referências pontuais às temáticas de gênero e sexualidade, propondo sua incorporação nas diretrizes dos cursos de formação docente como temas transversais. Também previa sua consideração nas avaliações conduzidas pelo Ministério da Educação e na sistematização de dados destinados à formulação de políticas públicas na área educacional.

O PNE seguinte, elaborado em 2010 para vigorar entre 2011 e 2020, apresentou diretrizes voltadas à superação das desigualdades associadas a raça, gênero e orientação sexual. Entre as estratégias previstas, destacava-se a criação de políticas de enfrentamento à evasão escolar motivada por preconceito ou discriminação relacionada à identidade ou à orientação sexual dos/as estudantes (Brasil, 2010). Contudo, o processo de tramitação do novo plano foi prolongado por intensos embates no Congresso, especialmente em torno do volume de recursos do PIB a serem destinados à educação, das metas estipuladas e da terminologia adotada no documento. O ponto mais controverso envolveu justamente os termos vinculados à equidade de gênero e sexualidade. Após longa controvérsia e resistência de parlamentares conservadores — em especial da bancada evangélica, que acusava o texto de promover uma suposta “ideologia de gênero” —, o PNE foi aprovado apenas em 2014. Como resultado, expressões como “igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual” foram retiradas e substituídas por uma formulação mais genérica: “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, p. 22). Embora o PNE não estabeleça diretamente o conteúdo curricular, sua influência sobre os documentos orientadores da educação nacional é expressiva. O plano define metas que impactam a estrutura do sistema de ensino, indica prioridades temáticas e orienta a elaboração de diretrizes e referenciais curriculares em âmbito federal.

Especificamente no que diz respeito ao currículo, a Base Nacional Comum Curricular tem sido palco de mudanças controversas, pois como vimos anteriormente o documento sofreu com a censura dos termos relativos a gênero e orientação sexual, que foram removidos e substituídos de forma equivocada. Outros momentos em que a BNCC faz alguma menção, ainda que sem citar os termos aqui trabalhados, é nas habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de ciências do oitavo ano do Ensino Fundamental, quando diz “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, **sociocultural**, **afetiva** e ética)” (Brasil, 2018, p. 349) e na disciplina de história do nono ano (também no ensino fundamental), quando menciona o dever de “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, **mulheres**, **homossexuais**, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (Brasil, 2018, p. 431). Levando em consideração a débil abordagem e o contexto em que o documento foi escrito, Thiene Pelosi Cassiavillani e Mirian Pacheco Silva Albrecht (2023) chegam a questionar se a manutenção destes trechos não foi somente um descuido dos grupos conservadores, que tanto se posicionaram contrários a realização desses debates nas escolas.

Ainda que a temática permaneça sufocada no currículo escolar e nos documentos que o estruturam, é possível que educadores/as encontrem caminhos para inserir essas discussões em suas práticas pedagógicas, respaldando-se em legislações e referências como as apresentadas anteriormente. A escola, enquanto espaço de convivência, é atravessada por uma diversidade de sujeitos marcados pelas influências político-sociais e culturais de seus contextos. Essa pluralidade dá origem a uma complexa rede de relações que se afetam mutuamente, se constroem e se transformam continuamente, resultando em um processo constante de produção de subjetividades (Limachi; Nass; Zucolotto, 2019). Lidar com diferentes concepções, tabus e posicionamentos em um mesmo espaço constitui, muitas vezes, uma tarefa desafiadora e exaustiva, capaz de gerar tensões difíceis de administrar. No entanto, essas situações também podem favorecer o desenvolvimento do respeito mútuo e da escuta atenta, competências fundamentais para a convivência democrática.

Em muitos casos, a escola representa o único espaço onde estudantes terão a oportunidade de refletir, dialogar e ampliar sua compreensão sobre essas questões. Pode ser o único ambiente capaz de romper preconceitos e provocar transformações subjetivas, transformações essas, que ao invés de impor mudanças, convidam à humanização diante das emoções e da existência do outro. Afinal, o conhecimento também tem o poder de fomentar

empatia, um valor frequentemente negligenciado no contexto educacional, mas essencial para a construção de relações humanas mais sensíveis e justas.

4.1 NOTAS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EXPERIÊNCIA DE ESCOLAS-PILOTO NO RS

O currículo do chamado “Novo Ensino Médio Gaúcho” foi desenvolvido com base nas diretrizes e princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela reforma educacional instituída pela Lei nº 13.415/2017, orientando-se por uma lógica de flexibilização e diversificação do ensino. Sua estrutura é composta por uma Formação Geral Básica e por uma parte diversificada, esta última organizada a partir dos Itinerários Formativos. Esses itinerários são configurados em áreas de foco, constituídas por trilhas de aprofundamento e seus respectivos componentes curriculares. Articulados a essas trilhas estão os Eixos Estruturantes, que, conforme recomenda o Referencial Curricular Gaúcho (2021), devem ser abordados por meio de unidades curriculares (como módulos, etapas ou semestres).

Uma das justificativas apresentadas para a reforma educacional brasileira, orientada pela BNCC e concretizada no Novo Ensino Médio, refere-se a um conjunto de críticas, sendo a mais recorrente a de que o currículo anterior não despertava o interesse dos/as estudantes nem acompanhava as demandas contemporâneas da formação cidadã, profissional e integral. Argumenta-se que sua estrutura era excessivamente rígida, fragmentada e distante da realidade juvenil, o que comprometia sua efetividade formativa. Diante desses desafios, propôs-se uma nova organização curricular, pautada na flexibilização e diversificação dos percursos formativos. No entanto, professores e professoras têm relatado que, com a redução da carga horária de diversas disciplinas, o ensino tem se limitado à mera transmissão de conteúdos, dificultando o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa (Tonieto; Fávero; Silva, 2024).

Conforme relatado por Mônica Ribeiro da Silva (2023), considerando a sistematização realizada pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio/Rede EM Pesquisa, as pesquisas sobre o tema revelam uma crescente desvalorização e intensificação do trabalho docente no contexto do Novo Ensino Médio. A nova organização curricular dificultou a manutenção da jornada de trabalho em uma única escola, obrigando muitos/as professores/as a lecionarem em várias instituições ou a assumirem componentes curriculares que não abrangem a sua formação original. Os/as s/as professores/as e gestores/as enfrentaram dificuldades para

compreender e implementar a estrutura do Novo Ensino Médio. As pesquisas também mostraram obstáculos na efetiva participação dos estudantes na escolha dos itinerários e disciplinas eletivas, mesmo quando consultados por meio de formulários virtuais. A falta de clareza e viabilidade prática do novo modelo gerou insegurança e desorganização nas escolas, dificultando o desenvolvimento pleno das atividades (Silva; Fávero; Silveira, 2023).

Nesse contexto, no Rio Grande do Sul, conforme já mencionado, 241 instituições de ensino adotaram uma nova matriz curricular em caráter experimental no ano de 2020, atuando como escolas-piloto. Dentre elas, 33 passaram a ofertar o Itinerário Formativo intitulado “Cidadania e Gênero”.

No desenvolvimento dessa pesquisa, trabalhamos com uma destas escolas em busca de compreender como se deu essa experiência, por tanto, não é possível afirmar de forma generalizada como esse Itinerário foi desenvolvido pelas instituições de todo o estado, mas podemos compreender como a relação entre estado e escola era desenvolvida e, como se deu a experiência desta escola com esse itinerário.

Em relação à escolha do Itinerário Formativo, as docentes entrevistadas relataram que a decisão partiu dos/as próprios/as estudantes. Após a escola apresentar uma amostra das opções disponíveis, foi realizada uma votação, e os itinerários mais votados passaram a ser ofertados. Esse procedimento se assemelha ao descrito em outras pesquisas, como a de Lucimara Fioresi (2013), na qual também ocorreu uma consulta aos alunos. Contudo, no caso investigado por Fioresi, a preferência estudantil não pôde ser atendida devido à falta de infraestrutura — especificamente, de recursos na área de informática.

Esse contraste evidencia que nem todas as escolas-piloto contaram com as mesmas condições materiais e institucionais para garantir a efetivação das escolhas, seja por parte dos/as alunos/as, seja da própria gestão escolar. Ainda de acordo com Fioresi (2023), o processo de definição dos itinerários não se deu a partir de decisões individuais, mas sim mediante uma lógica coletiva: entre as opções disponíveis, a mais votada foi adotada para toda a comunidade escolar, por ser aquela viável dentro dos limites operacionais da rede e da instituição.

É possível perceber que o processo de escolha dos itinerários formativos ocorreu de maneira heterogênea, revelando níveis distintos de autonomia entre as escolas. Na pesquisa realizada por Saraiva, Chagas e Luce (2022), com duas professoras de instituições-piloto, observa-se que a proposta de protagonismo estudantil não se concretizou de forma equitativa. Segundo os relatos, em uma das escolas os/as docentes foram designados por sorteio para atuar nos dois itinerários disponíveis; na outra, a definição coube aos responsáveis pelos estudantes, que escolheram entre as duas opções oferecidas pela instituição.

Em ambos os casos, as educadoras afirmaram que os temas dos itinerários foram previamente definidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), sem diálogo com a comunidade escolar nem consideração de suas especificidades e demandas. Essas discrepâncias evidenciam um cenário de condução centralizadora por parte da SEDUC, cuja atuação, em diversos momentos, contradiz o discurso de gestão democrática. Ao impor temáticas e, ao mesmo tempo, não garantir as condições necessárias para que as escolas pudessem concretizar suas escolhas, a secretaria demonstra fragilidades na articulação entre política curricular e realidade local.

Em relação às expectativas da instituição quanto ao Itinerário Formativo “Cidadania e Gênero”, a diretora afirmou que, por se tratar de uma temática com potencial para ser desenvolvida de maneira transversal, acreditava-se ser possível abordá-la de forma ampla, especialmente nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Já a professora responsável pela condução das disciplinas da parte diversificada do itinerário, enxergou a proposta como uma oportunidade de explorar conteúdos que, devido às limitações de tempo no currículo regular, dificilmente conseguiam ser trabalhados em profundidade em sala de aula. Entre os/as estudantes egressos/as entrevistados/as, um/a relatou ter escolhido esse itinerário por afinidade temática, enquanto outro/a havia optado inicialmente por uma proposta diferente, mas, em razão da organização interna da escola, acabou também participando do percurso formativo voltado à Cidadania e Gênero.

Em relação ao desenvolvimento do itinerário na prática, ambas docentes afirmam que embora houvesse boas expectativas em relação a ele, o estado foi insuficiente no suporte direcionado a escola e aos/as professores/as que não receberam materiais de apoio para essas aulas, um acontecimento já citado em outros trabalhos, como na pesquisa de Feuerharmel (2022) em que um professor aponta a falta de recursos materiais para serem trabalhados nas práticas escolares e, na pesquisa de Chaiane Bukowski (2023) que mostra a insatisfação dos/as professores/as com os livros didáticos fornecidos após a reforma e menciona que os/as educadores/as acabam recorrendo a internet em busca de informações, embora ainda na mesma pesquisa, Bukowski explique a existência alguns posicionamentos contrários a esse entre os/as professores/as.

Segundo a educadora, o Itinerário Formativo “Cidadania e Gênero” contemplava três grandes temas, referidos por ela como “disciplinas” durante a entrevista: gênero, intervenção social e direitos humanos. A professora responsável destacou que recebeu apenas uma sugestão de conteúdos, sem qualquer material oficial por parte da Secretaria de Educação. Todo o acervo

utilizado nas aulas — desde os temas abordados até os textos, livros e vídeos — foi selecionado e levado à escola por iniciativa própria.

Essa informação foi corroborada pelos/as estudantes entrevistados/as, que ressaltaram o empenho da docente em oferecer uma diversidade de materiais de apoio. Ainda conforme seu relato, o único recurso disponibilizado no portal da SEDUC era uma formação voltada ao tema dos direitos humanos.

Então, assim, não tem, não, nós não tivemos nenhum preparo nada muito específico, assim, sobre essa, sobre esses itinerários é tipo assim, mandaram e se vira, foi exatamente essa é a sensação que eu tive como professora, tá aqui, tu pegou a disciplina, te vira, vai atrás, dá o teu jeito (Docente entrevistada, 2024).

No Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM) consta que as redes de ensino têm autonomia na elaboração e implementação dos Itinerários, levando em consideração as demandas locais e suas necessidades socioeconômicas, culturais etc. Porém, essa pode se tornar uma tarefa difícil se levarmos em consideração a falta de assistência do estado com formações e materiais adequados que facilitem ou até direcionem essa elaboração, sendo que muitos dos/as professores/as responsáveis pelos Itinerários Formativos nunca tiveram contato direto ou aprofundado com os temas que tiveram de trabalhar. Além disso, que a escolha dos/as docentes responsáveis por cada itinerário ficou a cargo da escola e dos/as próprios/as educadores/as, como no caso da instituição de ensino citada nessa pesquisa, em que a direção ofereceu três disciplinas / períodos referentes a parte diversificada do Percurso Formativo desse itinerário para uma professora específica que aceitou a proposta.

Tendo em mãos a responsabilidade de trabalhar com esse tema, partiu da própria docente a procura por materiais que auxiliassem na aula, além da elaboração de uma sequência de conteúdos e o planejamento das aulas com base nessa sequência. Como ficou a cargo da docente esse planejamento, sua organização de conteúdos se deu da seguinte forma:

Quadro 6 – Planejamento curricular para o Itinerário de Cidadania e Gênero, desenvolvido pela docente responsável na instituição

Direitos Humanos	Gênero	Intervenção Social
Conceito de Direitos Humanos	Senso de pertencimento Senso de pertencimento	Estado, Poder - conceito e características
Características dos direitos Humanos	Construção de Identidade	Paternalismo, autoritarismo, populismo na política.

Direitos Humanos e Direitos Fundamentais na Constituição Brasileira.	Relações familiares contemporâneas	Ideologia - tipos de ideologia
Cidadania	Patriarcalismo	Conceito de cultura
Minorias sociais - conceitos e exemplos	Machismo	Diversidade cultural e religiosa
Direitos das Minorias	A Evolução e a importância da Mulher na sociedade.	Cultura como empoderamento e transculturação.
Conceito de Justiça	Feminismo e suas ondas	Leis de incentivo à cultura em âmbito nacional e estadual.
Justiça restaurativa, e Círculo da Paz	Relações Sociais	Instituições públicas voltadas ao patrimônio, cultura e identidade.
Ética	Linguagem e pensamento	Compromisso social do setor privado de incentivo à cultura; a arte e a cultura como estratégias para o enfrentamento dos problemas sociais atuais.
Saúde Pública	Cultura de Gênero	Inclusão Social
Organizações não governamentais – ONGs	Orientação sexual	Projetos e práticas sociais
ONU História e finalidade	Comunidade LGBTQIAP+ Significado da sigla	Ações sustentáveis
História do trabalho, evolução e desigualdades	Orgulho LGBT	Consumo consciente- Globalização, mundialização (conceitos)
Direitos das Mulheres	Direitos conquistados	Diferença entre preconceito, discriminação e racismo

Mulheres na sociedade que lutaram e continuam lutando por seus direitos	LGBTfobia	Tipos de racismo (Estrutural, ambiental, recreativo, cultural, comunitário, individual, Informacional)
Educação antirracista	Transfobia	Lei 7.716/89
	Ambulatórios Trans no RS	Lei que criminaliza a Injúria Racial nº 14.532/2023
	Lei 7.716/89 Criminaliza a LGBTfobia no Brasil	
	ONGS que apoiam a Comunidade (Somos, Igualdade, Mães Pela Diversidade)	

Elaborado pela autora com base nas informações recebidas da professora responsável por três disciplinas do Itinerário Formativo Cidadania e Gênero.

Como era de se esperar ao se observar o contexto retratado e considerando o cenário político vigente à época, marcado pelo governo Bolsonaro, os temas abordados no Itinerário Formativo em questão tinham potencial para gerar atritos entre estudantes e provocar reações negativas por parte de familiares. Segundo as educadoras entrevistadas, a escola chegou a receber visitas de pais, mães e outros responsáveis que questionavam o conteúdo trabalhado nas aulas. Alguns demonstravam receio de que a instituição estivesse “ensinando seus/suas filhos/as ‘a serem LGBT’s’”. Em uma dessas ocasiões, a situação evoluiu para um episódio de agressão verbal, com ofensas direcionadas à professora responsável pelo itinerário.

Conforme o relato da docente, um pai, que inicialmente procurou a escola para tratar da nota do filho, passou a questionar o conteúdo de suas disciplinas, afirmando que ela só “sabia falar sobre LGBT e racismo”. A conversa escalou a ponto de ele chamá-la de “péssima professora” e trazer à tona aspectos de sua vida pessoal, como o fato de ela integrar a ONG “Mães pela Diversidade”. Por fim, encerrou a fala com a frase: “arrumou um inimigo”, interpretada pela professora como uma ameaça. Diante disso, ela registrou um boletim de ocorrência contra o autor das ofensas.

A docente acreditava que a justiça daria algum encaminhamento ao caso, ainda que mínimo, e que o agressor seria ao menos questionado sobre seu comportamento. No entanto, a expectativa não se confirmou. Ao comparecer ao fórum, foi informada por uma atendente de

que não constava nenhum registro da ocorrência no sistema. Orientada a retornar à delegacia, recebeu a justificativa de que a convocação para a entrevista dos envolvidos ainda não havia sido emitida. Um novo prazo foi estabelecido, mas novamente não foi cumprido.

Aí eu esperei até final de 2023 nada, aí este ano, iniciou 2024, de novo, tipo, mas eu vou no fórum, nem liguei pro meu advogado, para advogado nenhum, fui no fórum. Levei o processo, aí ela disse que o ano passado realmente chegou lá o processo, só que a juíza indeferiu como uma simples discussão, que foi uma discussão, né, de um pai de uma professora na escola, mandou pro Ministério Público, o Ministério Público também analisou e disse que também foi só uma discussão e arquivaram, como se não tivesse importância. (Docente entrevistada, 2024)

Ainda segundo a educadora, ela foi informada por seu advogado que durante os quatro anos de gestão do ex-presidente Bolsonaro, muitos boletins de ocorrência semelhantes chegaram ao Fórum e foram dados como simples discussões pelos juízes responsáveis²³, o que vai ao encontro de nossas discussões anteriores e do que dizem as pesquisadoras Biroli, Tatagiba e Quintela (2024) sobre a política educacional do governo Bolsonaro estar atrelada aos esforços de alinhar o ensino a sua agenda ideológica, o que poderia promover perseguição de professores e oposição à educação crítica, incentivando estudantes e familiares a se voltarem contra educadores/as e instituições educacionais, na tentativa de força-los/as a seguir a ideologia da extrema direita.

Além dos problemas enfrentados com os/as responsáveis dos alunos, em sala de aula também havia conflitos e deboche por parte daqueles/as estudantes que já vinham de casa com ideias negativas formadas sobre os assuntos. Fora da sala de aula, mas ainda em ambiente escolar, a educadora foi questionada também por seus próprios colegas que não entendiam a importância e o porquê dela estar trabalhando com essa temática, demonstrando apreensão, desconhecimento e muitas vezes preconceitos semelhantes aos/as dos/as alunos/as e seus/suas responsáveis.

Apesar dos intensos conflitos vivenciados, alguns/as estudantes manifestaram satisfação e até mesmo gratidão pelas aulas, que consideraram esclarecedoras e transformadoras. As discussões promoveram mudanças de pensamento e de comportamento entre os/as alunos/as, que passaram a construir novas concepções sobre diversidade e respeito. Além disso, alguns/as responsáveis também se sentiram sensibilizados pelos temas abordados e participaram de determinados momentos do processo. Também foi possível estabelecer trocas de ideias entre alunos/as e docente, que não apenas discutiram conteúdos de maneira formal, mas compartilharam experiências e sentimentos pessoais, os quais, em outras circunstâncias,

²³ Mas informações sobre esse relato podem ser lidas na entrevista anexada

provavelmente jamais teriam sido encorajados/as a expressar, tampouco teriam sido ouvidos/as e acolhidos/as naquele mesmo ambiente.

4.2 APRESENTANDO O ITINERÁRIO FORMATIVO ‘CIDADANIA E GÊNERO’

O Itinerário Formativo “Cidadania e Gênero” fez parte das opções de itinerários disponibilizados no Rio Grande do Sul. Dentro das possibilidades de desenvolvimento desse Itinerário, temas relacionados aos Direitos Humanos de forma geral puderam ser desenvolvidos, encontrando apoio no Referencial Curricular Gaúcho, que aponta a escola como um espaço de socialização em que assuntos como saúde, sexualidade, gênero, racismo, homofobia, entre outros temas, devem ser trabalhados através de “ações pedagógico-educativas, a fim de superar e combater a violência, o desrespeito e a insensibilidade” (RGC, 2018). O RCG disponibiliza um modelo para a elaboração dos Itinerários Formativos pelas redes de ensino, deixando essa responsabilidade a cargo das escolas.

A implementação do Novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos ocorreu em um período particularmente desafiador, marcado pela pandemia de COVID-19, que resultou no fechamento das escolas entre 2020 e 2021. Nesse contexto, muitas instituições recorreram ao ensino remoto como alternativa para manter as atividades pedagógicas. No entanto, essa modalidade evidenciou e agravou desigualdades já presentes no sistema educacional brasileiro, sobretudo nas redes públicas.

No Rio Grande do Sul, por exemplo, levantamento realizado em Porto Alegre revelou que apenas 59% dos alunos da rede estadual e 47% da municipal possuíam computador em casa, enquanto esse número ultrapassava 96% entre os estudantes da rede privada. A disparidade no acesso à internet de qualidade também era marcante: apenas 14% dos alunos da rede municipal e 20% da estadual contavam com banda larga, contra 49% na rede privada (Silva, 2020).

Essas limitações estruturais comprometeram o acompanhamento das atividades escolares por parte de muitos estudantes, dificultando a aprendizagem e ampliando os riscos de evasão. Além disso, a ausência de um ambiente doméstico adequado ao estudo e a falta de interação presencial contribuíram para a desmotivação. Portanto, é necessário reconhecer que a implementação do Novo Ensino Médio, nesse contexto, enfrentou obstáculos significativos, reforçando a urgência de políticas públicas voltadas à equidade digital e à garantia de condições mínimas de acesso para todos os estudantes.

Essa realidade de desigualdade no acesso e de fragilidades na participação discente também se manifestou nos relatos das/os estudantes. As limitações técnicas se somaram à resistência de parte do alunado diante das temáticas abordadas, especialmente quando estas interpelavam valores ou visões de mundo consolidadas. Conforme relatado por uma egressa, o descaso durante as aulas online era perceptível, sobretudo em atividades que demandavam engajamento em discussões mais sensíveis e críticas:

[...]E eu me lembro que era na pandemia até... era uma aula online, a gente viu esse documentário e o pessoal foi saindo assim, conforme o documentário ia passando e ficou bem poucos assim, porque era desse nível, -‘não é importante esse debate pra mim, porque to desperdiçando meu tempo com isso?’ [...] (Entrevista Egressa 1)

Esse trecho revela não apenas o impacto das limitações tecnológicas, mas também a existência de barreiras culturais e ideológicas que dificultam o acolhimento de determinados temas na escola, especialmente em um contexto de ensino remoto e de crescente polarização social.


Esse cenário, relatado pela egressa, não foi isolado, mas refletiu um problema recorrente em diversas escolas públicas e vivenciado por inúmeros educadores. Como analisam Caetano e Lacerda (2023), a reforma do Ensino Médio ignorou aspectos cruciais do contexto social em que foi implementada, desconsiderando os efeitos da pandemia de COVID-19 e a urgência de estratégias voltadas ao resgate das aprendizagens interrompidas durante o período de isolamento. Para as autoras, a implantação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul ocorreu em meio ao agravamento de uma já existente crise educacional na rede estadual, marcada pela escassez de investimentos, precariedade da infraestrutura e ausência de diálogo com os sindicatos e os profissionais da educação pública.

Outro fator que agravou essa conjuntura foi a limitada conectividade digital de grande parte dos/as estudantes, que não dispunham de acesso à internet ou a dispositivos adequados para acompanhar as atividades escolares. Além disso, o modelo híbrido de ensino adotado naquele momento, somado às constantes mudanças nas orientações governamentais sobre o Novo Ensino Médio e os Itinerários Formativos, gerou ainda mais insegurança e descontinuidade no processo de implementação. Como observa Feuerharmel (2022), durante os anos em que o projeto-piloto foi conduzido em meio à pandemia, a parte prática do currículo — que previa o desenvolvimento de projetos vinculados à parte diversificada — não pôde ser efetivamente realizada. A proposta começou a ganhar concretude apenas com o retorno às aulas presenciais, quando foi possível, de fato, retomar e estruturar os projetos ligados aos Itinerários Formativos.

No Referencial Curricular Gaúcho constam as propostas de organização curricular com as Competências e Habilidades da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, desenvolvidas a partir da BNCC e do RCGEM. A **Competência 5** busca desenvolver a capacidade de “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Rio Grande do Sul, 2021, p.136), constando nessa competência a habilidade de analisar através de uma visão histórica e social as lutas e conquistas de direitos das minorias, assimilando as relações de gênero, o feminismo, o movimento LGBTQIA+, as diferentes culturalidades, suas repercussões e as resultantes desigualdades na promoção de processos de equidade, respeito, justiça social e fortalecimento dos direitos humanos. O Referencial pontua que essa é uma proposta de organização e que cada escola tem autonomia para elaborar seu plano de acordo com o que é viabilizado no documento.

Foram disponibilizadas as Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio, compondo o Itinerário Formativo de Cidadania e Gênero I, II e III, conforme abaixo:

Imagem 1 - Matriz curricular Cidadania e Gênero I


 GOVERNO DO ESTADO
 RIO GRANDE DO SUL
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Matriz Curricular do Novo Ensino Médio
Percorso Formativo Cidadania e Gênero I

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Períodos Semanais		
		1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens e suas Tecnologias	Arte	1	-	-
	Educação Física	1	1	-
	Língua Estrangeira – Língua Inglesa	-	1	1
	Língua Estrangeira *	1	1	-
	Literatura	1	-	-
	Língua Portuguesa	3	2	3
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	3
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	1	1
	História	2	1	1
	Filosofia	1	1	-
	Sociologia	1	1	-
	Ensino Religioso	1	-	-
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	1	1	-
	Física	1	1	-
	Química	1	1	1
Parte diversificada	Projeto de Vida	1	1	1
	Multiculturalismo	2	-	-
	Políticas Públicas para Qualidade de Vida	2	-	-
	Movimentos Sociais	-	3	-
	Genética e Diversidade	-	3	-
	Princípios Democráticos	-	3	-
	Intervenção Social	-	-	3
	Biotecnologia	-	-	3
	Direitos Humanos	-	-	2
	Evolução Biológica	-	-	2
	Gênero	-	-	2
	Responsabilidade Socioambiental	-	-	2
Total de Cargas Horárias	Semanal	25	25	25
	Anual	1000	1000	1000

*Língua Estrangeira como componente curricular, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, após consulta à comunidade e verificada a disponibilidade de docentes, locais e horários.

FONTE: Silveira, 2022 (Fonte do autor: <https://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>)

Imagem 2 - Matriz curricular Cidadania e Gênero II



**Matriz Curricular do Novo Ensino Médio
Percurso Formativo Cidadania e Gênero II**

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Períodos Semanais		
		1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens e suas Tecnologias	Arte	1	-	-
	Educação Física	1	1	-
	Língua Estrangeira – Língua Inglesa	-	1	1
	Língua Estrangeira *	1	1	-
	Literatura	1	-	-
	Língua Portuguesa	3	2	3
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	3
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	1	1
	História	2	1	1
	Filosofia	1	1	-
	Sociologia	1	1	-
	Ensino Religioso	1	-	-
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	1	1	-
	Física	1	1	-
	Química	1	1	1
Parte diversificada	Projeto de Vida	1	1	1
	Multiculturalismo	2	-	-
	Solidariedade e Empatia	2	-	-
	Movimentos Sociais	-	3	-
	Ressignificando meu Espaço no Mundo	-	3	-
	Princípios Democráticos	-	3	-
	Intervenção Social	-	-	3
	Movimentos Literários	-	-	3
	Direitos Humanos	-	-	2
	Expressividade e Comunicação	-	-	2
	Gênero	-	-	2
	Responsabilidade Socioambiental	-	-	2
Total de Cargas Horárias	Semanal	25	25	25
	Anual	1000	1000	1000

*Língua Estrangeira como componente curricular, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, após consulta à comunidade e verificada a disponibilidade de docentes, locais e horários.

FONTE: Silveira, 2022 (Fonte do autor: <https://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>)

Imagem 3 - Matriz curricular Cidadania e Gênero III



**Matriz Curricular do Novo Ensino Médio
Percurso Formativo Cidadania e Gênero III**

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Períodos Semanais		
		1º ano	2º ano	3º ano
Linguagens e suas Tecnologias	Arte	1	-	-
	Educação Física	1	1	-
	Língua Estrangeira – Língua Inglesa	-	1	1
	Língua Estrangeira *	1	1	-
	Literatura	1	-	-
	Língua Portuguesa	3	2	3
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	3	3
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	1	1
	História	2	1	1
	Filosofia	1	1	-
	Sociologia	1	1	-
	Ensino Religioso	1	-	-
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	1	1	-
	Física	1	1	-
	Química	1	1	1
Parte diversificada	Projeto de Vida	1	1	1
	Multiculturalismo	2	-	-
	Estatística I	2	-	-
	Movimentos Sociais	-	3	-
	Projetos Matemáticos para a Promoção da Cidadania e Gênero	-	3	-
	Princípios Democráticos	-	3	-
	Intervenção social	-	-	3
	Matemática Financeira	-	-	3
	Direitos Humanos	-	-	2
	Estatística II	-	-	2
	Gênero	-	-	2
	Responsabilidade Socioambiental	-	-	2
	Total de Cargas Horárias	Semanal	25	25
	Anual	1000	1000	1000

*Língua Estrangeira como componente curricular, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, após consulta à comunidade e verificada a disponibilidade de docentes, locais e horários.

FONTE: Silveira, 2022 (Fonte do autor: <https://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>)

Dentre as três opções de Matriz Curricular (I, II e III) a escola pôde adotar aquela que mais se enquadrava as necessidades de seus/as estudantes de acordo com as opções ofertadas. No caso da escola de nossa pesquisa, ela ofereceu três disciplinas da parte diversificada que eram comuns a todas as opções, sendo Gênero, Intervenção Social e Direitos Humanos. Confere-se que esses documentos não chegaram em todas as escolas, pelo menos não até a instituição escolar abrangida nessa pesquisa, conforme relatados pelas docentes, onde ficou a

cargo da educadora elaborar um Percurso Formativo para suas aulas, principalmente no que diz respeito a parte diversificada do currículo.

No site da Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino no Rio Grande do Sul (AESUFOPE)²⁴ foi disponibilizado uma versão de 540 páginas do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, contanto com Percursos Formativos de todos os Itinerários Formativos disponíveis no estado. Os Itinerários Formativos de Cidadania e Gênero apresentavam uma base focada no desenvolvimento crítico e reflexivo dos/as estudantes, com ênfase a questões sociais, culturais e éticas, salientando a importância do respeito às diversidades culturais, sociais, religiosas e de gênero, abordando discussões referentes a preconceito e violência.

Quadro 7 – Matrizes curriculares e suas características

Cidadania e Gênero I	Linguagens e Suas Tecnologias (LGG)	Concentra-se no uso das diferentes formas de linguagem (física, verbal, artística) e na análise de discursos e práticas sociais, dando ênfase a participação social e a linguagem não violenta
Cidadania e Gênero II	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS)	Aprofunda-se na análise das relações sociais, políticas e culturais; trabalha com a questão dos direitos humanos, democracia e inclusão social, além de versar sobre tecnologia e violência
Cidadania e Gênero III	Matemática e Suas Tecnologias (MAT)	Utiliza-se da matemática para análise de dados sociais, científicos e econômicos;

²⁴ Uso o site da instituição como referência pois foi o único local onde consegui localizar o documento em questão durante minhas pesquisas. Disponível em <https://www.aesufope.com.br/PDF/RCG%20P%20ENS%20MED.pdf>

		trabalha com probabilidade, estatística e ajusta matemática a realidade socioeconômica a ambiental.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Embora esses modelos não citem de forma direta e implícita as questões de gênero e sexualidade, suas propostas de formação crítica, democrática e solidária abrem espaço para essas discussões, trabalhando com conceitos relacionados a liberdade individual, o respeito a todos, a igualdade social e a luta contra a violência, essas matrizes fazem com que seja possível e até inescapável o desenvolvimento desses temas.

Na escola onde se desenvolveu a presente pesquisa, a professora organizou os três componentes curriculares que ministrou e que estavam vinculadas a esse Itinerário Formativo (Direitos Humanos, Gênero e Intervenção Social) e abordou assuntos complexos e variados, conforme demonstrado no quadro do subcapítulo anterior. Segundo foi exposto pela *Docente 1*, ela procurou abordar os direitos fundamentais presentes na constituição, como cidadania, minorias sociais, justiça de reparação, ética, educação, saúde pública e a importância das ONGs. Destacou também a atuação e importância da ONU e discutiu a desigualdade social e os direitos das mulheres. Em relação à temática de gênero, ela procurou abordar temas como identidade, relações familiares contemporâneas, feminismo, diversidade de gênero e sobre a comunidade LGBTQIA+, incluindo questões como homofobia, transfobia e leis a isso relacionadas. A educadora conta que usou exemplos práticos citando as ONGs e ambulatórios trans do Rio Grande do Sul, sempre buscando incentivar os alunos a se envolverem e a debaterem os temas de forma crítica e empática.

[...] é bem importante, assim, a gente saber, mesmo que a gente não seja, porque uma das coisas que eu deixava sempre muito claro para eles, que independente da gente ser da comunidade ou não, nós como cidadãos da sociedade, nós temos que saber desses direitos e dessas organizações, porque às vezes a gente pode ter um amigo, a gente pode ter um parente, né, e que a gente pode conversar com as pessoas, né, principalmente com aquelas pessoas que vêm com aquelas falas preconceituosas, que a gente sabe que é muito forte na sociedade e deles poder ter argumento [...] (Docente 1 entrevistada)

Sobre as concepções de gênero e sexualidade desenvolvidas nesse itinerário, a professora comentou que inicialmente alguns/as alunos/as demonstravam não ter nenhum conhecimento a respeito, trazendo uma visão comum de que gênero e sexualidade

representavam “tudo a mesma coisa”, mas que esse pensamento foi se desconstruindo com o tempo. Sobre isso, os/as egressos refletiram da seguinte forma:

[...] A percepção de gênero... Que gênero é uma construção social, e que ele é plural e adverso. Que as pessoas podem se identificar de diferentes formas e que não precisa ser necessariamente, muitas vezes não é, ser com o sexo que você nasceu. E... Não se prende somente a questão de homem e mulher, mas a questão não binária. Era muito falado sobre isso [...] é muito, me vem muita coisa na cabeça, de sexualidade. A forma que se... Não se prender somente a forma que se relaciona com o outro, vai muito além e abrange muita coisa. Como uma mulher bissexual... eu sou uma pessoa que não vejo o gênero para me relacionar com a pessoa. O que me atrai nela talvez seja somente uma conversa, algo afetivo, talvez até o físico, mas não é voltado ao gênero dela. Eu enxergo dessa forma. É assim que eu vejo a minha sexualidade [...] (Egressa 1 entrevistada)

A egressa 1 pontou que essa já era uma ideia que ela nutria antes do Itinerário, algo que já vinha trabalhando, ao passo que o egresso 2, diz ter desenvolvido uma nova visão:

Sim, eu entendo que gênero seria conforme a pessoa se identifica. Por exemplo, ah eu por exemplo me identifico com um homem cis, minha sexualidade no caso eu sou hétero, mas por exemplo tem pessoas que se identificam como pan, tem pessoas que se identificam como bi, assim como eu tenho uma amiga que até seria uma ótima pessoa para entrevistar, que ela é mulher cis, que ela se identifica como pan, e isso foi algo que na época, quando isso veio a público, que ela se assumiu, foi uma questão muito complicada para ela na vida dela (Egresso 2 entrevistado).

A minha visão pessoal se abriu bastante, porque durante as aulas eu acabei tendo um conhecimento maior, até aproximando de outras pessoas, porque antes, como meu ciclo era mais fechado, eu acabei sempre ouvindo muita coisa, piadas homofóbicas, então era bem diferente a visão (Egresso 2 entrevistado).

É pertinente observar que, embora os/as estudantes demonstrem níveis semelhantes de compreensão sobre os conceitos de gênero e sexualidade, seus argumentos se desenvolvem a partir de percursos próprios, ancorados em experiências individuais e coletivas. Essa constatação reforça o potencial formativo de espaços como o Itinerário Formativo “Cidadania e Gênero”, que, ao promover o diálogo entre pares, possibilita o aprofundamento das reflexões. As interações estabelecidas no âmbito dessas aulas geram formulações que ultrapassam o momento da escuta e do debate imediato, permanecendo em movimento mesmo após o encerramento das atividades, na medida em que os/as jovens continuam atentos aos sentidos e informações mobilizados pelo convívio social.

Outro aspecto digno de destaque diz respeito aos efeitos positivos desse percurso formativo sobre o desempenho dos/as alunos/as no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo relatos compartilhados com a professora responsável, os/as estudantes conseguiram articular os temas debatidos durante o itinerário às propostas de redação e às questões da área

de Ciências Humanas, demonstrando que os conteúdos discutidos em aula se mostraram não apenas significativos, mas também aplicáveis em contextos avaliativos mais amplos.

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados ao longo do percurso, os resultados obtidos foram gratificantes para a educadora. Ela relata que, mesmo tendo vivenciado momentos de angústia e enfrentado situações de violência durante a implementação do itinerário, não tem arrependimentos e não faria alterações em seu planejamento pedagógico, tampouco na forma como conduziu o desenvolvimento curricular em sala de aula.

Não, não tem arrependimento. Como eu te disse, teve vezes no primeiro ano que eu pensava assim, eu vou desistir, eu vou largar isso, mas depois não, vamos continuar. E aí claro, a gente tem outros apoios, outras falas, que é um trabalho de formiguinha para todos esses assuntos. Falar de minorias sociais, falar de direitos, falar de feminismo, falar dos direitos da mulher, falar de machismo, combater machismo, combater o patriarcalismo, passinhos de formiguinhas que a gente tem que dar na sociedade. **E aí se eu desisto, é uma oportunidade que os meus alunos não vão ter.** E claro, eu não sou 100%, eu não sei tudo. Provavelmente eu devo ter tido falhas, com certeza. Com certeza, mas eu fiz o meu melhor. **Então assim, eu não me arrependo. Eu faria tudo de novo** (Docente 1 entrevistada).

Sua atuação, marcada pelo compromisso com a formação crítica dos/as estudantes, reafirma o valor de propostas que, mesmo em contextos adversos, conseguem promover aprendizados significativos e duradouros.

5 NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA CURRICULAR NO ITINERÁRIO CIDADANIA E GÊNERO

Trabalhar com sujeitos e suas narrativas vai além da formalidade de um questionário reto e intangível, pois as narrativas relatam vivências que, independentemente de quão bem detalhadas sejam, nós que ouvimos ou lemos não poderemos sentir as exatas emoções ou os sentimentos de quem compartilha sua história, porque a narrativa se torna coletiva, mas o sentir continua a ser individual. Narrativas são fontes de memória e identidade que não revelam apenas aspectos de quem as conta, mas também se referem aos grupos sociais e ao contexto no qual os/as narradores/as estão inseridos/as (Luz; Almeida; Silveira, 2021). As narrativas podem comunicar formas de denúncia, resistência ou validação, a depender daquele/a que conta e daquele/a que ouve. Também podem ser desabafo e ensinamento, pois as palavras que saem transportando o peso da experiência adentram o outro, trazendo a dádiva da reflexão. Dessa troca, ambos saem, de alguma forma, transformados/as.

Conforme Walter Benjamin (1994), a narrativa não transmite um fato “puro”, diferentemente da informação, que só possui valor enquanto novidade. Para o autor, a narrativa é viva, relacional, pessoal e duradoura, pois emerge da experiência e da vida por meio da visão do narrador; não prescreve e pode continuar a se desenvolver mesmo após longos períodos. Assim, narrar experiências constitui um processo que favorece a reflexão crítica, a transformação pedagógica e a valorização das trajetórias individuais e coletivas, inclusive no espaço escolar. As narrativas sobre experiências curriculares e educacionais configuram formas potentes de compreensão da realidade, pois permitem observar, para além da teoria, como determinadas práticas reverberam no cotidiano da comunidade escolar. Além disso, possibilitam compreender um ambiente e seus grupos sociais, bem como os efeitos que certos contextos exercem sobre a vida e o desenvolvimento humano de crianças e adolescentes.

Ao evidenciar como as práticas curriculares reverberam nas trajetórias e subjetividades dos sujeitos escolares, torna-se possível compreender também os impactos produzidos pelo Itinerário Formativo “Cidadania e Gênero”. Esse itinerário abordou questões sensíveis, profundamente enraizadas na vivência e no cotidiano dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Para alguns/as, sua proposta teve caráter provocativo; para outros/as, representou uma experiência de empoderamento e reconhecimento. Essa ambivalência decorre do fato de que a heteronormatividade está naturalizada não apenas no currículo, mas também nas práticas e interações escolares cotidianas. Nesse contexto, a escola não apenas se mostra conivente, como

também atua como agente de reprodução de preconceitos, reforçando padrões normativos e contribuindo para a perpetuação de desigualdades e discriminações (Junqueira, 2015).

Conforme relatado pela professora responsável pelas disciplinas vinculadas ao Itinerário, as experiências vivenciadas ao longo da sua implementação foram intensas e diversas. Em seu depoimento, ela afirma ter ficado entusiasmada com o convite para trabalhar com a temática, que já fazia parte de seus interesses formativos. No entanto, em razão da organização curricular anterior à reforma, não encontrava espaço nem tempo para abordar de forma sistemática assuntos relacionados à cidadania, gênero e sexualidade. Com a criação do Itinerário Formativo, surgiu a expectativa de que seria possível aprofundar essas discussões, antes negligenciadas no contexto escolar.

Esse entusiasmo, contudo, veio acompanhado por um sentimento de apreensão. A docente sabia que se tratava de um trabalho desafiador, que envolveria temáticas polêmicas e frequentemente tratadas como tabu por estudantes e suas famílias. De fato, ao longo do percurso, enfrentou resistências: alguns/as alunos/as demonstravam desconforto ou rejeição às aulas, familiares compareciam à escola para questionar os conteúdos abordados, e até mesmo colegas professores expressavam desaprovação em relação às atividades propostas. Diante dessas tensões, a educadora sentiu-se na obrigação de esclarecer, em diversas ocasiões, que a escolha do itinerário não partira dela e que os temas tratados estavam amparados pelas diretrizes previstas para essa etapa do ensino. Além disso, passou a buscar respaldo legal para sua atuação, recorrendo a documentos oficiais que legitimassem o trabalho desenvolvido em sala de aula, como forma de garantir proteção institucional e reafirmar a importância pedagógica de sua prática.

Outro ponto ressaltado era o medo demonstrado por alguns familiares de que a docente estivesse “ensinando a ser gay” durante as aulas, o que podemos associar ao que diz Guacira Lopes Louro (2000) sobre a homofobia ser transmitida e até incentivada no ambiente escolar, manifestando-se através do desprezo, do afastamento e da ridicularização do outro, como se a homossexualidade fosse contagiosa, o que acarreta uma grande resistência a demonstrações de afeto ou apoio a pessoas homossexuais, visto que qualquer aproximação pode ser vista como uma adesão a essa identidade. Aqui percebemos que, além do medo do “contágio”, persiste a crença de que a homossexualidade ou mesmo a transgeneridade podem ser ensinadas, uma visão completamente equivocada, transmitida ao longo de gerações, segundo a qual brincadeiras, roupas ou formas de convivência seriam capazes de moldar ou incentivar a orientação sexual ou a identidade de gênero de crianças e adolescentes. Esse temor por parte de familiares, receosos de que a professora estivesse “ensinando a ser gay”, resultou em reprimendas dirigidas

a professores e professoras, revelando o quanto ainda se mantém a expectativa de que a escola deva restringir-se à transmissão de valores tradicionais, especialmente os associados à família heteronormativa.

No entanto, como argumentam Seffner e Picchetti (2016), é incorreto afirmar que a família seja a base da sociedade. Para os autores, essa função cabe ao espaço público, entendido como o lugar da negociação, da convivência e do respeito à diversidade. É nesse espaço que aprendemos a lidar com as diferenças, incluindo opiniões políticas e modos de vida distintos, e construímos a cidadania e a vida coletiva. Assim, defendem que a qualidade de uma sociedade não deve ser medida pela estrutura familiar que adota, mas pela forma como valoriza e respeita o espaço público, especialmente em contextos marcados por múltiplas formas de organização familiar.

Apesar dos percalços, a professora continuou ministrando essas aulas e trabalhou com assuntos que fomentaram o diálogo entre os/as estudantes, como as diferentes vertentes do feminismo, que proporcionaram conversas interessantes, onde algumas alunas conseguiram expor o que sentiam e como se viam na sociedade enquanto mulheres. Em relação à comunidade LGBTQIA+, também houve aprofundamentos sobre a importância do reconhecimento como um “assunto sério”, que deve ser respeitado e compreendido. Segundo a educadora, muitos/as alunos/as realmente não estavam familiarizados com os conceitos que envolvem gênero, sexualidade e orientação sexual.

[...] Trouxe os conceitos, identifiquei que fazem uma confusão muito grande do que que é orientação sexual, identidade de gênero, eles acham que é tudo a mesma coisa, né. Então, assim, tu trabalhar os conceitos e tu mostrar pra eles que é diferente, não é a mesma coisa [...] Eu tive, assim, depoimentos de alunos: “Ah, professora, eu achava que era tudo a mesma coisa”; “Nem sabia, professora, o que que é, nem sei o que que é a orientação sexual”, né. Não sabia [...] só o heterossexual que eles sabiam, né (Docente 1 entrevistada).

Para fazer com que os/as estudantes compreendessem os conceitos trabalhados e conseguissem relacioná-los ao cotidiano, foram necessárias algumas explicações mais detalhadas, que salientassem as diferenças nos termos e seus significados, demonstrando que esse conhecimento se faz necessário para compreender a diversidade social e a sociedade como um todo. Para a educadora, esse foi um trabalho muito forte e intenso, que buscou desmistificar conceitos erroneamente transmitidos entre gerações, por meio de textos e vídeos que traziam as falas de outros profissionais explicando sobre racismo, discriminação e preconceito. Mesmo sem o auxílio da SEDUC ou do Estado para lidar com os conflitos vivenciados, ela acredita que seu trabalho teve impactos positivos na vida de seus/as alunos/as.

Ao serem questionados/as se esse Itinerário trouxe impactos para suas vidas, os/as estudantes egressos/as manifestaram as transformações pessoais que experienciaram, com a construção de novas ideias e da expansão do entendimento sobre si e sobre o/a outro/a:

Egressa 1:

Trouxe, porque foi um momento de muita transformação. Foi um período que eu tava bem mal na questão da minha saúde mental, mesmo. A depressão, a ansiedade, tinha crises de pânico naquele período. E... Muitas das vezes eu tava com a cabeça aérea. Mas aí, essa cidadania e gênero trazia algum tópico, algum conteúdo... Porque era conteúdo, né? Passado, disciplinar. Que eu... Que eu simplesmente olhei pra aquilo dali e eu me acolhi nos raros momentos assim ao longo da minha vida como uma mulher negra e como mulher LGBT. Porque aquele foi o espaço e foi muito transformador também porque ele foi o espaço que eu mais sofri violência e a discriminação.

O ambiente escolar, então, foi de transformação. Foi de... aprendizado. Porque às vezes a gente, não basta só a gente ser é muita coisa. Mas muitas vezes a gente é e não entende a grandiosidade disso e o que isso carrega. A importância de fato de tu estar naquele local. Então... Eu fico até... Que bom que estávamos lá. (Entrevista Egressa 1, 2025)

Egresso 2:

Essas aulas trouxeram impacto, porque até certo ponto da minha vida eu residia pra fora, então eu não tinha muito contato com diversas etnias e tudo assim, então era aquele ciclo fechado. As aulas abriram uma amplitude, elas tiveram uma amplitude assim de trazer o mundo, que eu acredito que a maioria dos alunos da nossa turma também na época não conhecia, como por exemplo a acessibilidade para PCD's, a questão de abordagens do tipo de pessoas e coisa assim, então foi bastante importante. (Entrevista Egresso 2, 2025)

Esses relatos demonstram os impactos reais da experiência com o Itinerário de Cidadania e Gênero na vida dos/as estudantes, tanto na forma como percebem o mundo, a diversidade e a si mesmos/as, quanto na capacidade de compreender, com empatia, a existência do outro. Embora as discriminações vivenciadas no ambiente escolar muitas vezes resultem na exclusão e no silenciamento de sujeitos, a escola também pode configurar-se como um espaço de transformação e resistência.

Abordar gênero e sexualidade no currículo não serve apenas à promoção de direitos, mas atua diretamente na redução da violência escolar, especialmente das violências simbólicas e de gênero, que são decorrentes de desigualdades sociais. Criar ambientes de diálogo e reflexão, portanto, constitui uma estratégia de acolhimento e pertencimento, que fortalece a comunidade escolar frente a práticas violentas e discriminatórias.

Ainda que a escola não possa, sozinha, solucionar as desigualdades de gênero, já que estas são construídas e reforçadas por diversos dispositivos sociais, ela pode e deve funcionar como um espaço privilegiado de reflexão, questionamento e transformação. Trata-se de um

ambiente propício à vivência de experiências concretas de convivência em contextos que promovam a equidade de gênero, além de favorecer estudos e debates críticos sobre os discursos que sustentam a dominação masculina. Mesmo sem a capacidade de transformar toda a sociedade por si só, a escola exerce um papel fundamental na formação de sujeitos mais críticos e sensíveis às desigualdades de gênero (Seffner, 2008). Nesse contexto, os(as) professores(as) desempenham um papel central ao promover reflexões críticas e possibilitar novas formas de compreensão e convivência (Souza; Medeiros; Duarte, 2010). Essa potência pedagógica é evidenciada nos relatos analisados.

A egressa que se identifica como mulher negra e LGBTQ+ evidencia a complexidade emocional e política de sua trajetória escolar. Em seu depoimento, a experiência no componente “Cidadania e Gênero” emerge como um ponto de inflexão subjetiva, oferecendo, simultaneamente, acolhimento e enfrentamento. A vivência foi marcada por momentos de reconhecimento e identificação, raros em sua trajetória, ao mesmo tempo em que se deu em um espaço que também foi cenário de violências e discriminações. O depoimento revela um duplo movimento: o de ressignificação de si como sujeito historicamente marginalizado e o de construção de uma consciência mais ampliada sobre o valor de sua presença e de sua história naquele espaço. Ela também destaca a atuação da professora como fundamental nesse processo, reconhecendo o esforço e a persistência da docente frente aos desafios enfrentados para sustentar o trabalho pedagógico em meio a resistências e tensões.

O relato do outro egresso reforça essa dimensão transformadora da experiência escolar. Ele associa o impacto das aulas à ampliação de sua visão de mundo, especialmente em relação a temas que até então lhe eram distantes, como a acessibilidade para pessoas com deficiência e os direitos das diversidades. Oriundo de um contexto social marcado pela homogeneidade e por discursos excludentes, o estudante reconhece que as aulas romperam com um ciclo de preconceitos e possibilitaram sua aproximação com realidades e pessoas antes vistas com estranhamento que eram muitas vezes alvos de piadas e comentários discriminatórios em seu círculo anterior.

Esses depoimentos dialogam com os achados da pesquisa de Souza e Teixeira (2022), que analisaram as experiências de estudantes em aulas temáticas de gênero e sexualidade ministradas nas disciplinas de Sociologia e Filosofia. Segundo os/as autores/as, tais aulas contribuíram para a redução das angústias enfrentadas pelos/as estudantes, além de favorecer o rompimento com preconceitos anteriormente reproduzidos. Os/as discentes avaliaram positivamente a experiência, destacando que o modo como o tema é abordado em sala de aula é determinante para que se sintam à vontade para participar dos debates. Essa constatação

reforça que o trabalho com gênero e sexualidade deve atravessar todo o currículo escolar, e não se limitar a disciplinas específicas.

A gestão escolar também foi diretamente interpelada pelos efeitos provocados pelo Itinerário Formativo “Cidadania e Gênero” e pela abertura discursiva que esse componente proporcionou. Desde a mediação de conflitos envolvendo pais, estudantes e docentes até a necessidade de rever suas próprias práticas institucionais no trato com questões de identidade de gênero e orientação sexual, a gestão passou por um processo de aprendizado. Em alguns momentos, foi alertada e corrigida quanto a atitudes e posturas que reproduziam violências simbólicas, mesmo que de forma não intencional. Tal processo é compreensível, uma vez que os sujeitos que integram a equipe gestora também estão em constante formação. A transformação é possível justamente porque há quem precise, e esteja disposto, a transformar-se. Quando há abertura para o diálogo e o desenvolvimento de perspectivas mais empáticas, o ambiente escolar caminha rumo a uma prática mais democrática e inclusiva.

Ainda em relação à gestão escolar, durante a entrevista, a diretora da escola (Docente 2) não mencionou o ataque sofrido pela professora, optando por destacar, de forma mais geral, que houve algumas reclamações por parte das famílias dos/as estudantes. Segundo ela, a escola sempre procurou esclarecer que se tratava de um conteúdo previsto no currículo e buscou conscientizar pais e mães sobre sua importância. Quanto ao acolhimento de alunos/as que necessitassem, afirmou que a instituição se dispõe a atender cada caso e conta com a orientação pedagógica para esse fim.

A diretora também não comentou sobre conflitos entre professores/as e estudantes, seja por não ter conhecimento de determinados episódios, seja, talvez, por buscar amenizar algumas situações e enfatizar aspectos positivos do contexto. De todo modo, conforme os relatos dos/as entrevistados/as, até mesmo a gestão escolar precisou rever perspectivas e compreender de outra forma diversas questões presentes naquele ambiente, o que levou à necessidade de modificar regras e posturas que já não condizem com o mundo que estamos construindo. Não que, em algum momento, tais situações fossem aceitáveis; no entanto, infelizmente, correspondiam à forma como se compreendia a realidade até então.

Ao planejarem abordagens sobre gênero e sexualidade no contexto escolar, professores/as não devem limitar-se à identificação de normas associadas ao feminino e ao masculino, nem à simples descrição das diferentes orientações sexuais. Mais do que isso, é necessário compreender tais temas em sua dimensão política, uma vez que estão diretamente relacionados aos direitos humanos, à participação na vida pública e à forma como o poder e as oportunidades são distribuídos entre as pessoas (Seffner; Picchetti, 2016). Para que

professores(as) e gestores(as) estejam preparados para lidar com a diversidade de maneira ética e responsável, uma formação inicial e continuada que contemple a temática de gênero e sexualidade é fundamental. Ainda é comum que muitos/as educadores/as não tenham recebido qualquer tipo de formação adequada sobre essas temáticas ao longo de sua trajetória profissional. Esse desconhecimento representa um obstáculo à construção de espaços educacionais verdadeiramente inclusivos, pois limita as possibilidades de acolhimento e de reconhecimento da diversidade entre estudantes e profissionais da educação. Com frequência, o aprendizado necessário para lidar com essas questões ocorre de forma improvisada, diretamente na prática cotidiana e, por vezes, de maneira traumática para todos os envolvidos. Quanto às formações e aos materiais de apoio destinados às aulas do Itinerário Formativo, o relato da professora evidencia que o Estado falhou em fornecer o suporte necessário:

[...] Foi nos passado o itinerário, veio uma sugestão de conteúdos, né? Era uma sugestão de conteúdos, mas também não era nada oficial. E ali em cima daqueles conteúdos eu fui vendo o que que eu iria trabalhar e o que eu poderia acrescentar daqueles conteúdos ali. Mas um curso ou uma formação... não digo um curso, mas uma formação a gente não teve, né? Nesses últimos anos, acho que faz uns dois anos, que tá no portal da SEDUC uma formação sobre direitos humanos, mas é só também. Então, não tem. Nós não tivemos nenhum preparo, nada muito específico, sobre esses itinerários. É tipo assim: mandaram e se vira! Foi exatamente essa é a sensação que eu tive como professora [...] (Docente 1 entrevistada).

As narrativas evidenciam que se trata de um processo de disputa por direitos, no qual estudantes, famílias e profissionais comprometidos com a inclusão acabam, muitas vezes, sendo "vencidos pelo cansaço" diante da resistência institucional. Esses desafios não se restringem às questões de gênero e sexualidade. A falta de formação adequada se revela também em situações de enfrentamento ao racismo, às desigualdades sociais e às tensões de classe, temas que atravessam o cotidiano da escola e da comunidade em que ela está inserida. As entrevistas realizadas para esta pesquisa evidenciam que, em determinadas circunstâncias, pode ser desanimador constatar a resistência de algumas pessoas em rever suas concepções ou acolher a diversidade do outro. No entanto, é importante lembrar que ninguém nasce intransigente: a intolerância, o preconceito e a hostilidade frente ao diferente são construções sociais. A educação, nesse sentido, permanece como uma das ferramentas mais potentes para romper com os grilhões da ignorância e da exclusão. Talvez não sejamos capazes de transformar todas as mentalidades adultas já cristalizadas em discursos de ódio ou indiferença, mas temos, em nossas mãos, a possibilidade de contribuir com a formação das novas gerações. Uma sociedade futura mais justa, empática e plural depende, em grande medida, das experiências educativas que proporcionamos hoje.

5.1 GÊNERO E SEXUALIDADE COMO FERRAMENTA DE ACOLHIMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

Acolher significa amparar, oferecer apoio e proteção. No contexto escolar, o acolhimento tem como objetivo central a promoção de uma educação inclusiva e democrática, que garanta a todos/as os/as estudantes o acesso a um ambiente seguro, plural e respeitoso. No entanto, embora o discurso inclusivo esteja presente nas diretrizes educacionais e nos documentos oficiais, sua efetivação ainda enfrenta muitos limites na prática cotidiana das instituições de ensino. Com inspiração em Paulo Freire (1996), que compreende o ato de educar como um gesto ético, amoroso e comprometido com o respeito ao outro, a presente análise reconhece que cuidar e acolher não se limitam a práticas afetivas ou protetivas, mas envolvem responsabilidade, escuta ativa e compromisso com a formação.

A persistência de processos de exclusão, especialmente daqueles/as que não se enquadram nos padrões da cisheteronormatividade, revela uma contradição profunda entre os princípios que a escola afirma defender e as condutas efetivamente adotadas em seu interior. Essa resistência à diversidade compromete diretamente o direito ao acolhimento de estudantes trans, que seguem enfrentando inúmeros obstáculos para terem suas identidades reconhecidas e respeitadas. Muitas dessas barreiras são erguidas pelos próprios profissionais da educação que, embora sejam responsáveis por assegurar a integridade e a segurança de todos/as os/as estudantes, acabam por reproduzir práticas discriminatórias e por negar o direito básico ao reconhecimento e ao pertencimento (Pedrosa; Oliveira, 2024).

A escola é, para muitos/as jovens, o principal local de socialização e desenvolvimento de relações sociais, onde a diversidade se faz presente em todos os espaços e reflete no desenvolvimento individual de cada estudante, cujas crenças ainda estão se desenvolvendo e transformando. É necessário que a escola se torne um local seguro para o acolhimento dessas subjetividades em construção. Compreender a subjetividade como algo que não pertence à ordem do natural ou do universal significa reconhecer que ela se constitui em um processo histórico, social e relacional, que atravessa diferentes áreas do saber, como a sociologia, a filosofia, a arte e a psicologia. Esse olhar transdisciplinar permite romper com a ideia de uma subjetividade homogênea e individualista, típica das lógicas capitalistas e liberais, valorizando, em seu lugar, a heterogeneidade, os processos de formação e a singularidade de cada sujeito. Assim, práticas escolares comprometidas com esse entendimento tornam-se potentes ao

favorecer a criação e a recriação de si, em um ambiente no qual os/as estudantes possam experimentar reconhecimento, escuta e pertencimento (Limachi; Nass; Zucolotto, 2019).

Suas opiniões, personalidades e sentimentos passam por constantes reformulações e parecem adquirir mais intensidade a cada dia. Nesse contexto, e em meio ao turbilhão de emoções que a adolescência desencadeia, os/as jovens necessitam de atenção e acolhimento que podem não conseguir em casa, principalmente quando suas principais dúvidas e preocupações referem-se às suas identidades de gênero e/ou orientação sexual. Afinal, muitos/as estudantes não encontram abertura, liberdade ou aceitação para expressar seus sentimentos ou assumir uma determinada sexualidade ou identidade perante suas famílias. Por isso, a escola deve constituir-se como um ambiente no qual o/a estudante se sinta visto/a, respeitado/a e compreendido/a, tornando-se um espaço de transformação subjetiva, tanto para alunos/as quanto para docentes.

Nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, surgiram exemplos de exclusão e resistência no ambiente escolar, como o caso de um aluno trans que desejava utilizar seu nome social, mas enfrentava rejeição por parte de uma professora. A inserção do nome social só foi autorizada após a mãe do aluno, que já era maior de idade, comparecer à escola para dar seu consentimento.

E essa professora aceitou. E essa professora começou a chamar. Mas primeiro teve que ter esse embate. E aí essa professora me procurou e disse, não, eu disse que eu só chamaria se a mãe... Agora a mãe veio. Eu disse, mas tu tá aí errada! Porque ele é de maior de idade. E a individualidade dele, o respeito à individualidade dele. Que é outra coisa que eu tive que trabalhar também com os meus colegas [...] (Docente 1 entrevistada, 2025).

Conforme relatado na entrevista, esse não foi o único caso de transfobia em que a docente se viu obrigada a intervir. Segundo ela, até mesmo o uso do banheiro feminino por uma aluna trans gerou embates. A escola e seu corpo docente enfrentaram dificuldades para aceitar e reconhecer a transfobia praticada, mas, com o tempo, foram assimilando as informações e adotando uma postura mais respeitosa e compreensiva. A permanência de pessoas LGBTQ+ na escola costuma ser dificultada por enfrentamentos, exclusões e preconceitos, reflexos de uma cultura cisheteronormativa ainda dominante. Essas experiências podem resultar em evasão escolar, sofrimento psíquico e no apagamento de identidades. Nesse contexto, é fundamental que a escola desenvolva práticas pedagógicas e institucionais baseadas no cuidado, na escuta e no acolhimento, promovendo um ambiente seguro e respeitoso para a expressão da diversidade (Sombini, A. L. M. et al., 2021). A atitude acolhedora da professora teve grande impacto na vivência escolar desses/as estudantes, que puderam sentir que estavam sendo amparados, mesmo em um ambiente frequentemente tóxico e repressivo. A docente se emocionou ao

recordar momentos em que viu a felicidade e satisfação dos estudantes por conseguirem acessar seus direitos, e também ao relatar a visita da mãe de uma aluna trans, que a procurou para expressar a importância de suas ações na vida da filha. Posteriormente, essa mãe passou a integrar a ONG Mães Pela Diversidade, da qual a professora já fazia parte. Esses acontecimentos denotam a importância dessas ações e evidenciam o quanto a inserção do Itinerário de Cidadania e Gênero representou algo significativamente especial para alguns/as jovens.

Ao favorecer um ambiente mais acolhedor, respeitoso e inclusivo, o trabalho com as temáticas de gênero e sexualidade no contexto escolar pode também constituir-se como uma estratégia eficaz no enfrentamento da evasão escolar. Conforme aponta Silva (2024), estudos recentes demonstram que a LGBTQIA+fobia figura entre as principais causas de abandono escolar, revelando o impacto direto da discriminação na trajetória educacional de estudantes que não se encaixam nos padrões normativos de gênero e sexualidade. Além disso, a pesquisa destaca uma lacuna significativa na formação docente no que se refere a essas temáticas. A ausência de preparo adequado contribui para a reprodução de violências simbólicas e físicas no ambiente escolar, onde altos índices de agressões motivadas por identidade de gênero e orientação sexual continuam sendo registrados. Jane Felipe (2008) destaca que a maioria das escolas e demais sistemas de ensino não possui projetos contínuos sobre esses temas, pois o corpo docente não se sente realmente preparado para lidar com situações ou diálogos que contemplem as relações de gênero e a sexualidade, conceitos que, para a autora, são indissociáveis. Diante desse cenário, torna-se imperativo que a escola se firme enquanto espaço de promoção dos direitos humanos, adotando ações que garantam a segurança, o bem-estar e a permanência dos/as estudantes, sobretudo daqueles/as em situação de vulnerabilidade.

Ainda de acordo com Silva (2024), a violência no espaço escolar não atinge apenas os/as alunos/as, mas se estende a professores/as, à gestão e a toda a comunidade educativa, gerando um clima de insegurança e medo. Um episódio citado pelo autor, ocorrido em 2021, ilustra essa realidade: um estudante de apenas 11 anos, ao propor um trabalho sobre o mês do orgulho LGBTQ+, foi alvo de reações intolerantes por parte de pais e, inclusive, de uma coordenadora pedagógica que tentou impedir a realização da atividade, sugerindo, de forma patologizante, que a criança deveria passar por algum tipo de “tratamento”. Casos como esse evidenciam não apenas a necessidade de formação crítica e ética para os/as profissionais da educação, mas também a urgência de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova o respeito como princípio educativo fundamental.

No ambiente escolar, as agressões costumam ocorrer de maneira sutil e velada, como a exclusão de atividades em grupo, a ausência de acolhimento ou o uso de apelidos ofensivos que reforçam estigmas e inferiorizações. Muitas vezes, adolescentes LGBTQIA+ não se sentem seguros para revelar sua orientação sexual no espaço escolar devido ao medo de sofrer rejeição ou violência, o que os coloca em uma posição de invisibilidade e vulnerabilidade. Essas formas de agressão, ainda que nem sempre físicas, têm impactos profundos na autoestima, no rendimento escolar e no direito à convivência respeitosa e segura (Cecchetto; Ribeiro; Oliveira, 2023). A escola pode constituir-se, simultaneamente, como um espaço de opressão e de emancipação. Essa contradição permite que, mesmo em meio a práticas discriminatórias, haja brechas para a construção de um ambiente mais justo e acolhedor. Ao mesmo tempo em que reproduz normas, valores e crenças que sustentam diferentes formas de preconceito, em especial contra pessoas LGBTQIA+ e outras minorias sociais, a escola também tem o potencial de questionar e transformar essas estruturas por meio da educação crítica e da atuação comprometida de seus profissionais (Junqueira, 2009).

Nos relatos de egressos/as desta pesquisa, emergem narrativas que revelam essa tensão entre repressão e resistência. Em meio a episódios de violência simbólica e institucional, destacam-se também gestos de coragem e solidariedade por parte de alguns/as docentes. Um dos casos relatados refere-se a um professor que, ao tomar conhecimento de que uma aluna havia sido repreendida e enviada para casa por outro docente por estar usando uma blusa com estampa alusiva ao orgulho LGBTQ+, decidiu usar a mesma peça de roupa em suas idas à escola. Esse gesto representou não apenas uma afronta direta à atitude homofóbica do colega, mas também um poderoso ato de acolhimento à aluna, transmitindo a mensagem de que ela não estava sozinha e de que atitudes discriminatórias não seriam mais toleradas.

Trata-se de uma ação simbólica de grande impacto, que reafirma a importância do posicionamento docente frente a situações de violência e exclusão. Ao se colocar ao lado da estudante e partilhar sua causa, o professor assumiu uma postura de resistência ética e política, rompendo com a lógica do silêncio e da convivência. No entanto, é preciso reconhecer os danos emocionais e psicológicos que a repressão inicial pode ter causado à aluna. O preconceito manifestado pelo primeiro professor não apenas desrespeitou sua identidade, como também ignorou as consequências subjetivas de seu ato. Ainda que o apoio posterior tenha funcionado como um gesto reparador, a experiência de humilhação e exclusão vivida pode gerar marcas profundas, tais como sentimentos de angústia, frustração e revolta.

Esse episódio evidencia, mais uma vez, que a presença de sujeitos comprometidos com uma educação ética e inclusiva faz a diferença na vivência escolar de estudantes pertencentes a

grupos historicamente marginalizados. Também reforça a urgência de políticas de formação docente que não apenas informem sobre a diversidade, mas que formem professores/as para atuarem com sensibilidade, coragem e compromisso com os direitos humanos no cotidiano escolar. Mesmo entre pessoas que se identificam fora das normas de gênero e/ou sexualidade, o sofrimento psíquico e as formas de opressão não se manifestam da mesma maneira para todos. No entanto, o fato de muitos desses sujeitos vivenciarem processos de exclusão e discriminação culturalmente compartilhados permite compreender que existe uma dimensão comum de experiências coletivas, que podem ser reconhecidas, socialmente fortalecidas ou enfrentadas, especialmente quando analisadas a partir da intersecção entre sofrimento psíquico, gênero, raça, classe social e cultura (Sombini et al., 2021).

O mesmo ambiente que reprime pode também ser aquele que liberta, dependendo das escolhas éticas e do discernimento dos/as docentes que ali atuam. Como evidenciam as entrevistas realizadas nesta pesquisa, mesmo diante de traumas causados por experiências negativas, que não devem ser minimizados de nenhuma forma, as ações pautadas no amparo, no diálogo e no acolhimento produziram impactos transformadores, muitas vezes marcantes. Essa potência é perceptível, por exemplo, no relato de uma egressa ao recordar uma exposição sobre diversidade organizada por sua professora. A entrevistada compartilhou, com entusiasmo, a emoção que sentiu ao chegar ao local da mostra, descrevendo a experiência como “*incrível*”.

A exposição homenageava personalidades associadas à comunidade LGBTQ+ e outras minorias sociais, destacando suas trajetórias de luta e resistência. Contava com imagens, frases de acolhimento e elementos visuais que exaltavam o orgulho e a pluralidade das identidades ali representadas. Mais do que um evento pontual, essa ação pedagógica funcionou como um gesto simbólico de reconhecimento e validação, fortalecendo o sentimento de pertencimento e valorizando subjetividades historicamente marginalizadas.

Recuperar memórias, vivências e conquistas de pessoas pertencentes a grupos socialmente oprimidos constitui um ato político-pedagógico que contribui para a transformação da comunidade escolar e de seus integrantes. Essa prática fortalece processos de empoderamento e alimenta o sentimento de pertencimento a um coletivo que possui conquistas, vitórias e uma história rica, especialmente em um contexto marcado pelo avanço de forças ultraconservadoras. Nesse cenário, as manifestações artísticas e culturais possibilitam diálogos que, por meio de imagens, músicas e poemas, promovem novas compreensões entre aqueles que demonstram resistência a outras formas de interlocução.

Outro momento recordado com destaque pela Egressa 1 foi o dia em que a professora exibiu para a turma o filme “*Orações para Bobby*”, que retrata a história de um jovem

LGBTQIA+ que, ao não encontrar apoio em sua família, acaba cometendo suicídio. A exibição do filme despertou reflexão e comoção entre os/as estudantes, inclusive entre aqueles/as que, até então, não levavam a discussão a sério. Em relação a isso, a egressa trouxe a seguinte reflexão:

Se emocionaram. Mas aí que vem um pensamento meu assim, a gente precisa que vá ao extremo às vezes pra que se reconheça a dor. E não precisa, tem que começar lá no início. Naquela piadinha, naquela cisma, naquele comentário, porque daí que ela se transforma. Porque a pessoa que faz a piadinha, ela pode ser a pessoa que aperta o gatilho. Nada impede. Então tipo, eu achava engraçado... engraçado também é uma palavra bem mais ou menos de se usar, mas tu me entende? Porque daí, em casos extremos, havia empatia. Só que a gente não precisa da morte de mais um de nós pra que as pessoas se mobilizem, entende? (Egressa 1 entrevistada, 2025)

Trata-se de uma reflexão de extrema relevância, uma vez que o amparo e o acolhimento se configuram como instrumentos fundamentais para a prevenção da perda de indivíduos, especialmente jovens, que se encontram em processo de busca por aceitação. É importante ressaltar, ainda, a necessidade de que tais ações ocorram de forma antecipada, antes que seja tarde demais, uma vez que a empatia tardia, embora significativa, não é capaz de alterar os fatos já consumados.

Grupos em situação de vulnerabilidade buscam construir redes de apoio com o objetivo de promover o autocuidado, o cuidado mútuo, o compartilhamento de experiências e a criação de novas formas de r/existência. Esses grupos demandam espaços que acolham, de forma sensível, suas questões internas e os efeitos afetivos decorrentes das vulnerabilidades vivenciadas no cotidiano. Uma das maneiras de atender a essa necessidade é criar ambientes que favoreçam a expressão, o acolhimento e a reflexão sobre os sentimentos vivenciados em seu dia a dia (Sombini et al., 2021). Seja por meio de uma atividade pública, como a realizada na escola em questão, seja pelas mediações em sala de aula, por demonstrações de preocupação e interesse ou até por gestos silenciosos, porém atentos, o acolhimento a estudantes que vivenciam situações de vulnerabilidade pode representar um ponto de inflexão fundamental. Muitas vezes, constitui-se como o divisor entre permanecer ou desistir da escola, da luta e, em casos mais extremos, da própria vida. Enquanto educadores/as, nem sempre temos plena consciência do alcance das nossas ações na trajetória dos/as estudantes, tampouco da força que um gesto de apoio pode representar para quem se encontra fragilizado.

A escola, nesse sentido, deve ser compreendida não apenas como um espaço de ensino e aprendizagem de conteúdos formais, mas também como território de construção da criticidade, do respeito mútuo e da aceitação da diversidade. É também um lugar onde se desenvolvem processos de autoaceitação e autoconhecimento. Reconhecer-se como um sujeito

singular, complexo e portador de direitos é um passo essencial para o fortalecimento emocional de crianças e adolescentes. Ter um espaço onde se possa encontrar apoio é, muitas vezes, o que mantém viva a esperança de pertencer a algo maior, cultivando a força interior necessária para seguir em frente.

5.2 O CONTEXTO POLÍTICO E A SUA INFLUÊNCIA NA REPRESSÃO DE PROFESSORES/AS

Conforme mencionado anteriormente, a educação brasileira tem atravessado períodos sombrios, marcados por tentativas de censura, controle ideológico e perseguição a professores/as, especialmente quando se trata da abordagem de gênero e sexualidade. A ofensiva antigênero e contra os direitos da população LGBTQ+ intensificou-se a partir da década de 2010, encontrando respaldo em setores conservadores do Congresso Nacional e reverberando amplamente na sociedade. Um marco desse processo foi a retirada em 2011 do programa “Escola Sem Homofobia”, equivocadamente apelidado de “kit gay” por seus opositores, após intensa pressão de bancadas religiosas e conservadoras. O programa, desenvolvido com o apoio do Ministério da Educação, tinha como objetivo promover a cidadania da população LGBTQ+ por meio do combate à homofobia e da valorização da diversidade, respeitando as especificidades de cada grupo que compõe essa comunidade. Entre suas ações destacavam-se o apoio a projetos de instituições públicas e não governamentais, a capacitação de profissionais da educação, a disseminação de informações sobre direitos e autoestima LGBTQ+ e o estímulo à denúncia de violações de direitos humanos (Brasil, 2004).

No entanto, em vez de promover um debate sério e informado sobre a urgência de combater a violência e a discriminação, o programa foi alvo de uma campanha difamatória. Expressões como “kit gay” e “ideologia de gênero” foram amplamente difundidas por políticos conservadores e passaram a mobilizar parte da opinião pública, reforçando a ideia infundada de que haveria uma tentativa de “doutrinação ideológica” nas escolas. Esse processo marca a consolidação de um pânico moral, conforme analisado por diversos pesquisadores/as, que passou a instrumentalizar o medo e a desinformação como estratégias para interditar o debate sobre direitos e diversidade nas instituições de ensino.

A ofensiva neoconservadora se intensificou em 2014, quando, sob forte influência de grupos religiosos organizados, termos como “orientação sexual” e “igualdade de gênero” foram retirados da redação final do Plano Nacional de Educação (PNE). Essa exclusão foi resultado de uma disputa discursiva na qual a chamada “ideologia de gênero” foi apresentada como uma

ameaça aos valores da “família tradicional”. Como observa Furlin (2024, p. 511), os grupos conservadores passaram a disputar ativamente o controle sobre os conteúdos de livros didáticos e currículos escolares, buscando restringir o alcance de políticas públicas voltadas à diversidade.

Nesse contexto, diversos projetos de lei foram propostos com o objetivo explícito de proibir qualquer abordagem de gênero e sexualidade nas escolas, estendendo-se inclusive a resoluções e políticas já consolidadas, como a Resolução nº 12/2005, que garantia o respeito à identidade de pessoas trans no ambiente escolar. Essa resolução passou a ser atacada sob a acusação de integrar uma suposta agenda de “doutrinação feminista e gay”, reforçando o uso da expressão “ideologia de gênero” como dispositivo de mobilização do pânico moral. Como aponta Silva (2020), esse discurso engendrado pela moral conservadora não apenas interditou debates fundamentais à formação cidadã, como também alimentou e legitimou práticas LGBTfóbicas, intensificando o clima de violência e insegurança nas escolas.

Conforme destaca a pesquisadora Neiva Furlin:

É notável que a força política neoconservadora no executivo e no congresso tem reverberado no ataque às políticas de gênero no campo educacional, de modo que na segunda década do século XXI, presenciamos um processo de democratização e de retrocesso, uma vez que o ataque a gênero nas políticas educacionais afeta diretamente a garantia dos direitos humanos das mulheres e de pessoas LGBTQIA+ (Furlin; Neiva, 2024, p.512).

Durante a campanha presidencial de 2018, o então candidato Jair Bolsonaro posicionou-se abertamente contra a suposta “ideologia de gênero”, reafirmando sua identidade cristã e apresentando-se como defensor da chamada “família tradicional brasileira” e dos “bons costumes”. Segundo Silva (2021), esse discurso mobilizou uma base de apoiadores em torno de uma agenda moralista, conservadora e autoritária, marcada, entre outros elementos, pela exaltação da militarização, que passou a ser tratada quase como um valor absoluto entre seus eleitores. A propagação de fake News, muitas delas absurdas e sensacionalistas, teve papel central na consolidação do apoio popular ao candidato. A extrema-direita brasileira passou a ganhar força e visibilidade, ancorada no medo, na desinformação e na disseminação de discursos de ódio, contribuindo para a construção de uma imagem messiânica em torno de Bolsonaro, que atraiu milhares de seguidores mesmo diante de declarações e posturas amplamente questionáveis.

Embora a ofensiva conservadora contra os debates de gênero e sexualidade na educação não fosse um fenômeno novo, sua ascensão ao poder em 2018 marcou uma inflexão significativa: a retórica antigênero passou a ser incorporada oficialmente às políticas públicas,

com repercussões especialmente nos campos da educação e dos direitos humanos. Como apontam Côrrea e Prado (2024), o governo Bolsonaro promoveu proposições legislativas e práticas institucionais que intensificaram a perseguição a educadores/as, movimentos sociais e iniciativas voltadas à promoção da diversidade e da equidade.

O comportamento misógino, homofóbico e sexista do ex-presidente já era conhecido muito antes de sua eleição, acumulando episódios e declarações de extrema gravidade. Um exemplo emblemático remonta a 1998, quando Bolsonaro foi acusado de agredir fisicamente uma mulher. Outro caso notório ocorreu em 2011, durante o programa “Custe o Que Custar” (CQC), da Band TV. Na ocasião, a cantora Preta Gil perguntou ao então deputado qual seria sua reação caso um de seus filhos se envolvesse afetivamente com uma mulher negra. Bolsonaro respondeu que “não discutiria promiscuidade” e que isso jamais ocorreria, pois seus filhos teriam sido “bem educados” e não viveram em um ambiente como o da artista. A insinuação de que a cantora seria promíscua apenas por ser negra gerou ampla repercussão e repúdio. Posteriormente, Bolsonaro tentou minimizar o episódio, alegando que não teria entendido corretamente a pergunta (Chagas, 2022). Esse episódio é revelador da intersecção entre racismo, misoginia e LGBTfobia que marcam não apenas o discurso, mas também a prática política de Jair Bolsonaro, que, ao ocupar o mais alto cargo da República, legitimou e amplificou posturas discriminatórias que já circulavam socialmente, mas que passaram a ser naturalizadas e institucionalizadas durante seu governo.

Não obstante, em 2014, Jair Bolsonaro voltou a protagonizar uma nova polêmica, desta vez com ofensas direcionadas à deputada federal Maria do Rosário. Em uma de suas declarações mais violentas e misóginas, afirmou que não a estupraria porque ela “não merecia”, além de ofendê-la, chamando-a de “feia”. Em outra fala amplamente criticada, Bolsonaro declarou que a licença-maternidade seria prejudicial aos empresários e insinuou que mulheres que planejam engravidar deveriam receber salários menores (Chagas, 2022). Esses episódios exemplificam a impostura e a retórica de ódio que sempre marcaram sua trajetória política.

É estarrecedor constatar que, apesar de uma trajetória pública permeada por declarações abertamente racistas, misóginas e LGBTfóbicas, Bolsonaro tenha sido amplamente aceito por setores significativos da sociedade brasileira. Seu apoio veio, em grande parte, de indivíduos que não apenas partilhavam desses valores conservadores e excludentes, mas que também passaram a se sentir legitimados para expressar publicamente preconceitos antes velados. Inicialmente, poder-se-ia supor que muitos de seus eleitores desconheciam a fundo seu histórico ou que, diante do descrédito generalizado da política tradicional, enxergavam em sua figura

uma solução radical e, supostamente incorruptível, para os problemas do país, especialmente no que se refere à segurança pública e ao combate à corrupção.

Contudo, com o passar do tempo, sua postura já era amplamente conhecida e, mesmo assim, continuou a receber apoio expressivo. Esse dado revela não apenas a eficácia de sua estratégia de comunicação, sustentada por desinformação e pânico moral, mas também uma preocupante ausência de consciência política, social e de classe em parte significativa da população. Além disso, mostra que, para muitos, pautas relacionadas a gênero, sexualidade, racismo e direitos humanos não figuram entre as prioridades, ou sequer são consideradas relevantes no debate público.

Alinhado ao discurso contemporâneo da extrema-direita global, Bolsonaro expressa abertamente receios frente às resistências que buscam desestabilizar hierarquias sociais historicamente consolidadas, especialmente aquelas fundadas em marcadores de raça, gênero e sexualidade. O crescimento da visibilidade e da mobilização em torno de pautas identitárias é, nesse contexto, interpretado como uma ameaça à manutenção do modelo tradicional de sociedade, ancorado na hegemonia masculina, branca, cisheterossexual e cristã. Como aponta Miguel (2021), difundiu-se, no discurso bolsonarista, a ideia de que estaria em curso uma suposta “ditadura gay”, cuja principal expressão seria a rejeição de comportamentos homofóbicos, uma inversão retórica que revela o temor da perda de privilégios por parte daqueles que sempre ocuparam posições de dominação simbólica e social.

Na ofensiva contra os direitos humanos, travestida de uma suposta luta contra a “ideologia de gênero”, os discursos do então presidente Jair Bolsonaro conquistaram inúmeros adeptos. Grupos como o movimento Escola Sem Partido passaram a incentivar estudantes a gravar e denunciar professores/as que abordassem temas relacionados a gênero, sexualidade, orientação sexual, entre outros. Embora o projeto não tenha sido aprovado como lei em âmbito nacional, suas ideias, mesmo sem respaldo constitucional, geraram efeitos concretos e preocupantes sobre a educação. Estabeleceu-se, em muitos contextos escolares, a crença de que a escola seria um espaço de “doutrinação ideológica de esquerda”, sendo os/as professores/as identificados como agentes dessa suposta doutrina.

O ambiente se tornou ainda mais contaminado com a disseminação de fake news grotescas, como o infame boato da “mamadeira de piroca”, um artefato fictício que, segundo os boatos, estaria sendo distribuído nas creches brasileiras com a conivência do Partido dos Trabalhadores (PT). Apesar de absurda a ponto de virar meme, essa narrativa foi levada a sério por grande parte da população, gerando pânico e indignação (Agência Nossa, 2024). Outra fake news amplamente disseminada foi a alegada distribuição de um “kit gay” nas escolas, farsa

reforçada pelo próprio Bolsonaro durante sua campanha presidencial. Em uma entrevista ao *Jornal Nacional*, o então candidato exibiu o livro *Aparelho Sexual e Cia.* como suposta prova de que haveria material impróprio sendo utilizado nas escolas públicas, mesmo que o livro jamais tenha feito parte de qualquer material distribuído pelo MEC. Ainda assim, muitos eleitores/as conservadores/as acreditaram (e seguem acreditando) na existência do “kit gay” (Agência Nossa, 2024). É importante destacar que essas desinformações foram direcionadas a um público específico: eleitores/as identificados/as com pautas conservadoras, que receberam esse conteúdo, em grande parte, pelas redes sociais, especialmente Facebook e WhatsApp. Essas plataformas atuaram como aceleradoras da propagação de notícias falsas, gerando medo, revolta e contribuindo para a consolidação de um clima de intolerância.

Como consequência direta desse ambiente hostil, multiplicaram-se pelo país casos de perseguição e repressão a professores/as. Um exemplo emblemático foi o da professora de inglês Virgínia Ferreira, que sofreu um processo administrativo após propor aos seus/as alunos/as atividades de pesquisa relacionadas ao mês internacional da mulher, nas quais abordava temas como feminismo e violência contra as mulheres. A denúncia partiu de um pai, que acusou a docente de propagar “ideologia de gênero”. A denúncia foi reforçada por grupos como o Movimento Brasil Livre (MBL), que divulgaram vídeos gravados clandestinamente por uma aluna, nos quais a professora falava sobre violência psicológica e a história do feminismo. Ao final, o processo foi arquivado por não haver qualquer irregularidade nas atividades propostas (Betim, 2020).

Outro caso citado ocorreu em Curitiba (PR), envolvendo um professor de História demitido sem justificativas formais. Segundo seu relato, a demissão decorreu de episódios sucessivos de censura e perseguição, motivados por sua recusa em atender a demandas revisionistas e negacionistas. Em uma aula online de 2020, ao ser questionado por um aluno sobre “por que não existe um dia da consciência branca”, o professor identificou a provocação como maliciosa e se recusou a respondê-la. A mãe do estudante, que acompanhava a aula, interveio de forma agressiva e posteriormente encaminhou à escola uma reclamação formal exigindo a demissão do docente (Basilio, 2020). O episódio evidencia o ambiente de hostilidade em que muitos professores passaram a atuar, frequentemente sem o respaldo institucional necessário.

A retórica antigênero descrita em âmbito nacional teve desdobramentos concretos na escola investigada. Como se observou na entrevista realizada, foi identificado um caso de perseguição e tentativa de censura à professora responsável pelo Itinerário Formativo de Cidadania e Gênero na instituição analisada. Como descrito no subcapítulo 4.1, a docente foi

alvo de ataques por parte de um pai contrário ao conteúdo trabalhado, o qual, em uma reunião, chegou a fazer menções desrespeitosas à vida pessoal e familiar da educadora. É relevante frisar que esse indivíduo ocupa um cargo político importante na cidade, o que torna ainda mais grave sua postura, marcada pela ignorância e intolerância em relação às questões de diversidade. O caso resultou no registro de um boletim de ocorrência por parte da professora, mas, como em tantos outros casos semelhantes, não houve consequências legais. A diretora da escola relatou que, com frequência, familiares compareciam à unidade para questionar o teor das aulas, e que a gestão buscava responder com esclarecimentos e mediações apaziguadoras.

Os acontecimentos vivenciados pela professora, que se qualificam como episódios de violência moral, causaram profundo desgaste emocional, sobretudo pela frustração de não ter encontrado respaldo institucional ou jurídico diante da situação. A docente, que sempre incentivou seus alunos e alunas a conhecerem e reivindicarem seus direitos, viu-se desamparada justamente quando mais precisou do apoio das instâncias legais. Essa falta de suporte, além de gerar frustração pelo descaso em si, abalou também seu estado emocional frente ao que havia ensinado em sala de aula sobre a busca por direitos e justiça quando necessário.

Isso pra mim também foi, assim, ó, muito difícil, porque se eu tô na escola trabalhando direitos humanos, tô trabalhando leis, tô trabalhando que o cidadão tem que buscar os seus direitos, o que eu ensinei para os meus alunos, tipo, assim, quem sofre uma violência, onde é que tem que ir, que tem que ir na delegacia, claro, fazer todo o trâmite na escola e depois, se há um caso de delegacia aí na delegacia, **eu fui e eu ainda não fui atendida** (Docente 1 entrevistada, 2025).

Segundo relato de seu advogado, a ausência de auxílio legal era recorrente naquele contexto político do governo Bolsonaro, juntamente com a onda neoconservadora que o sustentou, não apenas legitimou a censura e a perseguição a educadores e educadoras, como também dificultou o acesso à justiça e desumanizou suas necessidades e vivências.

5.3 O ITINERÁRIO FORMATIVO CIDADANIA E GÊNERO: SEUS REFLEXOS PARA ALÉM DA ESCOLA

A experiência com o Itinerário Formativo de Cidadania e Gênero se mostrou positiva em relação à sua contribuição para a construção de cidadãs e cidadãos mais críticos, conscientes dos direitos humanos e preparados para lidar com a diversidade social, visto que é através da experiência que nos capacitamos para (com)viver com o outro, e na educação isso se intensifica, pois é nesse espaço que as experiências nos transformam e preparam para a vida (Bonfiglio;

Marques, 2021). Conforme relatado pela Egressa 1 na entrevista, a experiência com as aulas do Itinerário foi importante e transformadora:

[...] Eu não podia sair muito de casa, então os meus momentos enquanto uma pessoa independente era ali que eu tinha. E era ali onde eu sofri mais discriminação. Então se eu tivesse ouvido desde mais nova isso teria me ajudando bastante. Mas em algum momento foi trabalhado, e foi importante pra mim como te disse. Foi necessário. Foi até revolucionário, transformador [...] (Docente 1 entrevistada).

É possível refletir, através desse relato, sobre o papel da escola como ambiente construtor de sujeitos individuais, porém de forma conjunta, interação capaz de moldar comportamentos e contribuir na construção de personalidades. Cada vivência tem impacto na forma como o/a aluno/a vai se enxergar frente à sociedade e como será capaz de interagir em sociedade. Assim como traumas formam personalidades, experiências positivas também têm esse poder e podem, inclusive, contribuir para amenizar os efeitos de vivências traumáticas na construção de sujeitos empoderados e autônomos.

A transformação individual também é citada como uma evolução positiva proveniente das reflexões possibilitadas pelo Itinerário, com mudanças pessoais de comportamento em alunos/as que antes mostravam nutrir pré-conceitos, conforme relatado pela Egressa 1, sobre alguns colegas que se modificaram e passaram a respeitar questões relacionadas a gênero e sexualidade, como os pronomes de pessoas trans, por exemplo. Houve também alguns alunos que não mostraram grandes mudanças ou aprendizados, o que provavelmente ocorre devido a ideias social e culturalmente construídas no ambiente familiar e religioso. O *Egresso 2* também mencionou a percepção de algumas mudanças, mas pontuou que era comum a prática de *bullying* homofóbico durante as aulas, principalmente de Educação Física:

Isso, infelizmente, é uma coisa que acontece bastante por parte dos alunos, mas vem diminuindo gradualmente, ainda bem. Porque principalmente na parte dos esportes mesmo, o bullying, a homofobia é muito frequente. Nós tínhamos o caso de um aluno trans que jogava basquete conosco, que quando alunos de outra turma vieram jogar, eles simplesmente falaram... perdão pela frase, “sai daí bichinha, que tu não sabe jogar” (Egresso 2 entrevistado).

Nesse caso, a escola repreendeu o estudante e o suspendeu das atividades por três dias. Quando questionado se essa situação estava mudando ou diminuindo, o estudante disse que as mudanças foram percebidas principalmente nas turmas de 3º ano que trabalharam com Cidadania e Gênero. Faz-se importante compreender que o sujeito não se forma com base apenas em suas próprias experiências: ele sofre influência das representações culturais ao seu redor, que desempenham um papel regulador significativo nas construções de identidades de

gênero e sexualidade, estabelecendo normas e limites sobre o que é considerado normal ou aceitável na sociedade (Pais; Almeida, 2024).

Em relação à comunidade, as aprendizagens desenvolvidas nesse Itinerário reverberaram para além do ambiente escolar, pois alguns/as estudantes conseguiram levar esse debate para o âmbito familiar, sentiram-se encorajados/as a revelar questões pessoais referentes à orientação sexual e de gênero e, embora nem todos/as recebam total apoio de suas famílias, a escola se mostrou um local de auxílio para que o diálogo entre alunos/as e familiares se tornasse possível. O apoio da professora também foi fundamental para alunos/as que enfrentavam questões pessoais delicadas e precisavam de alguém com quem conversar. Assim, as aulas viabilizaram condições de debate e transformação, construção do autoconhecimento e da autoaceitação. A própria docente também demonstrou amadurecimento pessoal. Como mãe de um filho gay, ela admitiu na entrevista que cometeu erros e falhou em alguns momentos, mas sua mudança positiva foi aclamada por seu filho, que diz estar feliz por ela fazer por seus/as alunos/as aquilo que, anos atrás, não teria feito por ele. E não existe mágoa nessa afirmação, pois, segundo ela, ele parabeniza a mãe pelas mudanças positivas que ela alcançou.

Os relatos demonstram que a escola é um espaço de aprendizado que vai além dos conteúdos tradicionais: ela promove mudanças e transforma vidas, seja para os/as estudantes que encontraram acolhimento, seja para aqueles/as que desconstruíram preconceitos, ou mesmo para a docente, que também demonstrou um amadurecimento pessoal ao longo do caminho. A escola, para além do conhecimento acadêmico e curricular, desempenha um papel essencial na construção de sujeitos críticos, empáticos e aptos a contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse aspecto, o Itinerário Formativo de Cidadania e Gênero teve grande importância no desenvolvimento dos/as sujeitos da comunidade escolar. Entretanto, apesar da seriedade e necessidade do tema, esse itinerário teve uma vida de curta duração. Com a implementação definitiva do Novo Ensino Médio, ocorreu uma reformulação dos itinerários formativos, e o de Cidadania e Gênero acabou desaparecendo entre as opções e novas trilhas de aprofundamento implementadas na estrutura do Ensino Médio após a experiência das escolas-piloto.

CONCLUSÕES

Essa pesquisa teve como principal objetivo compreender como se deu a experiência curricular com as questões referentes a gênero e sexualidade com o Itinerário Formativo de Cidadania e Gênero em uma escola-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

Para tal, realizamos a revisão de produções acadêmicas que trouxessem informações sobre as práticas dessas temáticas no Novo Ensino Médio e nas escolas-piloto. Em relação às escolas-piloto, não foram localizados trabalhos que associam suas experiências com Itinerários Formativos a questões de gênero e sexualidade. Ainda assim, a revisão bibliográfica permitiu a melhor compreensão de conceitos, práticas e outras experiências em ambiente escolar, além de possibilitar a problematização do contexto político da época e sua relação com as políticas educacionais e as pautas relacionadas à diversidade.

Em seguida, buscamos analisar primeiramente como se deu a implementação dos Itinerários Formativos nas escolas-piloto, levando em consideração a documentação disponível para analisar como os dispositivos normativos do Novo Ensino Médio procuram regular a experiência do referido Itinerário no que tange às temáticas de gênero e sexualidade e analisar os componentes curriculares e conhecimentos que integram esse itinerário no âmbito do Novo Ensino Médio. Na sequência, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas educadoras, sendo uma professora (Docente 1) e a diretora da escola (Docente 2) e dois/as ex alunos/as (Egressa 1 e Egresso 2) de uma escola-piloto que desenvolveu o Itinerário Formativo Cidadania e Gênero, a fim de analisar o que informam as narrativas de estudantes e professores/as sobre a experiência curricular com o referido itinerário.

Embora os dispositivos normativos do Novo Ensino Médio apresentem como objetivos a promoção da igualdade, o respeito à diversidade e o enfrentamento das diversas formas de preconceito, a exclusão de termos essenciais nos textos da BNCC e do PNE, como “orientação sexual”, contribui para a invisibilização dessas discussões, fazendo com que sua presença “fantasma” passe despercebida. A ausência de informações e práticas que promovam a diversidade e o respeito aos direitos individuais, pode agravar problemas sociais e educacionais que podem se refletir nas gerações futuras, pois a falta desse debate contribui para a perpetuação de violências de gênero (Silva, 2020). Outro problema percebido foi a falta de auxílio do estado aos/as professores/as responsáveis pelos Itinerários, tanto no que se refere a distribuição de materiais e formações continuadas (que segundo as docentes, não ocorreram, quanto a falta de amparo para educadores/as vítimas de ofensas e ou violências no ambiente de trabalho ou em função dele.

O Estado do Rio Grande do Sul, indo na contramão das ações de caráter nacional, disponibilizou, entre as opções dos percursos formativos da parte diversificada do currículo, um itinerário intitulado Cidadania e Gênero, composto por três trilhas ou disciplinas: Direitos Humanos, Gênero e Intervenção Social. Dentro dessas trilhas, a docente responsável pelas principais disciplinas vinculadas ao tema assumiu a autonomia de organizar um planejamento curricular diversificado, que incluiu pautas relacionadas à comunidade LGBTQ+, ao movimento feminista e à sua história. Isso não significa, porém, que o Estado tenha fornecido o auxílio necessário às escolas e aos professores, mostrando-se insuficiente tanto no fornecimento de materiais quanto na oferta de assistência psicológica e jurídica quando necessário.

Foi possível constatar que trabalhar com as temáticas de gênero e sexualidade permanece sendo uma tarefa difícil, evidenciando que a experiência curricular com o Itinerário Formativo de Cidadania e Gênero foi marcada por tensões e resistências, mas também por transformações significativas nas percepções de estudantes e docentes. A experiência, ao mesmo tempo em que foi enriquecedora, revelou-se desafiadora e, em alguns momentos, violenta. A crença na possibilidade de transformação social de forma construtiva levou a docente a dedicar seu tempo, sua energia e sua saúde mental a um trabalho louvável. No entanto, ainda que nem todas as mudanças tenham se concretizado e que traumas tenham sido produzidos em sua trajetória emocional, a professora avaliou o processo como positivo, destacando que alguns objetivos foram de fato alcançados. Talvez valorizar o lado positivo e extrair resultados satisfatórios dessa experiência seja uma forma de lidar com as lembranças traumáticas e os danos provocados por situações extremamente desgastantes. Os resultados não apagam o caminho percorrido, mas, ao menos, mostram que se chegou a algum lugar e que, nesse lugar, existe a esperança de mudanças maiores.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA NOSSA. Dia da Mentira: Dez fake news bizarras para refletir. **Agência Nossa**, 1 abr. 2024. Disponível em: <https://agencianossa.com/2024/04/01/dia-da-mentira-dez-fake-news-bizarras-para-refletir/>. Acesso em: 13 jan 2025
- ALBARELLO, Edivanda Gambin; CASSOL, Claudionei Vicente. Novas arquiteturas curriculares do ensino médio: entre o velho descaso e costumeiro faz de conta. **Vista Ponto De Vista**, ISSN 1983-2656, v. 13, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/rpv>. Acesso em: 06 agosto 2024.
- ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Artes de Educar**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 263-286, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/65331>. Acesso em: 29 maio 2024.
- ARENDT, Hannah. A condição humana. 10. ed. Rio de Janeiro: **Forense Universitária**, 2007.
- ARROYO, Miguel. Currículo: território em disputa. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Associação Nacional de Travestis e Transexuais. (2024). Nota técnica sobre sobre ações afirmativas para pessoas trans e travestis e o enfrentamento da transfobia no contexto da educação superior. Brasil: **Antra**, 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Manifesto contra a Medida Provisória nº 746/2016. Goiânia, 12 out. 2016. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- BARREIRO, Alex; MARTINS, Fernando Henrique. Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula. Leitura: **Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 34, n. 68, p. 93-106, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n68p93-106>. Acesso em: 07 outubro 2024
- BARROSO, Ramon Roberto de Jesus; SILVA, Lana Claudia Macedo da. Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de movimento Escola sem Partido. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 427-451, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/de.v8i1.11160>. Acesso em: 1 jun. 2024.
- BASILIO, Ana Luiza. Como a perseguição e censura bolsonaristas culminaram na demissão de um professor em Curitiba. **Carta Capital**, 30 out. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/como-a-perseguiçao-e-censura-bolsonaristas-culminaram-na-demissao-de-um-professor-em-curitiba/>. Acesso em: 15 mar 2025
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2003.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: **Brasiliense**, 1994. p. 197-221.

BELLENZIER, Caroline Simon. **A participação dos estudantes no processo de construção do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio: de que protagonismo estamos falando?** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Passo Fundo, Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, Programa de Pós-Graduação em Educação, Passo Fundo, 2022.

BETIM, Felipe. Professora de inglês sofre processo disciplinar por falar sobre feminismo em cidade berço do MBL. **El País Brasil**, São Paulo, 17 fev. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-17/professora-de-ingles-sofre-processo-disciplinar-por-falar-sobre-feminismo-em-cidade-berco-do-mbl.html>. Acesso em 05 mar 2025

BIROLI, Flávia; TATAGIBA, Luciana; QUINTELA, Débora Françolin. Reações à igualdade de gênero e ocupação do Estado no governo Bolsonaro (2019-2022). **Opinião Pública**, Campinas, v. 30, p. 1-32, 2024. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1807-019120243013>. Acesso em: 16 out 2024.

BOMFIM, Celina Gabriela Leite. **O currículo praticado por professoras e professores de biologia e a relação com as questões de gênero e de sexualidade**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/06/CELINA-GABRIELA-LEITE-BOMFIM.pdf>. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 13 outubro 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 13 outubro 2024

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 outubro 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21-24, 22 nov. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 33, 22 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/50308674 Acesso em: 26 outubro 2024

BRASIL. Ministério da Educação. O que muda no ensino médio a partir de 2025. **Portal Gov.br**, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 18 mar 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Brasil Sem Homofobia: programa de enfrentamento à violência e discriminação homofóbica. Brasília, DF: **Ministério da Saúde**, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016b.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.674, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 104, p. 1, 3 jun. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120 -A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017b.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016>. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 14, 20 dez. 2010.

Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=489271>.

BRASIL. Secretaria da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Referencial curricular gaúcho: ensino médio. 2021.

BUKOWSKI, Chaiane. A efetivação das políticas curriculares (Lei 13.415/2017, BNCC e RCG) para o Ensino Médio nas escolas-piloto do Rio Grande do Sul: um olhar para as perspectivas dos sujeitos escolares. 2023. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Caderno de Leituras**, [S. l.], n. 78, p. 1-16, jun. 2018.

Disponível em:

https://chaodafeira.com/wpcontent/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf.

Acesso em: 29 maio 2024.

CABRAL, Francisco; DÍAZ, Margarita. Relações de gênero. *In*: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. **Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Orna Ltda, 1998. p. 142-150.

CAETANO, Maria Raquel; LACERDA, Lisângela Teixeira. O ensino médio, itinerários formativos na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e os desafios para a formação integral: entre o dito e o feito. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 21, 2023. ISSN 2358-8322.

CANDAU, Vera Maria. Educação e diversidade cultural: desafios teóricos e práticos. 2. ed. Petrópolis: **Voices**, 2008.

CASSIAVILLANI, T.; ALBRECHT, M. P. S. Educação sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4001>. Acesso em: 13 nov, 2024.

CASSIAVILLANI, Thiene; ALBRECHT, Mirian Pacheco Silva. Educação sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. *In SciELO Preprints*. Universidade Federal do ABC. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4001>.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>. Acesso em: 30 maio 2024.

CECCHETTO, Fátima; RIBEIRO, Fernanda Mendes Lages; OLIVEIRA, Queiti Batista Moreira. Gênero, sexualidade e raça: dimensões da violência no contexto escolar. *In*: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes; NJAINE, Kathie (Orgs.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP, 2023. p. 135-156. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786557082126>.

CHAGAS, Inara. Veja nove vezes em que Bolsonaro atacou os direitos das mulheres. **Brasil de Fato**, Florianópolis, 8 mar. 2022. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2022/03/08/veja-nove-vezes-em-que-bolsonaro-atacou-os-direitos-das-mulheres/>. Acesso em: 19 dez 2024.

CÔRREA, Sonia.; PRADO, Marco Aurelio. A “ideologia familista” nas ofensivas contra gênero na educação: conexões conservadoras transnacionais. **Educacao & sociedade**, v. 45, 2024. <https://doi.org/10.1590/ES.275372>

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. D. S. et al. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66,

CRUZ, Lauro Rafael. **A Base Nacional Comum Curricular: Uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CUSTÓDIO, Diane Ângela Cunha. Corporeidade, gênero e diversidade sexual na escola sob a perspectiva docente. 2020. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2024.

Educação: subsídios. Rio de Janeiro: **ANPEd**, 2019. p. 129-132.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; SANTOS, Antônio Pereira dos. A generosidade do empreendedorismo adentra a escola pública: crítica à falaciosa narrativa da empregabilidade e da superação das desigualdades. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 28, n. 2, p. 1-18, out. 2023. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.18316/recc.v28i1.10049>. Acesso em: 31 maio 2024.

FELIPE, Jane. Educação para a sexualidade: uma proposta de formação docente. In: **Educação para a igualdade de gênero**. Ano XVIII, Boletim 26, nov. 2008. Programa Salto para o Futuro. TV Escola.

FIGLIARELLI, Lucimara. **O novo Ensino Médio em duas escolas estaduais de um município do interior do Rio Grande do Sul**: perspectivas de docentes e discentes. 2023. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2023.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. [S.l.]: **Paz e Terra**, 1987.

G1. MEC paga R\$ 295 mil para vídeos de youtubers sobre a Reforma do Ensino Médio. **G1 Educação**, [s. l.], 17 fev. 2017b. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-desloca-r-295-mil-para-propaganda-de-youtubers-sobre-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 29 fev. 2024.

G1. MEC tira termo “orientação sexual” da versão final da base curricular. **G1 Educação**, [s. l.], 7 abr. 2017a. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-tira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular.ghtml>. Acesso em: 1 jun. 2024.

GIOVANNETTI, C. Documentos curriculares em contexto de avanço reacionário: os silêncios das histórias das mulheres e as relações de gênero no ensino médio brasileiro. **repositorio.ufmg.br**, 14 ago. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRS.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024

GIOVEDI, Valter Martins. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9686/1/Valter%20Martins%20Giovedi.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 24, p. 201-246, jun. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100009>. Acesso em: 30 maio 2024. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?format=pdf&lang=pt>

HIRATA, Helena. O trabalho de cuidado. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 53–64, dez. 2016. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/5-sur-24-por-helena-hirata.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

HUMAN RIGHTS WATCH. “Tenho medo, esse era o objetivo deles”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. Nova Iorque: **Human Rights Watch**, maio 2022. Disponível em: https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2022/05/brazil_lgbt0522pt_web.pdf. Acesso em: 29 maio 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Educação 2019. *In*: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. IVENICKI, Ana. **Novos tempos na educação? Desafios multiculturais. Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. 1-7, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003100001>. Acesso em: 29 maio 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *In*: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva. (Org.). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória - ES: EDUFES, 2015. p. 101-124,

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 13–52.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

LAPLANE, Adriana Friszman; DOBRANSZKY, Enid Abreu. Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas ideias de P. Bourdieu. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 20, p. 59-68, jan./dez. 2002. Disponível em: https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portaUSF/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volum e_07/uploadAddress/horizontes-9%5B6314%5D.pdf. Acesso em: 29 maio 2024.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista **Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt> Acesso em: 16 junho 2024.

LEITE, Lucimar da Luz; MAIO, Eliane Rose. Marcas da religião na educação: gênero, sexualidade e formação docente. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 134-161, out./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43046> Acesso em: 29 maio 2024.

LIMA, Josenilda Rodrigues de; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. Reforma do Ensino Médio no movimento das políticas públicas educacionais no Brasil: currículo, trabalho e poder. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 22, p. 1-22, 2022.

LIMA, Ludmilla de. Após Reforma do Ensino Médio, alunos têm aulas de ‘O que rola por aí’, ‘RPG’ e ‘Brigadeiro caseiro’. **O Globo**, [S. l.], 13 fev. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 29 maio 2024.

LIMA, Rosemeiry Assunção Ales Zozias; MARIANO, Jorge Luís Mazzeo. “Homem não rebola”; “Essa menina contamina as colegas”: reflexões sobre direitos humanos, gênero e escola. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v.16, n. 36, p. 809-825, set./dez. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1615>. Acesso em: 29 maio 2024.

LIMACHI, Elysangela Koglin Ulo; NASS, Isabelle Rittes; ZUCOLOTTI, Marcele Pereira da Rosa. Produção de subjetividades e convivência escolar. **Revista Sociedade & Debates**, v. 8, n. 6, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i6.1049>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662197023/html/>. Acesso em: 25 junho 2024

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Acesso em: 30 maio 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-34.

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

LUZ, Pâmela Tainá Wink da; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco; SILVEIRA, Éder da Silva. Professoras “subversivas”: narrativas autobiográficas de mulheres militantes no relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 6, n. 19, p. 1000–1020, 2021

MACHADO, Lucas; GONÇALVES, Andressa; BONARD, Livia; LAGE, Renata. A cada 38 horas, uma pessoa LGBTQIA+ morre no Brasil. **G1 Globo News**, [S. l.], 14 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/globonews/jornal-das-dez/noticia/2024/05/14/a-cada-38-horas-uma-pessoa-lgbtqia-morre-no-brasil-mostra-serie-de-toda-cor.ghtml>. Acesso em: 1 jun. 2024.

MACIEL, Talita Santana. Concepções acerca da educação em direitos humanos: um estudo com professoras de Educação Infantil. In: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação**. São Paulo: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica, 2020. p. 165–199.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.

MATTA, Thenessi Freitas; TAQUETTE, Stella Regina; SOUZA, Luciana Maria Borges da Matta; MORAES, Claudia Leite de. Diversidade sexual na escola: estudo qualitativo com estudantes do Ensino Médio do município do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, [S. l.], v. 37, n. 11, p. 1-13, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00330820>. Acesso em: 30 maio. 2023.

MIGUEL, Luis Felipe. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. **Cadernos Pagu**, n. 62, e216216, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/18094449202100620016>. Acesso em: 16 fev. 2025

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9–29.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NOSELLA, Paolo. Ética e Pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100013>. Acesso em: 30 maio 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, n. 7, p. e5673, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n7-159. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5673>. Acesso em: 04 mar 2025

PINHEIRO, Rodrigo. **Relações de gênero e diversidade sexual na Educação do Campo: a experiência da Escola Vinte e Cinco de Maio em Fraiburgo – Santa Catarina**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/82494>. Acesso em: 30 maio 2024.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley B. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998>. Acesso em: 30 maio 2029.

REIS, Liliane Rodrigues. **O componente curricular Projeto de Vida no “Novo Ensino Médio” e a formação do sujeito neoliberal**. 2024. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2024. Orientador: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira.

Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 244, p. 146, 21 dez. 2017a.

RIBEIRO, Luiz Paulo; COSTA, Mariana Esteves da; D’ÁVILA, Isabella Campos Freitas. Minorías sexuales, de género y educación: demandas y luchas LGBTI en el contexto brasileño. **iQual**, [S. l.], n. 4, p. 124-141, 2021. Disponível em: <https://revistas.um.es/iqual/article/view/440901>. Acesso em: 29 maio 2024.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino do Rio Grande do Sul – AESUFOPE. **Referencial Curricular Gaúcho: ensino médio**. 2021. Disponível em: <https://www.aesufope.com.br/PDF/RCG%20P%20ENS%20MED.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 48.118**, de 29 de abril de 2011. Dispõe sobre a [descrição breve do conteúdo do decreto, se aplicável]. Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/replegis/arquivos/dec%2048.118.pdf>. Acesso em: 25/10/2024

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2020.

ROMANINI, Moises; GUARESCHI, Pedrinho Arcides; ROSO, Adriane. O conceito de acolhimento em ato: reflexões a partir dos encontros com usuários e profissionais da rede. **Saúde e Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 113, p. 486–499, abr./jun. 2017.

DOI: 10.1590/0103-1104201711311. Disponível em:
<https://www.scielo.org/pdf/sdeb/2017.v41n113/486-499/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides; ROMANINI, Moises. Política e (é) liberdade: reflexões sobre alguns pressupostos. **Diálogo**, Canoas, n. 22, abr. 2013. Disponível em:
<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/1405>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero, patriarcado e violência. São Paulo: **Expressão Popular**, 2015

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: **Cortez**, 2006.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 129-130.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 29 maio 2024.

SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. Gênero na educação: dispositivos legais. [S. l.]: **Secretaria de Políticas para as Mulheres**, [2015?]. Disponível em:
<https://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Gênero-na-educação-dispositivo-legais-3.pdf>

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. In: MACHADO, André Roberto; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). **Golpes na História e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: **Cortez**, p. 199-216, 2017.

SEFFNER, Fernando. PGM 1: Gênero, sexualidade, violência e poder. In: FONSECA, Ana Cristina (Coord.). **Educação para a igualdade de gênero: propostas formativas para pessoal docente**. Cuba: **Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género**, 2011. p. 15.
Disponível em: https://cm-cuba.pt/ficheiros/PlanoIgualdade/docs/Educacao_para_a_Igualdade_Genero.pdf. Acesso em: 03 abr 2025.

SEFFNER, Fernando. Relações de gênero e diversidade sexual: cada dia mais no centro do debate político no Brasil. In: ROSA, Katemari Diogo da; CAETANO, Marcio; CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Gênero e sexualidade: intersecções necessárias à produção de conhecimentos**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. p. 222-244.

SEFFNER, Fernando; MOURA, Fernanda Pereira de. Percurso escolar, pluralismo democrático e marcadores sociais da diferença: necessárias negociações. **Les (Educação e Sociedade)**, n. 41, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/les.v0i41.8747>. Acesso em 28 mar 2025.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do

Sul, v. 24, n. 1, p. 61–81, jan./abr. 2016. DOI: 10.17058/rea.v24i1.6986. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6986>. Acesso em: jan 2025.

SEFFNER, Fernando; PENNA, Fernando. Educação democrática e equidade de gênero. **Retratos da Escola**, v. 18, n. 40, 2024. Seção Temática: Cotidiano Escolar. Publicado em: 10 maio 2024.

SENA, Lena. Pai é condenado a 43 anos de prisão por estuprar a filha durante dez anos no Ceará. **G1 Ceará**, [S. l.], 3 maio 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2024/05/03/pai-e-condenado-a-43-anos-de-prisao-por-estuprar-a-filha-durante-dez-anos-no-ceara.ghtml>. Acesso em: 30 maio 2024.

SERVIÇOS E INFORMAÇÕES DO BRASIL. Participa + Brasil - O Conselho. **Governo Federal**, [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/o-conselho>. Acesso em: 29 out. 2023.

SILVA, Carlos Henrique de Oliveira. Pandemia aumentou desigualdade no acesso à educação em Porto Alegre. **Revista Extra Classe**, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/educacao/2020/07/pandemia-aumentou-desigualdade-no-acesso-a-educacao-em-porto-alegre>. Acesso em: 14 abr. 2025.

SILVA, Diana Gênero e orientação sexual na Base Nacional Comum Curricular. *In*: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 14., São Cristóvão, 2020. **Anais [...]**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2020. p. 1-17. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13781/4/3>. Acesso em: 1 jun. 2024.

SILVA, Elder Luan. dos Santos. Neoconservadorismo e ofensivas antigênero no Brasil: a mobilização da “Ideologia de Gênero” e a produção de LGBTfobias no Governo Bolsonaro. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 4, n. 14, p. 331–363, 2021.

SILVA, Elder Luan. dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, Histórias**, [S. l.], v. 8, n. 16, 143-169, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31928>. Acesso em: 29 maio 2024.

SILVA, João Paulo da. A CRIANÇA GAY NA ESCOLA: a relação de professor-aluno com a criança que não se encaixa. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 302–310, 2024. DOI: [10.30681/rep.v15i2.11982](https://doi.org/10.30681/rep.v15i2.11982). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11982>.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **EDUR**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro da; FÁVERO, Altair Alberto; SILVEIRA, Éder da Silva. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Espaço**

Pedagógico, Passo Fundo, v. 30, e14467, 2023. Disponível em: <https://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/14467>. Acesso em: 12 abr 2025

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>. Acesso em: 30 maio 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2015.

SILVEIRA, Éder da Silva. Processos de recontextualização do novo ensino médio no Rio Grande do Sul. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e267191, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4y7QSVHmQJKN4PWfqYqzwbP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan 2025

SILVEIRA, Éder da Silva; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. Educação Clandestina: a proposição de um conceito. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75265, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75265>

SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini. Ensino médio para quem? A falácia do discurso da escolha e o reforço da dualidade estrutural. **Textual**, Porto Alegre, v. 25, p. 30-35, maio 2017.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito. O “Novo” Ensino Médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992>. Acesso em: 30 maio 2024.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1562-1585, jun. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619869093012/html/>. Acesso em: 30 maio 2024.

SOMBINI, Ana Luisa M.; GONSALES, Bruno R.; PRADO, Carla C. P.; PEDROZA, Cecília P. G.; BARROS, Iara R.; FERIGATO, Sabrina H. Autogestão, arte e acolhimento como possibilidade de cuidado para estudantes dissidentes em gênero e/ou sexualidade. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 15, n. 31, p. 139–149, jan.–abr. 2021.

SOMBINI, Bárbara; GONSALES, Laís Bellintani; PRADO, Mariane de Oliveira; CARVALHO, MAIOR, Nayá Souto. Sofrimento psíquico e produção de subjetividades na escola: possibilidades para um cuidado em rede. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos, v. 14, n. 31, p. 1–16, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1520/586>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SOUZA, Helder Júnio de; TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. Gênero, sexualidade e educação: como egressos do ensino médio avaliam a experiência que tiveram nas aulas de filosofia e sociologia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 9, 30 set.

2022. Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Acesso aberto. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v3i9.11229>.

SOUZA, Joice Nunes de; MÜLLER FRANTZ, Leonardo; SILVEIRA, Éder da Silva; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. Usos das fontes orais: inventariando ferramentas para o/a pesquisador/a iniciante. **Revista Jovens Pesquisadores**, v. 10, n. 1, p. 1–14, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rjp.v10i1.14892>.

SOUZA, Leonardo Lemos de; MEDEIROS, Paula Azevedo de; DUARTE, Juliana Farias. **Gênero, sexualidade e ética na educação: um estudo com professores sobre a homofobia na escola**. [S.l.: s.n.], 1. Disponível em: https://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277837118_ARQUIVO_LeonardoLemosfg2010textocompleto.pdf. Acesso em: 27 dez 2024

SQUIRE, Corinne. O que é narrativa? **Civitas**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 272-284, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2014.2.17148>. Acesso em: 30 maio 2024.

TENENTE, Luiza; SANTOS, Emily. Novo Ensino Médio: como é hoje e como pode ficar. **G1 Educação**, [S. l.], 21 mar. 2024. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/03/21/novo-ensino-medio-como-e-e-como-pode-ficar.ghtml> Acesso em: 21 abr. 2024.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; SILVA, Diocélia Moura da. O engodo da flexibilização e diversificação curricular do ensino médio gaúcho: um estudo dos itinerários formativos de matemática e ciências da natureza. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 18, e94135. Julho de 2024.

ULÓ LIMACHI, Elysangela Koglin; NASS, Isabelle Rittes; ZUCOLOTTI, Marcele Pereira da Rosa. Produção de subjetividades e convivência escolar. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p. e17586422, 2019. ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i6.10491>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10491/880>. Acesso em: 6 abril 2025

UNGER, Lynna Gabriella Silva. **Anticorpos, multidões e alianças no currículo do “faça acontecer!”**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

VIANNA, Rafael de Brito; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de. Ensino Médio de Tempo Integral: notas sobre o Neoliberalismo Escolar no Brasil. In: SILVA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; MARTINIC, Sergio; MOLL, Jaqueline (org.). **Ensino médio, Educação Integral e tempo ampliado na América Latina**. Curitiba: CRV, 2022. *E-book*.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de; MOREIRA, Jani Alves da Silva; Cassio. A (in)flexibilização curricular via reforma do ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 1-22, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86834/52235>. Acesso em: 31 maio 2024.

APÊNDICE A – CARTA DE ACEITE DE INSTITUIÇÃO PARCEIRA

Santa Cruz do Sul, _____ de _____ de 20__.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC
Ao prof. Dr. Éder da Silva Silveira, orientador da pesquisa.

Prezados Senhores,

Declaramos para os devidos fins conhecer o projeto de pesquisa intitulado: “Gênero e Sexualidade: Narrativas de Experiência Curricular de uma Escola-Piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul”, desenvolvido pela acadêmica Pâmela Tainá Wink da Luz, do *Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC*, sob a orientação do professor Éder da Silva Silveira, bem como os objetivos do estudo: compreender a experiência curricular com gênero e sexualidade em uma escola-piloto do Novo Ensino Médio no itinerário formativo “Gênero e Cidadania” (objetivo geral), e os seguintes objetivos específicos: 1) Explicar como os dispositivos normativos do Novo Ensino Médio regulam a experiência curricular do Itinerário Formativo de “Cidadania e Gênero” em relação as temáticas de Gênero e Sexualidade; 2) Descrever e analisar os componentes curriculares e os conhecimentos que integram o Itinerário Formativo “Cidadania e Gênero” no âmbito do Novo Ensino Médio; 3) Analisar o que comunicam as narrativas de estudantes egressos e professores sobre como e onde as questões de Gênero e sexualidade aparecem nesse itinerário a partir de sua experiência curricular.

Da mesma maneira, afirmamos conhecer a metodologia da pesquisa fundamentada na perspectiva qualitativa e autorizamos o seu desenvolvimento na *Escola (nome censurado para preservar a identidade dos participantes)* informamos concordar com os cuidados éticos firmados com a pesquisadora e expressos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Atenciosamente,

Nome do responsável na instituição: _____

Cargo do responsável na instituição: _____

Assinatura do responsável na instituição: _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário da pesquisa intitulada “Gênero e Sexualidade: Narrativas de Experiência Curricular de uma Escola-Piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul”, que pretende compreender a experiência curricular com gênero e sexualidade em uma escola-piloto do Novo Ensino Médio no itinerário formativo “Gênero e Cidadania”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. O pesquisador responsável por esta pesquisa é Pâmela Tainá Wink da Luz, que poderá ser contatado a qualquer tempo através do número (51)998679514 e do e-mail *pamelaluz3@mx2.unisc.br*

Sua participação é possível pois você atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são 1) Já ter completado a maioridade; 2) Ser egresso da instituição escolar participante nesta pesquisa 3) Ter sido aluno do Itinerário Formativo “Cidadania e Gênero”. Sua participação consiste em entrevista que será realizada mediante agendamento de horário e local, sendo o local a instituição escolar.

Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam, como o desbloqueio de memórias desagradáveis, insegurança emocional; timidez e nervosismo. Os riscos/desconfortos, se ocorrerem, serão minimizados da seguinte forma: *nos comprometemos com o anonimato dos voluntários e buscamos criar um ambiente agradável e amigável, onde todos possam se sentir confortáveis para falar e expressar seus sentimentos e experiências, sem qualquer julgamento.* O participante não arcará com nenhum custo financeiro e ninguém saberá de sua participação na pesquisa, não contaremos para outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que forem obtidas. Todo e qualquer registro de dados realizado em ambiente virtual seguirá de forma a garantir o sigilo e a confidencialidade dos dados. Ao participante

também é garantido o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada, sendo também garantido o direito a não responder qualquer questão que o desagrade, podendo ainda, se retirar da pesquisa a qualquer momento. Por outro lado, a sua participação poderá lhe trazer benefícios como a possibilidade de trocas de vivências e reflexões com o pesquisador, podendo ampliar a sua visão quanto ao sentido de Educação, Gênero e Sexualidade e a sua importância no ambiente escolar, o que contribui para o seu desenvolvimento humano e social.

Para sua participação nessa pesquisa você não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza. Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados e de uma síntese do trabalho de dissertação através do e-mail pessoal ou pelo envio via WhatsApp.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____ RG ou CPF _____ declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização dos dados obtidos através de minha participação nas publicações advindas dessa pesquisa.

Fui, igualmente, informado/a:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo; ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) da disponibilidade de tratamento médico, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,
- f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Aceito participar da pesquisa de forma síncrona: Sim Não

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Data:

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura do responsável pela
apresentação desse Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Roteiro Entrevistas

1. Docentes

- 1) Como se deu a escolha da escola pelo Itinerário Formativo de Cidadania e Gênero e por quê?
- 2) Qual a expectativa de ter um itinerário com essa ênfase? As expectativas foram atingidas?
- 3) Os professores ficaram satisfeitos com a matriz curricular? Os professores receberam algum tipo de formação ou curso extra para desenvolver o itinerário?
- 4) Quais os componentes curriculares e conhecimentos específicos compunham esse itinerário?
- 5) Quais documentos ou materiais foram utilizados durante as aulas? Esses materiais foram disponibilizados pela CRE ou foram uma iniciativa da instituição / professores? Houve a presença de algum instituto privado no fornecimento de materiais ou cursos?
- 6) Houve tempos, espaços e conhecimentos adequados para trabalhar um itinerário com este tema? Quais?
- 7) Que conteúdos e disciplinas específicas os professores tiveram que trabalhar por conta do itinerário? Quais eram os conteúdos e disciplinas específicas desse itinerário?
- 8) Os professores sofreram algum constrangimento ou silenciamento dos alunos, pais ou comunidade? O contexto político que o país vivia entre 2020 e 2023, trouxe alguma dificuldade para trabalhar essas temáticas? Os professores sentiam-se seguros para trabalhar tais questões?
- 9) Nas discussões referentes a gênero, em algum momento houve pautas feministas? Foi trabalhado sobre direitos das mulheres? E sobre direitos LGBTQIA+? Sobre machismo e misoginia?
- 10) Foram trabalhadas questões referentes a sexualidade e orientação sexual?
- 11) Alunos LGBTQI+ tem apoio da escola para lidar com suas questões? Existe algum tipo de acolhimento? E em casos de misoginia / violência de gênero ocorridos na escola?
- 12) Já foram percebidos casos de bullying homofônico na escola? Como a escola lidou com isso?
- 13) Houve algum feedback ou participação das famílias dos alunos? Os estudantes relataram durante as conversas, casos relacionados a família (dentro dos temas discutidos)? Como a questão familiar foi percebida?

- 14) Dias das mães e pais, como é? Todos os tipos de família são abordados de alguma forma? Como a escola lida com alunos cujas famílias não são compostas por um pai e uma mãe? Leva em consideração famílias LGBTQIA+?
- 15) Você se sentiu confortável para trabalhar com essa temática? Encontrou dificuldades?
- 16) O que você acredita que poderia ter sido diferente? Mudaria algo, faria outra abordagem?

Egressos

- 1) Você escolheu participar desse itinerário? Por quê?
- 2) Durante as aulas, você recebeu materiais de apoio didático? Se sim, de qual tipo?
- 3) Você sentiu que essas aulas impactaram sua vida ou percepção de mundo de alguma forma? Como? De alguma forma, essas aulas trouxeram impactos para sua vida fora da escola?
- 4) Qual sua concepção de gênero? E de sexualidade? Antes das aulas do Itinerário de Cidadania e Gênero, você pensava de outra forma? O que você diria que mudou em relação a sua visão pessoal sobre isso?
- 5) Você tinha espaço de fala durante as aulas? Havia abertura para discussões e troca de ideias?
- 6) Acredita que ainda existam distinções baseadas no sexo na escola? E na sociedade em geral?
- 7) A escola produziu em algum momento, alguma diferença entre meninas e meninos durante tarefas culturais de gincanas e esportes na escola? Em alguma disciplina você percebeu uma diferença de tratamento entre os sexos?
- 8) Durante as aulas foram abordadas pautas feministas e sobre direitos das mulheres? Sobre machismo e misoginia?
- 9) Foram trabalhadas questões referentes a sexualidade e orientação sexual?
- 10) Você em algum momento percebeu repressões da escola frente a questões relacionadas a orientação sexual? Algum tipo de tratamento diferente com alunos da comunidade LGBTQIA+?
- 11) Nas comemorações referente aos dias dos pais e das mães, como a escola trabalha com isso? Leva em consideração que nem todos tem pai e ou mãe? Leva em consideração famílias LGBTQIA+?

- 12) Em relação a *bullying*, você percebeu ou vivenciou algum caso na escola? Algum tipo de *bullying* homofóbico ou baseado em distinções de gênero? Após a inclusão do itinerário, teve mudança nessa questão?
- 13) O que você acredita que poderia ter sido diferente? Mudaria algo, faria outra abordagem? Você se sentiu confortável e bem recebido para dialogar com os demais?