

A SEXUALIDADE “NO ARMÁRIO” EM DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mauricio Santana

Universidade Estadual de Santa Cruz

Jeanes Martins Larchet

Universidade Estadual de Santa Cruz

Resumo: Este artigo é um ensaio teórico sobre a temática da diversidade sexual e gênero que estão postas ou não nos documentos oficiais que regem a educação brasileira. Busca identificar o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) e na Base Nacional Comum Curricular (2017) dizem sobre gênero e sexualidade. Resultante de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica fundamentada no referencial teórico pós-estruturalista. As considerações do trabalho permitem-nos inferir que nos documentos oficiais que regem a educação brasileira as questões de sexualidade parecem ser “mais interessantes” do que as de gênero. No entanto, mais do que uma relação espontânea entre gênero e sexualidade, a confusão e a polêmica acerca desses conceitos ainda imperam. Sendo assim, a sexualidade atravessa o gênero e, dessa maneira, o que prevalece nos documentos curriculares e na prática pedagógica é o modelo branco, cis e heterossexual, anulando as questões da diversidade sexual, deixando-as no armário.

Palavras chave: Currículo. Diversidade Sexual. Docência.

Introdução

As diversidades e as identidades sexuais não são vistas, sentidas, encaradas, contempladas e, assim, trabalhadas no currículo da escola, porque elas estão invisibilizadas. Pode-se dizer, então, que a diversidade sexual está presente na escola em olhares, falas, sussurros, socialização de canções, performances, movimentos cinestésicos, frases de efeito registradas em paredes, cadeiras, portas de banheiro, capas de livros entre tantos outros registros, mas tal diversidade encontra-se profundamente silenciada. No tocante aos documentos oficiais da educação básica brasileira, por mais que se tenha conhecimento de que, “com diferentes enfoques e ênfases, há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 20” (BRASIL, 1998, p. 291), as diversidades e identidades sexuais tornaram-se temáticas em discussão a partir dos anos 1960, justamente por conta da revolução sexual promovida por movimentos sociais daquela década. Porém, com a ditadura militar, ocorrida em 1964, “estas tentativas de se implantar a orientação sexual nos currículos foram abortadas (...) só retornando na década de 80” (RIBEIRO, 2002, p. 14), justamente porque

naquele momento histórico ocorria o processo de abertura política no Brasil, bem como preocupação com a saúde pública.

Ao longo do tempo, a educação sexual sempre incorporada às aulas de Ciências, as eram transformadas em aulas acerca da reprodução, dos métodos contraceptivos, da gravidez “indesejada” e da prevenção às DST. Pensar as discussões sobre as diversidades sexuais, as identidades dos sujeitos, dos corpos dissidentes, das classes marginalizadas ainda estavam bastante distantes das realidades das escolas e do próprio currículo escolar.

As tessituras das discussões acerca da educação sexual, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – 9394/96, foram inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais através do Tema Transversal “Orientação Sexual”. Esse documento, em que pesem algumas críticas à terminologia utilizada e também a não inclusão das discussões sobre as diferentes identidades e expressões da sexualidade, ainda pode ser considerado um avanço, na medida em que, pela primeira vez, ocorreu uma discussão sobre políticas de Educação Sexual para os currículos escolares.

Após os parâmetros curriculares, no início do século XXI as discussões acerca das diversas identidades sexuais passam a serem temas de debates no país, na educação e construções acadêmicas. Os diferentes corpos, os sujeitos subalternizados historicamente pela sua orientação sexual passaram a clamar direitos e respeito. A negação de direitos que foi postulada pela história da sexualidade no interior do currículo escolar passa a ser questionado como fruto de reducionismo legítimo da diversidade sexual existente dentro da sociedade brasileira.

Todos os envolvidos no processo pedagógico fazem o currículo acontecer. É preciso, portanto, ser autor curricular (MACEDO, 2013; 2016). As asserções supracitadas nos colocam de frente a um questionamento central e fundamental: O que é de fato o currículo? O currículo que está posto na educação básica brasileira dá conta de uma educação para a diversidade? Tantas questões. É preciso refletir sobre suas possíveis respostas.

Face o exposto, o presente artigo busca discutir como é organizado nos currículos escolares a partir dos documentos oficiais da educação- os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), a Base Nacional Comum Curricular (2017) as discussões acerca de gênero e diversidade sexual, bem como a problematização das práticas escolares diante a temática em questão.

Metodologia

O início dos estudos teóricos não é uma tarefa simples, no entanto pode se tornar muito instigante quando se percebe que seus questionamentos e teorizações são mais do que simples indagações de investigação; elas são, de fato, a expressividade do agir e pensar. É um questionamento da realidade que se torna questionável a todo tempo.

Para o desenvolvimento deste artigo, além da pesquisa bibliográfica fundamentada no referencial teórico pós-estruturalista para discutir as relações de gênero, sexualidades e educação no currículo, o que segundo Fonseca (2002) que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. A discussão é acompanhada da análise de como estas temáticas estão presente em alguns documentos oficiais (os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) e na Base Nacional Comum Curricular (2017)) que norteiam a educação brasileira, utilizando da pesquisa documental.

Assim, esta pesquisa foca nos conceitos de identidade e formação docente numa perspectiva de destacar a relevância de um trabalho pedagógico propenso a práticas inclusivas e voltadas para a diversidade sexual e de gênero, tentando levantar de que maneira a temática é tratada nos documentos oficiais e como estes documentos regulatórios implicam na formação de um currículo performativo (ARAÚJO, 2018, p.39). Para isso, fundamento os estudos em autores como Guacira Louro, Tomaz Tadeu da Silva, Selma Garrido Pimenta, dentre outros.

Inicialmente, procuro abordar a história do currículo no Brasil e em seguida realizar uma análise e problematização dos documentos oficiais da educação frente às discussões acerca dos estudos sobre sexualidade, gênero e composição de identidades e subjetividades que reverberam e potencializam os currículos escolares.

Currículo: Reflexões necessárias

Quando nos referimos ao currículo, é preciso, antes de tudo, refletir como se deu a constituição na educação básica brasileira. A compreensão de currículo que foi posto no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do Brasil tem um viés na perspectiva que não existia nenhum objeto fora da escola que pudesse possibilitar a construção do conhecimento. De certo, é que é uma perspectiva de um modelo de currículo tradicional,

O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma mais precisa quais são os seus objetivos. Esses objetivos deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. (SILVA, 2005, p.23).

Capitaneado por um referencial de currículo tradicional e que tem o foco em estabelecer padrões predefinidos para os vários produtos educacionais da vida adulta é que se faz necessário compreender que o currículo da forma como é prescrito na educação tradicional engessa as possibilidades de se perceber a vida existente para além dos muros da escola. É assim, que “[...] o objetivo de introduzir aos estudantes o repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina”, (SILVA, 2005, p.26) vai se fortalecendo no processo educacional e colocando em prática um currículo clássico cujo o seu acesso está intimamente ligado às classes dominantes. Pensando esse modelo de currículo tradicional, é possível destacar que não se percebe nas discussões curriculares a interseccionalidade, as discussões de diversidade sexual, os conceitos de juventudes e infâncias, e, cada vez mais, um afastamento da escola do mundo real no qual o aluno está inserido.

Esse alicerce posto pelas teorias tradicionais reverberam um currículo escolar em que constam “os valores, os hábitos, os costumes, os comportamentos da classe dominante”(SILVA, 2005, p. 34), e, de fato, quando observamos o cotidiano escolar, as práticas escolares a presença da cultura dominante, heteronormativa, branca galgada em um proselitismo religioso é acentuadamente os marcadores que caracterizam a escola até a contemporaneidade.

Os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas de base psicológica, por sua vez, só iriam ser definitivamente contestados nos Estados unidos, a partir dos anos 70, com o chamado movimento de “reconceptualização do currículo”. Mas esta é uma outra história. (SILVA, 2005, p.27).

Os reconceptualistas trouxeram a vinda de um movimento de contestação da teoria tradicional. As teorias críticas do currículo que emergiram a partir do movimento reconceptualista possibilitaram que, nas discussões curriculares, a ideologia, a reprodução e a resistência fossem elementos a serem contemplados no currículo. Com vistas no questionamento que era colocado para a organização do currículo tradicional por meio das “teorias de aceitação, ajuste e adaptação” em contraste com as teorias críticas “teorias de

desconfiança, questionamento e transformação radical”, foram sendo desenvolvidos conceitos que viabilizavam compreender as faces e interfaces do currículo tradicional.

Com as brechas que foram lançadas a partir da década de 70, emergiram as teorias pós-críticas do currículo que o desloca da centralidade das questões econômicas do poder centralizado para ampliar os estudos sobre as questões da identidade, da alteridade, da diferença, do saber-poder, do gênero, da sexualidade e do étnico racial nas escolas. Problematicam os binarismos masculino/ feminino; heterossexual/homossexual; cisgênero/transgênero, branco/ negro, gordo/magro no currículo escolar, as relações de poder envolvidas na invisibilidade dessas outras identidades, tidas como inferiores/anormais, nos materiais didáticos, livros, nos PPP (Projetos Político-Pedagógicos). É nesse sentido, que “[...] ao deslocarem a questão da verdade para aquilo que é considerado verdade, tornam o campo social mais politizado.” (SILVA,2005, p.146).

É capitaneado pelo processo histórico do currículo que se percebe o quanto ele foi largamente difundido pelas escolas a partir de uma adoção centralizadora, a qual através de uma organização curricular rígida e autoritária ensina há século uma estrutura curricular que não leva em conta os sujeitos como seres inacabados, políticos e históricos. Ao enveredar pelo percurso da história do currículo, é possível perceber que as discussões acerca de gênero e sexualidade ainda carecem adentrar o currículo de maneira mais efetiva, pois a escola que temos se constitui fundamentalista, conservadora, com um proselitismo religioso que impregna nas práticas e nos documentos oficiais que regem a educação, justamente porque a participação e as vozes dos sujeitos que atuam no processo educacional ainda são silenciadas, conforme pontua Silva (2002) conhecimento adquirido em sala de aula é geralmente considerado parte do tecido da “falsa consciência”, e os professores parecem estar amarrados em uma situação de total impotência.

Porque todas as letras cabem no currículo, só não cabem no armário.

A mentira, a mentira perfeita, sobre as pessoas que conhecemos, sobre as relações que tivemos com elas, sobre nossos motivos para algumas ações, formuladas em termos totalmente diferentes, a mentira sobre o que somos, a quem amamos, o que sentimos em relação a pessoas que nos amam... – essa mentira é uma das poucas coisas no mundo que podem nos abrir janelas para o que é novo e desconhecido, que podem despertar em nós sentidos adormecidos para a contemplação de universos que de outra maneira nunca teríamos conhecido. (Proust, A Prisioneira, apud SEDGWICK, 2007, p.21).

O armário sempre esteve presente no imaginário das sociedades ocidentais. Ele foi o dispositivo de regulação da vida de toda comunidade LGBTQPIA+, bem como também dos heterossexuais. A vida da população de lésbicas, gay, bissexuais, transgênero, transexual, travesti, queer, pansexual, intersexo e mais, esteve marcada por regras e limites que trazia a negação de sua própria existência, pois entre o segredo e a revelação, o público e o privado, a cultura heterossexista demarca de maneira opressiva a “saída do armário”, ou o “assumir-se” como algo que desfolha a gênese bíblica. “O armário é a estrutura definidora da opressão gay no século XX”. (SEDGWICK, 2007, p.26).

Considero pertinente trazer para este debate entre o sigilo ou a exposição, as discussões da temática de diversidade sexual e gênero que estão postas ou não nos documentos oficiais que regem a educação brasileira. Guacira Louro (2004) nos diz que as formas de viver a sexualidade são marcadas por muitas formas de ser e de experimentar prazeres e desejo. Para ela, a escolha para se discutir gênero e sexualidade está inclinada em um campo político e teórico, o que parece relevante também refletir sobre as possíveis formas de intervir, a fim perturbar ou alterar as posições do sujeito, a oposição binária que inscreve a produção do saber.

Sendo assim, embora existam as bases legais para a promoção da igualdade de gênero nos currículos, ainda efetivamente não foi criado um contexto educacional, onde as identidades sexuais possam ser discutidas de maneira menos violenta, sem atos de negação. Os próprios documentos oficiais que regem a educação - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) - PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010) - DCNs, Base Nacional Comum Curricular (2017) - BNCC, carecem de abordagens que fomentem debates aprofundados sobre diferenças sexuais no currículo escolar, ou conta-se com a presença fragmentada da discussão de gênero e sexualidade que inviabiliza os corpos, as identidades sexuais, as infâncias e as adolescências. Os dispositivos legais supracitados nos colocam de frente a um grande impasse: Por que na escola todas as identidades sexuais estão dentro do armário?

Infelizmente, a possível resposta é que há um modelo de escola que é fundamentalista, conservadora, que traz o vírus do racismo e intolerância e, muitas vezes, a LGBTfobia, onde o cerne da discussão acerca da sexualidade na educação básica é realizado a partir da ênfase sobre os aspectos biológicos. Ainda pode ser acrescida a falta de formação docente adequada como um fator que acentua aos professores a reduzirem a sexualidade com a biologia, a fim

de criar uma ilusão, onde eles podem se sentir mais confortáveis falando de uma suposta posição neutra e objetiva.

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/às homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma”. (LOURO, 2001, p. 89).

Não importa o quanto o currículo tenta ignorar as discussões acerca da diversidade sexual; as identidades sexuais são persistentemente cada vez mais presentes: eles podem ter amigos ou vizinhos gays; provavelmente têm lido os jornais, revistas ou estão participando de paradas do orgulho LGBTQPIA+; alguns podem estar saindo com colega que é gay, lésbica ou transgênero na escola; outros podem ter pais gays ou lésbicas, ter sido ridicularizados e intimidados na hora do lanche por terem uma orientação sexual diferente da maioria. É crucial destacar que mesmo nas situações que o heterossexual apresenta os traços contrários ao que a sociedade heteronormativa convencionou como características para o masculino ou feminino, poderá ocorrer à recusa desse sujeito que escapou da lógica binária.

Destarte, apesar de toda a contemporaneidade do tema e sua iminência na sociedade, a polêmica e a intolerância permanecem, pois as práticas que são estabelecidas dentro da escola em sua maioria são marcadas pelo proselitismo religioso, invisibilidade de corpos e identidades sexuais, com inúmeros marcadores de indiferenças que corporificam um currículo performativo conservador, branco, heteronormativo e patriarcal. Embora as discussões relacionadas a gênero e sexualidade perpassem todas as instâncias sociais, sendo produzidas e reproduzidas por práticas discursivas e performativas (BUTLER, 2001; 2003), a escola aparece como um lugar privilegiado de perpetuação das desigualdades. (LOURO, 1999).

O silenciamento posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), fica ainda mais evidente, quando tratam de maneira tímida a temática e mesmo no ensino fundamental, tanto para 1º ao 5º ano, como para 6º a 9º ano, a orientação sexual ocupa um parte das disciplinas relacionadas a "temas transversais" e, no ensino médio, não existe nada específico sobre orientação sexual, sendo que essa questão será abordada de maneira bastante sucinta em uma parte complementar aos PCNs (1997).

As expressões como “diferentes orientações sexuais” aparecem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para se referir as questões de gênero e sexualidade, o que explicitamente demonstra a ausência do termo “gênero”. O documento sugere o trabalho com as diferenças, mas de modo amplo, não há uma especificidade das questões, conforme o trecho abaixo:

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. (BRASIL, 2010, p.10).

A partir de um estudo mais atento, fica perceptível no documento que a escola tem a necessidade de dar conta dos grupos subalternizados historicamente, oportunizando dentro do espaço educacional que as narrativas destes grupos venham ter um processo de compreensão da sua própria existência. Subtende-se que os debates acerca da orientação sexual, preconceitos (racial, religioso, gênero, dentre outros) pode potencializar existências e atenuar preconceitos e discriminação. No entanto, as diretrizes curriculares não abordam diretamente os meandros de como as instituições escolares viabilizariam a inserção destas temáticas nos seus planejamentos, no seu currículo prescrito.

Os PCNs indicam a discussão acerca da orientação sexual e de gênero como eixo transversal e nas colocações propostas pelos parâmetros curriculares tais discussões estão direcionadas para que o aluno conheça e respeite o próprio corpo, bem como a sugestão do trabalho relacionado à prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, reforçando, assim, a ideia de uma constituição biologizante do sujeito, ignorando a sua construção histórica, conforme se percebe na proposta do documento:

A abordagem do corpo como matriz da sexualidade tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. O trabalho de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS possibilita oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção das doenças. Deve também combater a discriminação que atinge portadores do HIV e doentes de AIDS de forma a contribuir para a adoção de condutas preventivas por parte dos jovens. (BRASIL, 2010, p.38).

Considero pertinente afirmar que em relação a sexualidade, os PCNs assume uma abordagem voltada para a prevenção das práticas sexuais que são consideradas de risco, o que potencializa no documento em análise a tônica normativa que gira em torno da forma ideal de sexualidade. É necessário frisar que foi a partir da implementação dos PCNs (1997) que se introduziu formalmente uma proposta de educação para se discutir o gênero e sexualidade, no entanto a visão que prevalece no documento acerca da educação sexual, geralmente, foca-se nas discussões de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis como a AIDS e a gravidez precoce, o que favorece a invisibilidade de abordagens acerca das identidades sexuais, das violências sexuais sofridas pelas crianças e adolescentes, preconceitos e outras garantias de direitos que são negadas nas práticas educativas.

A invisibilidade acerca da temática de gênero pendurou na Base Nacional Comum Curricular (2017) quando assumidamente o Ministério da Educação (MEC) suprimiu da terceira versão os termos “gênero” e “orientação sexual”. A sugestão do MEC foi aceita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que prometeu publicar, posteriormente, um documento com orientações sobre o tema. Araújo (2018) pontua que na BNCC, a palavra sexualidade só aparece no 8º ano, no componente curricular Ciências - Unidades Temáticas - Vida e evolução – Objetos de conhecimento - Mecanismos reprodutivos e sexualidade, também de forma superficial e atrelado aos aspectos biológicos. Além disso, segundo a autora, é apresentada uma única habilidade para a temática a ser desenvolvida: “(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”. (BNCC, p.345).

Guacira Lopes Louro (2008), capitaneada na possibilidade de se pensar ou de se estranhar o currículo, direcionados a partir dos estudos queer e de uma pedagogia queer, propõe a necessidade de uma política pós-identitária para a educação, que “não consiste, apenas, em assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e escaparam dos esquemas binários; mas também em admitir que as fronteiras venham sendo constantemente atravessadas e que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (LOURO, 2008, p.51).

Vê-se nas abordagens acerca da diversidade sexual e gênero nos documentos oficiais supracitados a eleição do currículo “generificado” e “sexualizado”, elaborado a partir de binarismos, [...] “os limites parecem se inscrever nos contornos da premissa sexo-gênero-sexualidade”. (LOURO, 2004, p.65). Ainda persiste a pergunta que não quer calar: Como poderiam os professores retirar do armário todas as letras (LGBTQPIA+) que representam as

identidades sexuais negadas nos documentos oficiais da educação e no currículo escolar? Como eles poderiam fazer isso sem cair na armadilha de uma educação sexista binária heteronormativa? Como eles poderiam desenvolver uma abordagem à educação sexual, que é sensível, não discriminatória e, ao mesmo tempo, transformadora?

Compreendo conforme corrobora Sedgwick (2007) a saída do armário pode trazer a revelação de um desconhecimento poderoso como um ato de desconhecer, não como o vácuo ou o vazio que ele finge ser, mas como um espaço epistemológico pesado, ocupado e consequente. Destarte, ao que me parece à resposta mais comum as perguntas supracitadas é que baseada na suposição de que no ambiente escolar as garantias de direitos de todas as sexualidades, os espaços de falas, as realidades cotidianas devem ser contempladas pelo currículo escolar e a escola se tornar um espaço para a visibilidade de outras identidades, outros corpos. É por isso que Louro (2004) afirma que sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender, tampouco para contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e intenso.

Considerações Finais

Diante das análises empreendidas neste artigo, depreende-se que a questão das diversidades sexuais e de gênero ainda é um tabu na escola, nas práticas escolares e nos documentos oficiais da educação. Há um mito que o sexo e gênero não devem ser discutidos no ambiente escolar, o que aumenta as divergências entre as identidades sexuais e de gênero existentes.

Fica evidente que nos documentos oficiais há uma confusão entre gênero e sexualidade, no entanto sugere-se que sejam abertos espaços para debates das temáticas que não se restrinjam aos aspectos biológicos. É pertinente reconhecer que gênero, identidades sexuais, diversidades sexuais, necessita de problematizações, porém, não deixemos de levar em consideração que a sua presença mesmo tímida nos documentos oficiais analisados se torna uma brecha para reivindicar a discussão de gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas cotidianas realizadas no interior das escolas.

A escola deve encarar as diversidades sexuais e as questões de gênero como uma realidade, uma vez que os corpos identitários estão no ambiente escolar, o que torna impossível negar o que existe de concreto na vida das pessoas. Em sala de aula, nos espaços escolares e, principalmente, fora dos muros das escolas, tanto alunos como professores estão

vivenciando a diversidade sexual e de gênero e, por conseguinte, ela deve ser vivida, sentida e respeitada em todos os contextos sociais, inclusive na escola.

Pensar numa proposta de educação sexual que se relacione com as questões de gênero, os corpos territórios, as masculinidades, as feminilidades, que potencializem as existências negadas e as interações com a diversidade sexual e de gênero teria que ter como aspecto central a questão da liberdade, da visibilidade, do respeito e do diálogo. Os professores teriam que partir para uma reflexão sobre novos arranjos de relações afetivas e sexuais, sem opressão e sem violência.

É nesse sentido que, para nos humanizarmos perante a educação é emergente que haja uma mudança interna no professor, que integra saberes e fazeres docentes, bem como um redimensionamento da compreensão de referenciais de currículos e das práticas escolares.

Referências

ARAÚJO, Denise Bastos de. **Gênero e sexualidade na escola** / Denise Bastos de Araújo, Izaura Santiago da Cruz, Maria da Conceição Carvalho Dantas. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: DF, 2010. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: . Acesso em: 20 nov. 2015.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **O parentesco é sempre tido como heterossexual?** cadernos pagu (21) 2003b: pp.219-260. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n21/n21a10.pdf> - Acesso em: 02 ago. 2018.

BUTLER, Judith. **Críticamente subversiva**. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icária editorial, 2002, p. 55-80.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade** / Leandro Colling. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel e Denise Tolfo Silveira. **Métodos de pesquisa**. UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogia da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes. (org). O corpo educado: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

LOURO, Guacira Lopes. **O gênero da docência**. In: **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**. Revista Estudos Feministas. [Online]. 2001, vol. 9, n. 2. Disponível em: Acesso em: 20/11/2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. Elaboraões Curriculares Etnoconstitutivas e a Formação de Professores como Reexistência. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo**: teoria-ação e sistema curricular formacional. Curitiba: CRV, 2016. p. 139-148.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: . Acesso em 22 de agosto de 2020.

PEREIRA, Marcos. Villela. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. 1ªed. Santa Maria: UFSM, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. (org.). – 8.ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, P. R. M. **Sexualidade e Educação sexual: apontamentos para uma reflexão (org)**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Editora, 2002.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A epistemologia do armário**. Cadernos pagu (28), janeiro-junho de 2007:19-54.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Maurício Santana

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz -UESC (BA); Aluno do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação – PPGE/UESC. E-mail: msantana@uesc.br

Jeanes Martins Larchet

Doutora em Educação- UFSCar; Professora Titular do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (BA). Docente Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação. E-mail: jeanes@uesc.br