


A diversidade sexual e de gênero nos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal

Sexual and gender diversity in the curriculum of the initial years of Elementary School in the Federal District

 Anderson Neves dos Santos *
Leonardo da Cunha Mesquita Café **

Recebido em: 22 dez. 2023
Aprovado em: 22 fev. 2024

Resumo: Este artigo trata sobre os currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a proposta do seu trabalho pedagógico nas escolas públicas acerca da diversidade sexual e de gênero. O objeto de análise foi o Currículo em Movimento dos anos de 2014 e 2018. O referido trabalho situa-se no campo da pesquisa qualitativa em educação, inspirada na perspectiva fenomenológica, na qual utilizamos análises bibliográficas e documentais. A análise dos dados possibilitou perceber que o currículo pesquisado se apresenta de maneira essencialmente teórica com lacunas da ordem prática. Além disso, nem todos os componentes curriculares têm proposta para o trabalho com a temática em questão. Apesar das concepções pós-críticas do currículo analisado, há a necessidade de (re) significar as questões de gênero e sexualidades nos documentos, sendo necessário operar com essas categorias de modo central para orientar a (re) construção da educação para todas as pessoas no Distrito Federal.

Palavras-chave: Currículo. Diversidade sexual e de gênero. Anos iniciais.

Abstract: This article thoroughly examines the curriculum devised for the early stages of Elementary Education by the State Department of Education of the Federal District and the corresponding proposal within the pedagogical framework of public schools, with a particular focus on sexual and gender diversity. The study analyzes the "Currículo em Movimento" editions from the years 2014 and 2018. Positioned within the realm of qualitative educational research, this work draws its inspiration from a phenomenological perspective and employs meticulous bibliographic and documentary analysis. Our data analysis reveals that the scrutinized curriculum is predominantly presented in a theoretical manner, revealing significant practical deficiencies. Moreover, not all components of the curriculum encompass a robust strategy for addressing the topic of sexual and gender diversity. Despite the integration of contemporary post-critical curriculum concepts, there exists an imperative to (re)conceptualize gender and sexualities within official documents. This underscores the necessity of centralizing these categories to guide the (re)shaping of educational strategies for all individuals within the Federal District.

Keywords: Curriculum. Sexual and gender diversity. Early years

* *Doutorando em Educação na Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: ander.29110@gmail.com*

** *Doutorando e mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: leocafe77@gmail.com*

Introdução

A educação tem como uma de suas funções sociais formar pessoas de modo crítico, reflexivo e participativo, atuantes em seu meio social, reconhecendo na sociedade as diversidades cultural, linguística, social e sexual. Nesse aspecto, é essencial o estudo sobre a diversidade sexual e as relações de gêneros numa perspectiva sem preconceitos contra as sexualidades não pautadas na norma cisheterossexual.

A escola, como espaço de educação, interfere diretamente na formação humana. Para Café e Coroa (2020, p. 236), “a escola é, sem dúvida uma das instituições mais plurais de que se tem notícia. Não é difícil notar quão diverso esse espaço é ao se adentrar por seus corredores como discente ou docente”. Tendo isso em vista, a discussão acerca das sexualidades e dos gêneros passa a ser um tema fundamental para a escola porque envolve a vida das pessoas. Essas são questões que serão tratadas e debatidas neste trabalho sob a concepção de construção histórica, social, cultural e política, já que as orientações e as identidades sexuais e de gênero constituem-se de maneiras diversas em diferentes lugares em meio às culturas.

Para estimular a inserção desses debates, que contemplam os problemas que permeiam a vida social na atualidade, podemos contar com os currículos. Falando nisso, os currículos têm sido tomados como objetos de discussão nos mais variados eventos acadêmicos, políticos e midiáticos, talvez por ser um “território em disputa” (Arroyo, 2011). Assim, os saberes, as experiências e a diversidade sexual e de gênero podem se converter em prática curricular, em conteúdos, em ação transformadora a ser valorizada dentro e fora da escola.

A relação entre currículo, gênero e sexualidades pauta as discussões da educação na compreensão teórica curricular pós-crítica. Essa é uma visão que se configura em um contexto motivado por um movimento intelectual que aclama um tempo histórico, a pós-modernidade, que se caracteriza de modo divergente da modernidade e, por isso, critica os tempos modernos com questionamentos acerca dos princípios e dos pressupostos do pensamento social e político, estabelecido e desenvolvido a partir do Iluminismo, como as ideias de razão, ciência e racionalidade. Além disso, essas discussões não concebem o currículo embasado no controle da epistemologia moderna por desconsiderarem a diversidade sexual e de gênero, entre outras questões contemporâneas (Silva, 2014), como a interseccionalidade, por exemplo, quando pensamos em como corpos específicos experienciam violências simultâneas (Akotirene, 2019).

O Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) apresenta pressupostos, normativas e orientações para o trabalho

pedagógico com a diversidade sexual e de gênero nas salas de aula, mas observamos nas escolas situações diferentes da proposta curricular da rede de ensino. Diariamente, no ambiente escolar, há uma imposição às/aos estudantes, às/aos profissionais e à comunidade escolar de modos de como viver as suas sexualidades, sempre atestando a cisheteronormatividade como a única possibilidade válida de existir. O sexismo é configurado na escola, por exemplo, na formação de filas separadas por gênero, duas para cada sala de aula, uma de meninos e outra de meninas. Isso não está no Currículo em Movimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, mas faz parte do currículo oculto como uma prática cotidiana que gera constrangimentos e atitudes relacionadas à discriminação quanto às identidades sexuais ou de gênero, assim como outros dispositivos rotineiros centrados em determinados discursos, práticas e valores de quem se entende enquanto norma.

Esses contextos sempre nos incomodaram por não serem oportunidades de aprendizagens significativas, mas ações sexistas, excludentes, misóginas e “LGBTQIAPN+fóbicas”, pois são “os meninos femininos e meninas masculinas, pessoas andróginas ou que adotam um gênero distinto do esperado socialmente, que costumam sofrer injúrias e outras formas de violência no ambiente escolar” (Miskolci, 2017, p. 33). São essas pessoas que têm suas subjetividades atacadas pelos processos de negação, expurgo e silenciamento cotidianamente e que, desde sua entrada pelos portões da escola, precisam provar que são corpos que também importam (Butler, 2017).

Nesse sentido, essa produção quer contribuir com a formação e atuação profissional das professoras e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a quem mais possa interessar, mostrando que é possível trabalhar numa perspectiva política, pedagógica e curricular de resistência e enfrentamentos de práticas excludentes que ocorrem no ambiente escolar, especialmente a respeito das questões de gênero e da diversidade sexual.

Conhecer o que é proposto pelo Currículo em Movimento para o trabalho pedagógico com a diversidade sexual e de gênero nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do Distrito Federal oportuniza aprendizagens sobre o reconhecimento das diversas orientações e identidades sexuais e de gênero nas escolas, e fora delas, assim como contribui para a desconstrução de narrativas e práticas preconceituosas que excluem diariamente pessoas LGBTQIA+ das instituições de ensino.

À vista disso, a relevância desta investigação agrega contribuição educacional e social, uma vez que, ao trazer indicadores qualitativos de saberes para (re)pensar a formação de professoras/es, poderá qualificar as práticas pedagógicas docentes e, conseqüentemente, promover

aprendizagens às/aos estudantes, demais profissionais que atuam nas escolas e à educação como um todo.

Este artigo é resultado do trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional da Universidade de Brasília (UnB). E, para o desenvolvimento deste estudo, optamos por uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, realizada junto ao Currículo em Movimento da SEEDF. Para tanto, a pergunta de pesquisa, *Como o Currículo em Movimento da SEEDF dos anos iniciais do Ensino Fundamental propõe o trabalho pedagógico nas escolas públicas acerca da diversidade sexual e de gênero?*, orientará nossa discussão nesse texto.

A pesquisa guiou-se pela revisão da literatura mediante a leitura e a análise de trabalhos produzidos pelos/as principais autores/as, a saber: gênero a partir das considerações de Scott (1990); Butler (2017); Louro (2003) e sexualidade sob a análise de Foucault (1999).

O texto está estruturado em seções. Além desta introdução, apresentamos, na seção um, os procedimentos metodológicos para o alcance do objetivo da pesquisa. Já na segunda seção, discutimos os conceitos de gênero e diversidade sexual enquanto apresentamos o Currículo em Movimento da SEEDF na terceira. Na seção quatro, estão colocados os resultados da pesquisa sobre a proposta do Currículo em Movimento da SEEDF dos anos iniciais do Ensino Fundamental no trabalho pedagógico nas escolas públicas acerca da diversidade sexual e de gênero. Na última seção, referente às considerações finais, tecemos comentários a respeito dos resultados obtidos, apresentamos nossos posicionamentos acerca da pesquisa e da necessidade de futuros empreendimentos investigatórios.

1. Metodologia

A pesquisa objetivou compreender como o Currículo em Movimento da SEEDF dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental propõe o trabalho pedagógico nas escolas públicas acerca da diversidade sexual e de gênero na Rede Pública de Ensino do DF, buscando elucidar quais são as normativas curriculares para o trabalho pedagógico acerca dessa temática nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para Menga Lüdke e Marli André (1986), pesquisa consiste em confronto de informações coletadas e construídas sobre um determinado tema com um olhar a partir de um conhecimento acumulado. As autoras supracitadas consideram que, em geral, a pesquisa parte de um problema com o intuito de propor ou ajudar a construir soluções. Uma pesquisa não está excluída da realidade nem do pesquisador que é sempre conduzido por seus princípios e valores (Lüdke; André, 1986, p. 2).

O presente trabalho tem a abordagem qualitativa de cunho exploratório-descritivo na perspectiva da “pesquisa implicada” de base fenomenológica¹ (Maia; Rocha, 2016), trabalhada com a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica, que constituiu os eixos teóricos acerca de gênero e sexualidades, e a pesquisa documental por meio da qual foram analisados os documentos curriculares.

O universo pesquisado contemplou um levantamento rigoroso das publicações e dos dispositivos teóricos a respeito da temática aqui discutida e de uma pesquisa documental, citada por Lüdke e André (1986, p. 38) como análise documental, que “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Assim, foram dois os documentos descritos e analisados; o primeiro, denominado Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais, e, o segundo, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental – 2ª Edição, ambos tratando da proposta curricular para o trabalho educativo na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

A geração de dados foi realizada por meio da revisão da literatura sobre o tema e a análise documental, com leitura detalhada e analítica dos objetos de estudos. Toda a pesquisa consistiu em um relevante processo para o conhecimento do objeto dessa investigação, pois produziu conhecimentos a respeito das propostas curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SEEDF quanto à diversidade sexual e de gênero.

2. Gênero e diversidade sexual

As discussões sobre gênero e diversidade sexual são centrais para os movimentos feministas e LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, *queers*, assexuais e outras identidades sexuais e de gêneros). As contribuições desses dois movimentos foram decisivas e permanecem refletindo na sociedade atual por serem temáticas que envolvem um número representativo de pessoas usualmente chamadas de minorias.

O movimento feminista transforma-se e ganha novos contornos através das suas várias fases. A primeira fase seria a do chamado movimento sufragista, da virada do século XIX para o XX. Scott (1990) evidencia que, embora tenhamos mulheres precursoras na luta pelos seus direitos ainda no século XVIII, foi na segunda metade do século XIX que surgiu com intensidade o movimento social denominado Feminismo. Inicialmente, esse movimento estava mais voltado para lutar pelo direito de voto das mulheres. No Brasil, por exemplo, as mulheres conquistaram esse direito apenas a partir de 1932.

Assim, é “no âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, o debate no qual será engendrado e problematizado o conceito de gênero” (Louro, 2003, p. 15), o grande marco da segunda fase do Movimento Feminista. Nesse cenário, além das questões políticas e sociais, as preocupações passaram a ser também de ordem teórica. Esse momento desvincula sexo biológico de gênero, que é um passo importante para questionar os processos naturalizantes pautados em um determinismo biológico utilizado para justificar a situação de subalternidade das mulheres.

A segunda fase do feminismo inicia-se no final da década de 1960, quando as mulheres, além de reivindicar direitos iguais aos dos homens, também passaram a construir de forma mais sistemática as chamadas teorias feministas. Uma das teóricas mais conhecidas desse momento foi a francesa Simone de Beauvoir, cuja clássica obra, *O segundo sexo*, publicada inicialmente em 1949, ganha uma grande repercussão após os emblemáticos anos 60. No entanto, Colling (2018) evidencia que uma série de outras mulheres também escreveram obras fundamentais do feminismo dessa segunda fase em vários países, a exemplo de Mariarosa Dalla Costa (Itália), Valerie Solanas, Betty Friedan e Kate Millett (Estados Unidos).

Quando comparada ao movimento feminista, a história do movimento LGBT é mais recente. A explicação mais divulgada é a de que o movimento começa a se organizar após a conhecida Revolta de Stonewall, nos Estados Unidos, quando em 28 de junho de 1968, as pessoas que frequentavam o bar Stonewall Inn, em Nova York, em sua maioria travestis, *drags* e *gays* latinos e negros se revoltaram contra as insistentes batidas policiais no estabelecimento. O confronto durou dias e foi encerrado com uma marcha pelas ruas da cidade (Colling, 2018).

O movimento LGBT tem uma longa história, a qual nos faz considerá-lo como um movimento social, “porque carrega um forte construto de identificação coletiva, capaz de gerar demandas coletivas por direitos sociais na negociação com diferentes esferas do poder público” (Vianna, 2015, p. 794). O papel do feminismo e sua interlocução com o movimento LGBT, além de sua influência junto às construções coletivas materializadas em muitas das pautas convergentes, a exemplo da luta contra as formas de opressões das mulheres e da população LGBT, é inegável. Assim, são movimentos próximos nas discussões e organizações, e têm construído, socioculturalmente, e de modo histórico, os conceitos de gêneros em conjunto.

A partir da sua segunda fase, o feminismo começou a construir teorias e conceitos feministas. Um desses conceitos é o de gênero. Todos os estudos feministas foram, e ainda são importantes, e têm contribuições

teóricas em tempos diferentes da história, especialmente no que diz respeito ao conceito de gênero. Para Louro (2003, p. 21), “o conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política”. Gênero consiste, portanto, em um termo analítico e de cunho político, cultural e social. Por isso, ao afirmarmos que é culturalmente construído, o gênero “não é nem o resultado casual do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo” (Butler, 2017, p. 26).

Para Butler (2017), temos uma tendência em considerar natural o que é feminino e o que é masculino dentro de uma lógica biológica inquestionável. Nesse aspecto, para Colling (2018), quando Simone de Beauvoir diz, em *O segundo sexo*, que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, ela já estava colaborando com a discussão sobre a desnaturalização do gênero feminino. Isso porque, inicialmente, se pensou o sexo (aqui pensado na genitália da pessoa) enquanto um dado da natureza e o gênero como um dado da cultura.

Butler (2017) apresenta várias reflexões sobre o sistema sexo-gênero, criando o que ficou conhecida como teoria da performatividade de gênero. Uma das suas reflexões diz respeito à separação estanque entre sexo (natural) e gênero (cultural). No entanto, diversas outras feministas, antes de Butler, já tinham problematizado o sistema sexo-gênero. Uma das mais conhecidas foi Gayle Rubin (2003). Ela chamava atenção de que pensar o sexo e a sexualidade como uma continuidade do gênero é algo típico de um pensamento heterossexual. Para a autora, são as homossexualidades que irão tornar essa visão mais complexa.

Atualmente, o movimento feminista continua vivendo momentos de lutas por direitos das mulheres e por representação nos mais variados espaços da sociedade, tendo sua atuação como continuidade da segunda fase, ou terceira, como é considerado por alguns/mas pesquisadores/as da área. Estão sendo problematizadas as questões acerca de gênero, relacionando-a a outros temas, como raça, sexualidade, classe e desigualdades sociais. A título de exemplo, citamos o Feminismo Negro, que se contrapõe à perspectiva individualista do feminismo tradicional e das categorias dicotômicas de gênero ocidentais, além do Transfeminismo que aprofunda a discussão na “ideia de que as feminilidades e mulheridades não são homogêneas, atravessando mulheres transexuais e travestis em suas próprias vivências e performances de resistência ao Cistema de gênero” (Nascimento, 2021, p. 14).

Do mesmo modo, as relações de gêneros e sexualidades apontam para uma “política da diferença, o reconhecimento de quem é diferente para transformar a cultura hegemônica” (Miskolci, 2017, p. 52). Sobre isso, Butler (2017) parte da crítica ao pensamento binário

para propor uma forma diferente de pensamento e vivência que admita sujeitos e conceitos indeterminados. Nesse sentido,

é importante aqui esclarecer que o binarismo sustenta a crença de que há uma dualidade simples através da qual se pode relacionar o sexo, caráter biológico, ao gênero, caráter psicossocial, de maneira direta, desconsiderando não só a *orientação sexual*, atração afetivo-sexual que alguém tenha por outrem, mas principalmente a *identidade de gênero*, que pode ou não concordar com o sexo atribuído no nascimento (Café; Coroa, 2020, p. 237).

Corroborando com esse pensamento, Louro (2003) acrescenta que, para o entendimento das relações entre homens e mulheres, em uma sociedade, é necessário notar não seus sexos, mas tudo o que socialmente se construiu acerca dos sexos.

Nessa perspectiva, os progressos das lutas do Feminismo se consolidaram em um processo argumentativo quando as feministas anglo-saxãs passaram a usar o termo *gender*, traduzido para o português como gênero, em distinção ao termo *sex*, e recusam o determinismo biológico subjacente ao uso de termos como sexo e diferença sexual.

Para Scott (1990, p. 86), a questão essencial da definição de gênero está na relação fundamental entre duas proposições: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Dessa maneira, é necessário considerar que gênero é construção social, está relacionado à cultura, integra as relações sociais e está ligado ao poder, criando assim hierarquias historicamente constituídas em que mulheres se encontram em situação de subalternidade econômica, política e social, como o próprio currículo da SEEDF aponta:

Se as relações entre homens e mulheres são um fenômeno de ordem cultural, podem ser transformadas, sendo fundamental o papel da educação nesse sentido. Por meio da educação, podem ser construídos valores, compreensões e regras de comportamento em relação ao conceito de gênero e do que venha a ser mulher ou homem em uma sociedade, de forma a desconstruir as hierarquias historicamente constituídas. O conceito de gênero também permite pensar nas diferenças sem transformá-las em desigualdades, sem que estas sejam ponto de partida para as discriminações e violências (Distrito Federal, 2014, p. 42).

Assim como o gênero, as sexualidades também são construídas a partir das relações sociais, culturais e históricas; ambos são conceitos correlatos, mas diferentes. Segundo Louro (2009, p. 91), “temos de reconhecer que sexualidade e gênero estão profundamente articulados”.

Pelo conhecimento popular, sexualidade pode ser considerada sinônimo de genitalidade. Todavia, essa compreensão, enquanto mero dado biológico natural, é contrária aos estudos de Michel Foucault (1999), autor pós-estruturalista e crítico à história da modernidade:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (Foucault, 1999, p. 100).

Nesse sentido, por ser um dispositivo histórico, a sexualidade abrange práticas sociais em torno do corpo, dos seus empregos e dos seus prazeres. A partir desse entendimento, percebe-se que as sexualidades estão ligadas a dispositivos de poder, estiveram em expansão crescente e não se ordenam em função da reprodução, mas, desde sua origem, vincularam-se a uma intensificação do corpo, à sua valorização como objeto de saber e como elemento nas relações de poder (Foucault, 1999). Logo, as sexualidades, todas elas, são produzidas e construídas em meio às relações de poder e de conhecimento. Como o gênero, a sexualidade é política (Rubin, 2003).

Para Mendes e Silva (2016, p. 22), “a escola sempre educou para gênero e sexualidades. Através de discursos, práticas, modelos, proibições e silenciamentos, a escola diz aos (às) estudantes qual o lugar social esperado e adequado para cada um (a)”. Isso nos revela que os modos de “ser homem” e/ou “ser mulher” na sociedade são impostos para os/as estudantes na escola, o que também acontece nas famílias, nas igrejas, nos trabalhos e nos demais espaços sociais, que estão ligados por uma rede de práticas sociais (Café, 2020), de modo que fosse possível esperar uma linearidade fixa e única entre sexo-identidade de gênero-gênero-desejo. No entanto, há outras formas de ser, estar e viver os diferentes gêneros e sexualidades. As homossexualidades, bissexualidades, transexualidades, transgeneridades, assexualidades e tantas outras sexualidades são tão legítimas quanto as heterossexualidades, que se entendem hegemônicas e compulsórias.

Destarte, as sexualidades (no plural) expressam a diversidade sexual, fazem parte da vida, da cultura e da história como elementos de poder e de saber na concepção foucaultiana. Portanto, “[...] a diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença” (Silva, 2015, p. 101). Nesse sentido, nos orientamos pelo pensamento que

entende os gêneros e a diversidade sexual como construções culturais, políticas e históricas que não são fixas, estáveis e definitivas.

3. O Currículo em Movimento

O Currículo em Movimento da SEEDF consiste em um documento recente na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Há duas versões, uma publicada no ano de 2014 e a outra em 2018. Sabe-se que foram elaboradas de maneira coletiva, trazendo em sua composição textual interesses educacionais, culturais, políticos e econômicos dos/as sujeitos/as que participaram das suas construções e das necessidades pedagógicas para o trabalho com os/as estudantes.

Tanto a primeira versão (Distrito Federal, 2014b) quanto a segunda versão (Distrito Federal, 2018) do Currículo em Movimento da SEEDF fundamentam-se nas bases teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica², sob a concepção de Saviani e da Psicologia Histórico-Cultural³, proposta por Vygotsky.

O documento do ano de 2014 foi construído a partir da construção coletiva resultante de estudos e debates entre profissionais da educação, encontros públicos com as comunidades escolares, as universidades e a sociedade civil desde o ano de 2010 (Distrito Federal, 2014b). Ressaltamos aqui a necessidade de criação de um documento que orientasse todas as escolas públicas do DF, de maneira a atualizar, organizar sistematicamente os conteúdos ensinados e qualificar o trabalho pedagógico na Rede Pública de Ensino do DF.

Nessa perspectiva, o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal foi pensado e construído para “garantir não apenas o acesso de todos e todas à Educação Básica, mas, sobretudo, a permanência com qualidade referenciada nos sujeitos sociais” (Distrito Federal, 2014b, p. 10). Esse documento, elaborado pela SEEDF em parceria com professores/as e com a comunidade do Distrito Federal, foi fruto de diversas atualizações de currículo na Rede Pública de Ensino do DF que ocorreram desde o ano 2000.

O documento inicial trouxe, além dos pressupostos teóricos, cadernos para cada seção da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e à Distância). Ademais, o Currículo em Movimento da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal sustenta sua ação didático-pedagógica em Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, além de Educação para a Sustentabilidade).

Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de

dezembro de 2017) e as atualizações, especialmente após a universalização da organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Rede Pública de Ensino do DF, a segunda versão do Currículo em Movimento, publicada no ano de 2018, trouxe algumas alterações no documento, mas com as mesmas bases teórico-metodológicas.

Portanto, a versão de 2018 traz algumas mudanças em relação ao primeiro documento, como a nova organização escolar em ciclos, em contrapartida à estrutura de seriação, e o alinhamento dos objetivos e conteúdos de acordo com a BNCC a fim de garantir os mesmos direitos à aprendizagem do país para os/as estudantes do DF (Distrito Federal, 2018).

Em “Pressupostos Teóricos”, é listada a base teórico-metodológica que guiou a elaboração do documento em questão, assim como são explicitados os Eixos Transversais que compõem as atividades escolares, sendo referenciais que orientam as atividades docentes independentemente das disciplinas ou componentes curriculares (Distrito Federal, 2014b).

A proposta do termo “em movimento”, que caracteriza o Currículo em questão, vem da necessidade dinâmica do documento, a qual preconiza a reflexão constante sobre o contexto escolar concreto da rede pública do Distrito Federal, assegurando assim possíveis mudanças, ressignificações e avaliações para manter a coerência do Currículo (Distrito Federal, 2018).

4. Análise e discussão dos achados da pesquisa

Consideramos que “o currículo não é um instrumento neutro. Há nele, intrinsecamente, uma intencionalidade, ações pensadas por agentes políticos e por ações pedagógicas e curriculares, com interesses próprios e que vão possibilitar sua materialização” (Distrito Federal, 2014b, p. 77). Para além disso, também consiste em “artefato político e produção cultural e discursiva, o currículo é campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas” (Junqueira, 2013, p. 482). Isso permite construções e interpretações acerca das concepções de currículo e as suas relações com a diversidade sexual e de gênero.

A forma de pensar e organizar um currículo incide diretamente nas ações educativas. Por isso, o planejamento e a prática curricular cotidiana podem favorecer uma vivência diversa e democrática no ambiente escolar com vistas a difusão do conhecimento, formação continuada e práticas pedagógicas de (trans) formação. No caso do Currículo em Movimento, praticado na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, há uma proposta direta em contemplar os direitos de aprendizagens dos/as estudantes.

Apesar desse pressuposto, é preciso entender que as pessoas são atravessadas por categorias sociais diferentes que as fazem ser “lidas” dentro de uma normalidade, naturalidade ou não. Àquelas que não se “encaixam” nessa ideia acabam por sofrerem diversas formas de opressão que impactam essa premissa de direito de aprendizagem apresentada pelo nosso currículo. Dessa forma, é preciso levar em conta, por exemplo, como esses documentos são construídos em torno de eixos estruturantes como a diversidade sexual e de gênero, já que

[...] uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (Louro, 2012, p. 43-44).

A autora chama nossa atenção para a necessidade de superarmos a aceitação de papéis de gênero lineares, que no campo curricular, em grande medida, têm produzido identidades sexuais hegemônicas que legitimam unicamente as masculinidades e as feminilidades em oposição às sexualidades que não se submetem ao padrão branco-masculino, reforçando assim o binarismo de gênero, bem como outros estereótipos de sexualidade e raça.

Importante refletir também sobre como até mesmo os/as professores/as possuem dificuldades para acessar que o processo de construção dessa prática é histórico e cultural, sendo atravessado pelo gênero e não determinado pela Biologia dos Corpos (Louro, 2004). A discussão em pauta é, para além da inserção de conteúdos pontuais de questões de gêneros e sexualidades no currículo, a possibilidade de construção de um outro fazer pedagógico, de uma educação que contemple os saberes insurgentes que foram por tanto tempo negados. Para tanto,

[...] adotar uma concepção de educação nos currículos requer a construção coletiva de um documento que tenha posicionamento acerca das diversidades, das desigualdades e das exclusões existentes na sociedade que, em grande medida, reproduzem-se no contexto escolar. Afirmar o respeito à dignidade humana e à valorização da diversidade sexual e de gênero requer não só pontuar de modo desarticulado alguns conteúdos, mas incluir efetivamente a temática nos currículos e firmar parâmetros acerca dos quais as práticas curriculares serão efetivadas (Santos, 2019, p. 120).

Nesse contexto, os marcadores sociais podem ter presença ativa nas práticas curriculares da Educação

Básica. As atividades realizadas nas escolas precisam estar registradas nos Projetos Político-Pedagógicos, de modo que sejam desenvolvidas continuamente. Além disso, para que o currículo se materialize na prática, é necessário que se inclua na formação docente a aquisição de recursos estratégicos para o enfrentamento das desigualdades de gênero, pois, afinal, os marcadores sociais (gêneros e sexualidades, entre outros) atravessam nossos corpos cotidianamente e se fazem nas práticas pedagógicas, muitas vezes banalizadas e tomadas por naturais, que se dão na escola.

Nos Pressupostos Teóricos, mais especificamente no Eixo Transversal Educação para a Diversidade, o Currículo em Movimento da SEEDF apresenta questões históricas sobre os processos de colonialismo, do patriarcado e do escravismo na História do Brasil. O texto afirma que “O Estado foi reestruturando-se a partir de conceitos republicanos excludentes, que se distanciaram da realidade pluricultural do país e, assim, sua identidade nacional tornou-se frágil” (Distrito Federal, 2014b, p. 37). A escravidão no Brasil ocorreu por um longo período. Seus desdobramentos são inúmeros, mas, desde a colonização, é possível perceber que o direito e o poder foram construídos em uma legalidade racista e discriminatória.

Ao considerarmos o período da história do Brasil que se sucede a “abolição da escravidão” até finais dos anos oitenta do século XX, houve uma série de mudanças nos contextos social, político e econômico brasileiros. Além de negros e indígenas, outros grupos sociais como mulheres, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis (LGBT), camponeses sem terra, quilombolas, ciganos, comunidades tradicionais foram engrossando as parcelas dos excluídos no País e sendo preteridos nos processos de construção da nação (Distrito Federal, 2014b, p. 38).

O texto trata a história com ênfase nas questões de gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais, contextualizando as lutas pelos direitos sociais forjadas no Brasil com os movimentos políticos e sociais ocorridos no mundo. Apresenta as declarações, tratados e acordos internacionais, dos quais nosso país é signatário, a exemplo da Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Civis da Mulher (1948); da Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher (1953); da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Ensino (1967); da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais – 27/06/1989; da Declaração dos Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais, Étnicas Religiosas e Linguísticas (1992); e da Declaração e Plano de Ação de Durban (2001) (Distrito Federal, 2014b).

Nessa esteira, as legislações que incluem as demandas

das diversidades na educação envolvem a Constituição Federal, em seus artigos 5º, inciso I; artigos 210; artigos 206, inciso I, § 1º; artigos 242, 215 e 216. Além disso, temos a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 3º, XII; artigo 26; artigo 26-a e artigo 79-b que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, garantindo igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e o direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional. Há ainda a Lei Orgânica do Distrito Federal que, em seu artigo 1º, § único, trata da garantia de direitos às pessoas, independentemente de idade, etnia, raça, cor, sexo, estado civil, trabalho rural ou urbano, religião; bem como o artigo 246, § 1º, sobre a difusão dos bens culturais. Já a lei nº 4.920, de 21 de agosto de 2012, dispõe sobre o acesso dos/as estudantes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental, e a Resolução nº 1/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF, artigo 19, incisos I e VI, que traz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como dos direitos da mulher e de outras questões de gênero, como componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica (Distrito Federal, 2014b).

Existem outros documentos normativos que merecem destaque, como o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres; o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009); o Parecer nº 3/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena – CNE/CP; a Resolução nº 1/2004 do CNE, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além da Resolução nº 1/2018 do CNE sobre a garantia do uso do nome social de pessoas trans e travestis nos registros escolares, a qual, em seu artigo 1º, determina que,

na elaboração e implementação de suas propostas curriculares e projetos pedagógicos, os sistemas de ensino e as escolas de educação básica brasileiras **devem assegurar diretrizes e práticas com o objetivo de combater quaisquer formas de discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero** de estudantes, professores, gestores, funcionários e respectivos familiares (Brasil, 2018, p. 17, grifos nossos).

Como pode-se perceber, há, portanto, “um arcabouço legal robusto que orienta e direciona o trabalho da educação para a diversidade” (Distrito Federal, 2014b, p. 39) que respalda, mas provoca, sobretudo, a garantia do debate sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas públicas da Capital Federal.

O Currículo em Movimento da SEEDF está reestruturado sob a perspectiva da diversidade considerando a “natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais [...]” (Distrito Federal, 2014b, p. 41). Também há o entendimento de que fenômenos sociais, tais como discriminação, racismo, sexismo, homofobia, transfobia, lesbofobia, desvalorização dos patrimônios material e imaterial e depreciação de pessoas que vivem no campo resultam na exclusão de parcelas da população das instituições de ensino e possibilita que uma grande parte da população fique sem acesso aos direitos básicos (Distrito Federal, 2014b). Como pode-se perceber, é um currículo que parte do princípio da diversidade humana, entendendo que pessoas específicas sofrem com fenômenos sociais específicos; e que, se não houver nenhuma interferência da escola a fim de uma mudança social, tais indivíduos terão um destino específico também, o da exclusão.

Em seus Pressupostos Teóricos (2014b), o currículo aponta para a prática educativa nas escolas do DF quando diz que “a questão de gênero a ser trabalhada em sala de aula deve começar pelo entendimento de como esse conceito ganhou contornos políticos [...]” (Distrito Federal, 2014b, p. 42). Ainda, nesse currículo, considera-se que as relações entre homens e mulheres são um fenômeno cultural, e não têm um caráter biológico. Elas podem, por isso, ser transformadas, sendo fundamental o papel da educação para tamanha mudança de paradigma.

Para tanto, necessita-se, através da educação, “construir valores, compreensões e regras de comportamento em relação ao conceito de gênero e do que venha a ser mulher ou homem em uma sociedade, de forma a desconstruir as hierarquias historicamente constituídas” (Distrito Federal, 2014b, p. 42). Logo, é um currículo que se consistiu no campo teórico que contradiz o determinismo biológico e compreende a diversidade sexual e de gênero nas relações políticas, históricas, sociais e culturais.

Para o Currículo em Movimento da SEEDF, pensar uma educação para a diversidade significa, na prática,

Reconhecer a existência da exclusão no ambiente escolar. Buscar permanentemente a reflexão a respeito dessa exclusão. Repudiar toda e qualquer atitude preconceituosa e discriminatória. Considerar, trabalhar e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar, pelo viés da inclusão dessas parcelas alijadas do processo. Pensar, criar e executar estratégias pedagógicas com base numa visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história social, política, cultural e econômica brasileira (Distrito Federal, 2014b, p. 43).

Os Pressupostos Teóricos propõem a necessidade das temáticas sobre direitos humanos como eixo nos projetos político-pedagógicos das escolas, orientando o planejamento, o desenvolvimento e a atuação no exercício cotidiano dos direitos de todas as pessoas no ambiente escolar – espaço de vida e de organização social, política, econômica e cultural, que deve se adequar às necessidades e características de quem cotidianamente está presente com seus contextos (Distrito Federal, 2014b). Entende-se, então, que “esse assinalamento se faz necessário porque o projeto político-pedagógico não se dissocia do Currículo, dada a transversalidade do conjunto de ações nas quais o currículo se materializa” (Distrito Federal, 2014b, p. 56).

Portanto, o trabalho com as questões de gênero na Educação Básica na Rede Pública do DF não se trata de uma escolha, mas de uma orientação bem definida no Currículo em Movimento da SEEDF. Consiste em proposta curricular que visa garantir o direito de uma educação para todas as pessoas, sem discriminações. Trata-se, indubitavelmente, “de uma proposta que articula dialeticamente igualdade e diferença” (Distrito Federal, 2014b, p. 56) da qual se espera engajamento docente.

Para esse currículo, “os profissionais de educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal são agentes públicos de grande importância para promover, garantir, defender e possibilitar a restauração de direitos dos milhares de cidadãos brasileiros” (Distrito Federal, 2014b, p. 53-54), sendo fundamental sua ação na escola. Por isso, faz-se necessária a consideração de que muitos/as dos/as estudantes da Rede Pública do DF vivem um cotidiano com históricos de violação e negação de direitos. Contudo, “contraditoriamente, muitos profissionais educacionais, ante o quadro de risco e ou vulnerabilidade vividos e sem encontrarem o devido respaldo nas instituições, reforçam discriminações, exclusões e sofrimentos em seus espaços de atuação” (Distrito Federal, 2014b, p. 54), reproduzindo ataques diários às identidades e orientações sexuais e de gênero que não se enquadram ao modelo cisheternormativo branco e masculino.

O caderno do Ensino Fundamental – Anos Iniciais estabelece que o trabalho com a área de Ciências Humanas compreende a abordagem de assuntos como gênero e sexualidade na perspectiva das diversidades socioculturais (Distrito Federal, 2014a), que permitem desenvolver o pensamento histórico e geográfico ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É apresentado como desafio a utilização do ensino das Ciências como fio condutor para a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade com abordagens temáticas sobre, entre outros assuntos, a orientação sexual, pois “o trabalho com este componente curricular vai ao encontro de aprendizagens quando voltado para as

necessidades do cidadão, ampliação de sua visão de mundo e alcance de melhorias em sua qualidade de vida” (Distrito Federal, 2014a, p. 114). Nesse sentido, a perspectiva de diversidade sexual e de gênero adotada pelo Currículo em Movimento tenta abarcar a complexidade do ser humano e de suas relações, deixando de tratá-la sob o viés meramente biológico.

No componente curricular Ciências da Natureza dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, está proposto trabalhar muitos conteúdos que discutem a diversidade sexual e de gênero. Temos, por exemplo, o conteúdo sobre *semelhanças entre parentes consanguíneos – sexualidade (noções)* no 3º ano. Há, ainda, como um dos objetivos para o 4º e 5º Ano, o tema *compreender a sexualidade e as relações de gênero*. Já a *diferença no desenvolvimento de meninos e meninas: menstruação, sexualidade, fecundação, gravidez e herança genética* consiste em conteúdo para o 4º e 5º anos. Ademais, apontamos que *conhecer as doenças sexualmente transmissíveis, os modos de transmissão e prevenção das doenças* é finalidade para a educação com as/os estudantes do 5º ano (Distrito Federal, 2014a).

Ainda na área das Ciências da Natureza, o currículo indica para o 1º Ano do Ensino Fundamental os conteúdos: *semelhanças e diferenças individuais, físicas, socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade e culturais entre os indivíduos*. Além disso, há a indicação da discussão sobre *a diversidade entre os indivíduos e a importância do acolhimento e do respeito às diferenças físicas, socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade e culturais* (Distrito Federal, 2018, p. 214), cujos objetivos estabelecidos no documento para o desenvolvimento desses conteúdos propõem uma articulação entre identidade, alteridade e diversidade como elementos fundamentais.

Isso mostra que a primeira versão do Currículo em Movimento da SEEDF apresenta uma ampla discussão teórica acerca da diversidade sexual e de gênero em seu Caderno de Pressupostos Teóricos, mas há uma possível presença-ausência nos componentes curriculares no Caderno do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, pois o trabalho com a temática investigada está prescrito apenas em Ciências da Natureza.

No campo das Ciências Humanas - História, o Currículo (2018) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, para o 2º ano, tem proposto como objetivo *compreender o sentido da alteridade*, dando ênfase ao respeito “às diferenças socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade, culturais, dentre outras” (Distrito Federal, 2018, p. 278). Para o 5º Ano, há os conteúdos: *cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças socioeconômicas, étnico-raciais, religiosa, de gênero, de orientação sexual, de idade, culturais e*

históricas, bem como combate ao bullying e à LGBTfobia. Há, também, a compreensão do outro e respeito às diferenças socioeconômicas, étnico-raciais, religiosas, de gênero, de orientação sexual, de idade, culturais, dentre outras (Distrito Federal, 2018, p. 281). Novamente, existe a presença-ausência nos componentes curriculares aqui, pois o trabalho com a diversidade sexual e de gênero e com outros marcadores sociais está prescrito apenas em Ciências Humanas - História.

Tais apontamentos sobre o currículo representam avanços significativos para a educação na Capital Federal, considerando a falta de reconhecimento dos diferentes corpos, identidades de gênero e orientações sexuais nos documentos da educação brasileira. Porém, ainda se urge por um currículo contra-hegemônico que proponha o efetivo trabalho das questões de gênero e sexualidades com pressupostos teóricos e metodológicos em todos os componentes curriculares, contrariando o pensamento europeu moderno, liberal, cristão, branco e masculino.

Enquanto na versão de 2014, o Currículo em Movimento apresenta a proposta de trabalho com a diversidade sexual e de gênero nas Ciências da Natureza, o documento de 2018 orienta a abordagem apenas na área das Ciências Humanas – História. Isso revela insuficiências formativas para os/as estudantes e silenciamentos orientados para o trabalho com a diversidade sexual e de gênero no documento oficial curricular da SEEDF.

Mesmo assim, a proposta curricular em questão preocupa-se com a construção de uma educação com/para as pessoas num processo histórico consciente de liberdades. Sobre isso, o documento de 2018 diz:

Este Currículo pretende, portanto, estimular ações nas quais professores e estudantes sejam sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental. O Currículo do Distrito Federal para os Anos Iniciais contempla, sobretudo, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O indivíduo toma consciência de si, administrando suas vontades de forma autônoma nos seus grupos de convivência (Distrito Federal, 2018, p. 273).

Nessa perspectiva, o Currículo em Movimento orienta as práticas pedagógicas adotadas nas escolas da SEEDF, em que os/as profissionais da educação da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal são não só respaldados/as a proporem ações pedagógicas estruturadas nas discussões propostas sobre diversidade sexual e de gênero, mas, sobretudo, provocados/as a agirem. Nele, as/os profissionais da educação encontram os fundamentos teóricos que irão orientar suas práxis e organizar o

trabalho pedagógico nas escolas. A proposta curricular se demonstra viável, além de consistente na defesa pelos direitos às aprendizagens. Ela tem fundamentação teórica atualizada, bem como relevância e adequação com as realidades dos/as estudantes.

Entretanto, apesar da visão progressista do Currículo em Movimento da SEEDF sobre a diversidade sexual e de gênero, as identidades de gênero e as orientações sexuais ainda estão (in)visibilizadas e, de certo modo, abordadas periféricamente nos documentos analisados, uma vez que a discussão temática se concentra em um ou outro componente disciplinar.

Considerações finais

O Currículo em Movimento da SEEDF dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental propõe o trabalho pedagógico nas escolas públicas acerca da diversidade sexual e de gênero numa perspectiva teórica pós-crítica e pós-estruturalista, mas ainda carece de ampliar os seus pressupostos e propor mais ação pedagógica para/com o trabalho acerca de todas as pessoas, especialmente daquelas cujas identidades fluidas não cabem na linearidade e na padronização dos tempos modernos.

Nesse sentido, é preciso que se entenda que, “nas escolas, não apenas as diversas áreas ou disciplinas foram produzidas sob a perspectiva masculina heterossexual” (Louro, 2000, p. 68), mas também os currículos e as práticas sociais nas quais muitos/as profissionais da educação se engajam a discursos discriminatórios. Há também vários dispositivos que trabalham para a manutenção de uma ideia universal daquilo que Butler (2017) evidencia como gêneros inteligíveis, ou seja, uma linearidade entre sexo-gênero-identidade de gênero-sexualidade.

Para Junqueira (2013, p. 484), esses dispositivos se materializam como “as ‘brincadeiras’ heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático)” que se constituem como “poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica [...]”, em uma obstinada tentativa de manutenção da lógica cisheterossexual.

Assim, tendo em vista o que foi discutido até aqui, essa pesquisa constituiu-se num debate necessário para (re)pensar o Currículo em Movimento da SEEDF e as práticas pedagógicas das escolas na (re)construção de uma educação antiLGBTQIAPN+fóbica e antimachista. A articulação de gênero, sexualidade, formação continuada e trabalho pedagógico representa um desafio que pode ser superado a partir do desenvolvimento de políticas públicas construídas coletivamente por profissionais da educação, direcionando para uma formação que contemple a relação teoria/prática.

Dessa maneira, a formação continuada é capaz de provocar reflexões sobre como promover uma educação em e para a diversidade sexual e de gênero, traduzindo em ação o que a normativa orienta. É na formação continuada que podemos propor uma reconstituição pedagógica sobre tais temáticas, de modo a construir um contradiscurso capaz de fissurar a estrutura patriarcal e LGBTQIAPN+fóbica presente não só na escola.

Os documentos pesquisados ainda precisam propor caminhos, de modo a orientar por quais perspectivas as temáticas devem ser abordadas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Cabe articular a diversidade sexual e de gênero a outros marcadores sociais, como geração, raça, classe e outros em uma perspectiva interseccional. Além disso, os documentos podem apresentar propostas pedagógicas para o trabalho educativo com as/os estudantes e profissionais da educação.

Essa investigação aponta para a sistematização dos fazeres pedagógicos, incluindo o Projeto Político-Pedagógico da escola para a construção de práticas de reconhecimento e valorização da diversidade sexual e de gênero. Deve ser compromisso de todas/os fazer da escola um espaço acolhedor e respeitoso para que se alcance o objetivo maior de promover o pleno desenvolvimento de todas as crianças. Sendo assim, urge organizar o trabalho pedagógico de forma a valorizar os saberes das/os

estudantes e suas pluralidades, especialmente por meio de práticas inter e transdisciplinares com pressupostos teórico-metodológicos sistematizados nos documentos oficiais, mobilizadas por uma educação baseada na diversidade, na cidadania e nos direitos humanos.

Para que a educação, como direito social, seja capaz de fomentar um dos “objetivos fundamentais da República” expressos na Constituição Brasileira, artigo 3º, IV (Brasil) – “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” – é preciso que os currículos considerem os diversos contextos históricos, sociais e culturais porque existem múltiplas formas de ser e estar no mundo além da estabelecida pela lógica meramente essencializada, fixa e estável.

Nesse sentido, fica aberto o debate para novas reflexões sobre o tema em questão por não ser uma investigação fechada em si mesma. São necessárias mais pesquisas em educação que discutam os currículos formativos, bem como a diversidade sexual e de gênero. Por isso, ainda é preciso que haja a (re) construção de uma educação para todas as pessoas na tentativa de minimizar as exclusões e as opressões a elas impostas pelo modelo hegemônico de dominação europeu, branco, religioso, patriarcal, masculino e cisheteronormativo presente nos discursos, valores, representações e práticas escolares. ■

Notas

- ¹ A fenomenologia, enquanto movimento filosófico contrário ao positivismo (Husserl, 1988; Heidegger, 2008; Macedo, 2010), afirma que não há separação entre objeto e pesquisador no processo de conhecer.
- ² Na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, o estudo dos conteúdos curriculares tem “a prática social dos estudantes como elemento para a problematização diária na escola e sala de aula e se sustentará na mediação necessária entre os sujeitos, por meio da linguagem que revela os signos e sentidos culturais” (Distrito Federal, 2014b, p. 32).
- ³ A Psicologia Histórico-Cultural destaca o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, compreendendo a educação como “fenômeno de experiências significativas, organizadas didaticamente pela escola” (Distrito Federal, 2014b, p. 33).

Referências

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo. Pólen, 2019.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Distrito Federal, [2016].
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, Distrito Federal, [2017].
- BRASIL. **Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018**. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Conselho Pleno. Brasília. 2018.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CAFÉ, Leonardo da Cunha Mesquita; COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. Transexualidade na escola: impactos e demandas dos corpos marcados pela subversão. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, n. 21, p. 235-254, 2020.

- COLLING, Leonardo. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica** – Ensino Fundamental Anos Iniciais. Brasília, 1ª edição, 2014a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica** – Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014b.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal** - Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais. 2. ed. Brasília, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas**: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. Brasília: **Revista Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez., 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. Porto Alegre. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez., 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, v. 32, p. 85-93, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 41-52.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Livros, 2010.
- MAIA, Marcos Felipe Gonçalves; ROCHA, José Damião Trindade. A fenomenologia na pesquisa em educação: um olhar sobre a etnometodologia e etnopesquisa crítica. **Revista Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 11, p. 718-736, 2016.
- MENDES, Gigliola; SILVA, Lucrécia Bezerra da. A educação em gênero e sexualidades na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: do currículo oculto ao Currículo em Movimento. Brasília. **Revista Com Censo**, v. 3, n. 4, p. 21-28, nov., 2016.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- RUBIN, Gayle. Pensando o sexo: notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade”. In: **Cadernos Pagu**, n. 21, 2003.
- SANTOS, Anderson Neves dos. **A diversidade sexual e de gênero nos currículos que (in) formam pedagogas(os), professores(as) de Educação Física e bacharéis em Direito na Universidade de Brasília (UnB)**. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica.. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, 1990, p. 5-22.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 76-77.
- VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, set 2015.