

SUJEITOS DA RESISTÊNCIA APESAR DE [...] POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE APAGAMENTO E CONTROLE

SUBJECTS OF RESISTANCE DESPITE [...] EDUCATIONAL POLICIES OF DELETION AND CONTROL

Vândiner Ribeiro 1

Thalita Cristina Barroca da Silva 2

Laissa Christina Cavalcante Arruda Marinho 3

Zilana Teixeira Marcelino 4

Resumo: Discussões de gêneros, sexualidades, raça e etnia, dentre outras que dizem sobre grupos historicamente marginalizados, têm ganhado destaque em cenários políticos, ao passo que estratégias para apagar lutas já travadas, podem ser identificadas em discursos que circulam em diversos espaços. O foco, aqui, é a Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular do Rio Grande do Norte para o ensino fundamental e pesquisas acerca de artefatos culturais não escolares. A análise do discurso de inspiração foucaultiana é central. O argumento é que apagamentos identificados nos documentos conflitam com a produção de sujeitos da resistência que subvertem a tentativa de controle de seus modos de vida.

Palavras-chave: Currículo. Gênero. Interseccionalidade. BNCC.

Abstract: Discussions of gender, sexualities, race and ethnicity, among others that talk about historically marginalized groups, have gained prominence in political scenarios, while strategies to erase already fought struggles can be identified in speeches that circulate in different spaces. The focus here is on the National Curricular Common Base, the Rio Grande do Norte Curricular Document for elementary school and research on non-school cultural artifacts. The analysis of the Foucauldian-inspired discourse is central. The argument is that deletions identified in the documents conflict with the production of resistance subjects who subvert the attempt to control their ways of life.

Keywords: Curriculum. Gender. intersectionality. BNCC

-
- 1 Doutora em Educação pela UFMG. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - RG. Graduação em Pedagogia pela UFMG). Especialista em Saneamento Ambiental pelo CEFET-MG. Professora adjunta no curso de Pedagogia UFRN no Departamento de Práticas Educacionais e Currículo e no Programa de Pós-graduação em Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5257845839536488>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1462-002X>. E-mail: vandiner@gmail.com
 - 2 Professora de Geografia da rede privada de ensino, mestra no Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Pós-graduanda na especialização em Educação e Contemporaneidade do IFRN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4551585117731063>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3569-5968>. E-mail: thathybarroca@gmail.com
 - 3 Profissional de Educação Física, graduanda em Pedagogia. Professora Educação Física da rede privada de ensino. Mestra no Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3938048882251504>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5288-8289>. E-mail: laissamarinhoufrn@outlook.com
 - 4 Pedagoga. Professora substituta na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestra em educação no Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3732739585010946>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1050-1776>. E-mail: zilamarcelino@hotmail.com

Introdução

As discussões que giram em torno dos gêneros, das sexualidades, da raça, da etnia, além de outros grupos que podem ser compreendidos como marginalizados na sociedade, têm sido foco de holofotes na mesma proporção que têm sofrido ataques. Como tentativa de romper com os apagamentos, marginalizações e até mesmo violências que podem estar instituídas nos currículos escolares, a partir do que nele se ensina, parece urgente trazer, para dentro dos espaços escolares, debates que funcionem como estratégias para a produção de sujeitos não preconceituosos, especialmente “em um momento de acirramento dos conflitos entre as diferenças e de retirada de direitos” (CALDEIRA, 2018, p. 58).

Trazer essas discussões para o espaço escolar significa fomentar essas discussões em um espaço, por excelência, de ensinagens e aprendizagens, no qual crianças e jovens passam pelo menos 200 dias por ano, por cerca de 4 horas e meia diárias. Neste tempo, espera-se que conteúdos considerados importantes sejam trabalhados, como mostrado na definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Diz-se que este é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7, grifos nossos).

Assim, questionar quais conhecimentos são essenciais e quais são considerados válidos nos parece fundamental, de modo que lançar olhos para os currículos se faz necessário. Os currículos são construídos a partir de uma seleção de determinados conhecimentos e saberes a serem ensinados e, a partir disso, espera-se alcançar a produção de sujeitos específicos (SILVA, 2010). Nesse sentido, todos os currículos trazem consigo uma noção de que sujeito se quer formar e, para alcançar esse objetivo, entende-se que algo naquele sujeito precisa ser alterado (SILVA, 2002).

Entendemos, então, que os currículos sempre são interessados e endereçados. Logo, definem “os papéis de professor[as/]es e de alun[as/es/]os e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa, [...] determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição” (SILVA, 2001, p. 11). Desse modo, quando há a escolha de estudar apenas conteúdos específicos de disciplinas, exclui-se outros conteúdos que são inerentes à vida e que, portanto, são também responsáveis pela formação dos sujeitos, os quais aqui estamos chamando de sujeitos da resistência. Ou seja, aqueles que cotidianamente levam seus corpos, seus desejos, suas vidas para as salas de aula e tentam a todo custo se manter à salvo. São mulheres, pessoas pretas, pobres, LGBTQIA+, indígenas, do campo. Todas as pessoas que para viver precisam lutar, são sem dúvida sujeitos da resistência.

Pensar os documentos normativos da educação escolar, se faz relevante e urgente, especialmente em tempos em que a onda conservadora tem se mostrado mais forte no Brasil. Em se tratando da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), esta estabelece as chamadas aprendizagens essenciais que se espera que todas/es/os as/es/os estudantes devem alcançar no decorrer da Educação Básica. Espera-se, segundo o documento, que essas/es estudantes “tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimentos” (BRASIL, 2018, p. 7). Por sua vez, no Documento Curricular do RN espera contribuir para que se “tenha clareza sobre o que se deve ensinar na efetivação cotidiana da sua proposta pedagógica, de modo a garantir as aprendizagens às quais [as/es/]os estudantes têm direito” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 11).

Assim, as questões levantadas neste estudo são: quais sujeitos estão contemplados nos documentos em análise? Como são representados? Para quais estudantes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento parecem estar garantidos? Existem discussões apagadas ou silenciadas? Quais? Que interesses e endereçamentos podem ser identificados?

Ao propormos tentar responder tais questões estamos colocando em xeque quais objetivos são centrais nos documentos em análise. No mesmo sentido, compreendemos que essas questões circulam em outros espaços, para além dos muros escolares, como evidenciado em pesquisas acerca de artefatos culturais não escolares, que também traremos neste texto, todos sob orientação de uma das autoras, a professora Vândiner Ribeiro. São estudos que pensam o currículo fora da escola a partir de uma perspectiva teórica pós crítica, sendo eles: a dissertação “Sou cachorra sou gatinha não adianta se esquivar: o currículo do funk e suas performatividades femininas” (BARROCA, 2021);

a dissertação “Seguindo as pistas de gêneros e sexualidades no currículo de um grupo escoteiro coeducativo” (MARCELINO, 2021) e a dissertação “Currículo da vida do corpo trans: corpos performatizados na escrita de si” (MARINHO, 2022).

Consideramos, portanto, a apreensão de conhecimento para além da estrutura vinculada à escola e sua organização de conteúdo sistematizada, até porque o currículo escolar também é formado por outros currículos. Para tanto, ratificamos que currículo está sendo compreendido pelas autoras como o resultado do que foi escolhido a partir de conhecimentos e saberes que tendem, então, a produzir sujeitos de determinado tipo (SILVA, 2010), aqui, especificamente, como nomeamos, os sujeitos da resistência - aqueles que subvertem a tentativa de controle de seus modos de vida. Vale lembrar que o controle “se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir” (FOUCAULT, 2008a, p. 164). Para responder e discutir as questões levantadas neste estudo, nos aportamos em teóricas/es/os que discutem as questões relacionadas ao currículo, gêneros, sexualidades, raça e etnia.

Currículo, raça/etnia, gêneros, sexualidades e políticas públicas: precisamos falar sobre apagamentos

As discussões curriculares presentes no desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras possuem diversos atravessamentos, e estão inseridas em documentos oficiais do Estado brasileiro, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) (MACEDO, 2015). A partir dessas definições, a necessidade de formulação da Base Nacional Comum Curricular vem sendo levantada por pesquisadoras/es, professoras/es e estudiosas/es/os da área (MACEDO, 2015). As discussões e a elaboração de um documento, como uma base curricular comum, passam a ser empreendidas a partir da instituição do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Entre as metas e estratégias descritas no plano, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC aparece citada como referência necessária para o cumprimento da “universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização” (MACEDO, 2015, p. 893).

Diante da necessidade de uma base curricular comum, manifestada por meio de documentos legislativos, as discussões envoltas ao currículo e sua implicação na educação formal brasileira ganham força em diversos campos da sociedade. A partir de então, fica evidente as disputas de poder e representações, ocorridas em nossa sociedade tomando forma no estabelecimento de competências, metas e habilidades. Contudo, esse movimento argumentativo no entorno do currículo, não é uma novidade, nem nos documentos oficiais, nem nas bases teóricas.

Em meio às disputas de poder na construção da BNCC, ganharam destaque as discussões acerca dos gêneros e sexualidades, com uma corrente conservadora de políticos e da sociedade civil, que tomou o discurso religioso como mote para negar a existência de tudo que fugia à norma cisheterossexual. Os currículos escolares sofreram ataques, sendo as/es/os professoras/es acusadas/es/os de ensinar sexo às crianças e de transformá-las em homossexuais e transgêneras, a partir de uma suposta divulgação de um kit gay¹ e da mamadeira de piroca².

Como bem sabemos, os conceitos de currículo se apresentam mutáveis de acordo com contextos históricos, simbólicos, teóricos e sociais (MOREIRA; CANDAU, 2007) e as representações que exercem mais poder acabam por expô-las em forma de escritos. Aqui, compreendemos o currículo como linguagem, produzida pelas relações de poder da sociedade em um determinado contexto histórico (SILVA, 2010), como prática de significação, que produz e é produzido pelos sujeitos (SILVA, 2001).

¹ Em 2004 o governo brasileiro lançou o projeto “Escola sem homofobia” com objetivo de combater a violência e o preconceito contra o público LGBTQIA+. Contudo, um partindo de setores conservadores da sociedade brasileira, fez com que o projeto fosse suspenso em meio a uma grande polêmica em torno de um suposto “kit gay” sugerindo que, ao contrário do que o projeto realmente propunha, iria fomentar a homossexualidade entre estudantes (SOARES, 2015)

² Os mesmos setores conservadores, em 2018, com o objetivo de promover um pânico moral, espalharam boatos que diziam que o governo federal estava distribuindo mamadeiras com bicos em formato de pênis nas creches do país.

Ao representar disputas de poder, o currículo “estabelece diferenças, constrói hierarquias e produz identidades” (SILVA, 2001, p. 12) tal qual os demais campos de produção social de discursos. O currículo, é também, mas não apenas, um documento que estabelece conteúdos e diretrizes educacionais. Mas mesmo neste formato, em documentos oficiais do Estado e em projetos pedagógicos, o currículo representa um projeto social, uma construção para a produção do conhecimento, de acordo com as bases de poder estabelecidas na sociedade que o produz e é produzida por ele (SILVA, 2010). Sendo assim, ao reconhecer as bases e meandros do que está centralmente estabelecido na sociedade brasileira, atualmente, é possível acrescentar que, em linhas gerais, os documentos curriculares neste país, ainda se apresentam brancos, masculinos, cisgênero, heterossexuais e cristãos.

A sociedade brasileira tem, ainda, suas bases erigidas em construções que marginalizam alguns grupos de sujeitos, os quais possuem um histórico estrutural de subalternização, não apenas no Brasil, mas também no mundo. São bases representativas que renegam a esses grupos a centralidade nas organizações sociais das quais estes fazem parte (SANTOMÉ, 2013). Por isso, na construção de documentos e parâmetros nacionais é possível ver uma discrepância, no que se refere a citação, envolvimento e possíveis atendimentos de necessidade desses grupos. Isso segue acontecendo, mesmo que atualmente haja movimentos de reformas e revisões na sociedade e nos campos educacionais, possibilitando uma maior aproximação com os “outros” da sociedade, ao valorizar suas multiplicidades e singularidades (SKLIAR, 2003).

Os caminhos da diferença e da linguagem, enquanto parte da construção dos sujeitos, estão inteiramente interpelados pelas relações de poder existentes na sociedade, o que não é exclusividade dos documentos curriculares. Nos estudos de gênero, que nos debruçamos, em uma perspectiva feminista, as relações de poder marcam historicamente as teorizações deste campo e os anseios expressos em suas análises. E, os currículos trazem a expressão de algumas dessas análises, na medida em que enxergamos esses também como um artefato de gênero “um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2010, p. 97). Compreendendo as dinâmicas dos gêneros e as dinâmicas das sexualidades como construções históricas, datadas, e por este motivo, mutáveis e não fixas (LOURO, 1997), podemos pensar, então, que estabelecer a fixidez desses, faz parte de um jogo de relações de poder e da busca de controle dos corpos, o que acontece também na escola (FOUCAULT, 1988).

Uma dinâmica semelhante ocorre nas determinações e discussões relacionadas às questões étnico-raciais. A partir da estrutura racista na qual o Brasil tem suas bases, “herança” do período escravocrata, a população negra do país é colocada em situação de vulnerabilidade. A estrutura racista se multiplica em ações históricas, sociais e culturais de marginalização das pessoas negras e de tudo o que a elas se refere, ao que é denominado de racismo estrutural (ALMEIDA, 2019). Essas bases, têm ligação direta às relações de poder implicadas na construção dos papéis em cada sociedade, de modo que estas conexões envolvem as questões de raça/etnia, classe, sexualidade e regionalidades (BUTLER, 2018). Destaca-se que há “uma regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os outros. [Pois] visibilidade e invisibilidade constituem mecanismos de produção da alteridade” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 165).

Nesses termos, tanto as questões de gênero e sexualidade, quanto as de raça/etnia são discutidas, produzidas e reproduzidas no centro das problematizações curriculares, pois um currículo como “ser de linguagem, somos nós” (CORAZZA, 2001, p. 14) e toda a multiplicidade de posições que assumimos ao longo da vida, na sociedade. Entretanto, nas políticas públicas e nos espaços escolares, as pluralidades dos sujeitos são, muitas vezes, restringidas e/ou excluídas (SKLIAR, 2003).

Ao pensar nas relações de poder e imbricamentos que nos compõem enquanto sujeitos, no que se refere a gêneros, sexualidades, raça e etnia, buscamos neste texto construir análises discursivas sobre documentos normativos da educação brasileira. Orientadas pela teoria, seguimos um caminho metodológico de uma pesquisa bibliográfica e documental na qual nos propomos a analisar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e o Documento Curricular do Rio Grande do Norte (RIO GRANDE DO NORTE, 2018). Além disso, trazemos associações possíveis entre currículos escolares e não escolares.

Com olhos voltados para a BNCC e para o Documento Curricular do RN, nos interessou

levantar dados que indicassem contemplar a discussão (ou não) sobre determinadas questões e sujeitos, que denominamos aqui de sujeitos da resistência - aqueles que insistem em viver suas vidas apesar de... De não serem reconhecidos, valorizados e respeitados. Para tal, buscamos nesses documentos os marcadores: “gênero”, “sexo”, “sexualidade”, “homossexual”, “homossexualidade”, “transgênero”, “transexual”, “transexualidade”, “África”, “afro”, “etnia”, “étnico”, “negro” e “raça”. A partir dessas palavras-chave, intencionamos compreender como tais documentos acolham ou não sujeitos usualmente marginalizados na sociedade, traçando paralelos com outros artefatos culturais e outras pesquisas feitas, especialmente, pelas autoras.

Para as análises, seguimos o caminho da análise do discurso de inspiração foucaultiana, entendendo o discurso como uma prática social produzida a partir de relações de poder (FISCHER, 2001). Nesse aspecto, nos centramos a questionar as aparições ou apagamentos dos marcadores encontrados nos documentos, bem como por qual motivo tais escolhas foram feitas. Isso porque entendemos que, ao se enunciar algo de modo particular e em certa situação, está se produzindo sujeitos (FOUCAULT, 2008b). Considerando ser uma pesquisa pós-crítica, o que se pretende é examinar os discursos encontrados, desnaturalizá-los e explorar outras formas de pensar, falar e promover práticas sociais (GASTALDO, 2012).

Partindo da metodologia apresentada, seguimos a discussão dos documentos supracitados. O texto segue apresentando uma análise da BNCC a partir das palavras-chave apresentadas e discussão sobre os achados. Em seguida, a análise é realizada partindo do Documento Curricular do RN. O terceiro tópico traz estudos de outros artefatos não escolares e os atravessamentos com a discussão dos documentos normativos da educação escolar. Por fim, tecemos considerações que compreendemos estar longe de serem finais, mas sim, um início de uma grande e necessária discussão.

A Base Nacional Comum Curricular e as (não) discussões acerca dos gêneros, sexualidades, raça e etnia

Problematizações, questionamentos e resistências se seguiram ao projeto e às mudanças no texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e seus desdobramentos (AGUIAR; DOURADO, 2018). Algumas das questões levantadas dizem respeito ao apagamento de sujeitos do ambiente escolar, entendendo que este espaço deveria favorecer a reflexão sobre várias dimensões da vida, “de modo a impedir quaisquer violências motivadas por discriminações e preconceitos contra a diversidade” (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1539).

Nesse sentido, compreendemos que esse documento, como em quaisquer outros direcionados à educação, deveria se ocupar de trazer discussões relativas a ensinamentos sobre gêneros, sexualidades, raça, etnia, entre outros - que neste texto não colocamos foco. Essa seria uma oportunidade de “produzir novos significados para educação” (CALDEIRA, 2018, p. 57), possibilitando a formação de sujeitos não preconceituosos. Poderia ainda viabilizar a tomada de consciência para a acolhida e, sobretudo, respeito aos sujeitos marginalizados e, inclusive, evitar parte da evasão escolar de pessoas transsexuais, além de outros corpos que fogem de padrões pré-estabelecidos.

Nas expectativas para a formação de sujeitos, a BNCC apresenta uma lista de competências gerais esperadas das/es/os estudantes da educação básica, dentre elas, espera-se que as/es/os estudantes possam

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e **promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos** e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, **sem preconceitos de qualquer natureza** (BRASIL, 2018, p. 99, grifos nossos).

Contudo, em uma busca simples no texto da BNCC pelos marcadores: “gênero”, “sexo”, “sexualidade”, “homossexual”, “homossexualidade”, “transgênero”, “transexual” e “transexualidade”, alguns aparecem poucas vezes, enquanto outros nenhuma menção foi encontrada. Observa-se, por exemplo, que a palavra “gênero” é encontrada apenas quando se refere a conteúdos como “gênero textual”, em língua portuguesa. Diante desses apagamentos torna-se indiscutível que não há como promover o respeito, acolher e valorizar a diversidade existente na sala de aula. Nem se pode falar de uma educação sem preconceitos de qualquer natureza.

Na busca pela palavra “sexualidade”, a encontramos apenas três vezes no documento, relacionada com a reprodução humana e a saúde reprodutiva, aproximando-a das questões biológicas. Nos conteúdos de ciências para o oitavo ano há uma ampliação do estudo, ao se propor “selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)”. (BRASIL, 2018, p. 349). As menções à sexualidade se concentram, então, nos conteúdos de Ciências da Natureza, e são raras nas outras áreas do conhecimento. Para além desta constatação, vale salientar que a sexualidade, como conteúdo para o ensino fundamental, está “associa[da] a conceitos vinculados à saúde e à qualidade de vida, [...]” (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1546), excluindo a discussão de gênero.

Não é sem razão que o discurso religioso, que vem sendo utilizado na sociedade para justificar a demonização de sujeitos LGBTQIA+ e de mulheres que não são submissas aos homens, utiliza o discurso biológico como suporte. Esse modo de pensar, que se reflete na BNCC, pode ser encontrado facilmente em diversos escritos, como:

Deus criou HOMEM e MULHER e os dotou de órgãos específicos e especialmente destinados à reprodução da espécie, chamados órgãos sexuais ou genitais. ‘Assim Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou. MACHO e FÊMEA os criou’ (Gênesis 1.27) (COSTA, s/d).

Ideias conservadoras influenciaram de maneira devastadora na construção de políticas educacionais e de currículos. As mídias assumiram nesta empreitada, papel de divulgação de ideias que colocaram as discussões acerca das diferenças como algo que deveria ser banido da escola. A educação sexual presente nos currículos, por anos, começou a ser divulgada como

Conspiração comunista para destruir a família e enfraquecer as vontades nacionais, debilitar os tabus religiosos, promover a aceitação de relações sexuais anormais, distorcer os padrões normais e destruir a coesão sexo-gênero, rebaixando as pessoas (especialmente brancas) a delírios sexuais como homossexualidade, pornografia, aborto, sexo e relacionamentos extraconjugais (FURLAN; CARVALHO, 2020, p. 177).

O controle dos corpos dos sujeitos foi feito com muita habilidade por meio do cerceamento dos/nos currículos escolares, sobretudo quando estamos falando de um documento de abrangência nacional. Assim, as várias conquistas em relação, especialmente, às questões de gêneros e sexualidades em materiais e documentos educacionais, vêm sendo fragilizadas. No entanto, como em toda relação de poder há resistência e “as relações de poder são, antes de tudo, produtivas” (FOUCAULT, 1979, p. 236), o Estado do Rio Grande do Norte, com o objetivo de realmente respeitar, valorizar e criar estratégias educativas que combatam o preconceito, criou um grupo de trabalho para a construção da política estadual de gêneros, vinculado à Coordenadoria de desenvolvimento escolar da Secretaria de Estado, da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. Tal resistência é também encontrada no Documento Curricular do Rio Grande do Norte para o ensino fundamental, como mostraremos em seguida.

A não promoção do pensamento crítico e o apagamento de sujeitos, está não apenas na

escola, mas também fora dela. Em estudo sobre o currículo escoteiro em um Grupo Escoteiro coeducativo, observou-se que, naquele espaço educativo não-escolar, sujeitos que subvertem à imposição de um sistema cisheteronormativo, ou seja, “a normalização disciplinar e regulatória da sexualidade, com objetivo de definir e viabilizar um sujeito desde as normas de gênero” (MARCELINO, 2021, p. 95) também são vítimas de preconceitos e apagamentos. Na BNCC e no currículo escoteiro a questão da sexualidade está relacionada com discursos biológico e médico, ignorando-se as discussões de gênero (MARCELINO, 2021). Nesse sentido, a discussão fica circunscrita à abordagem da simples informação do que supostamente seria certo ou errado, levando em consideração apenas perspectivas biológicas visando a reprodução humana (SILVA, 2010) ou a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis.

Vê-se que os discursos biológicos e médicos permeiam as práticas sociais em vários espaços. Outros currículos também problematizam as construções de gêneros e de sexualidades que se organizam ao longo da vida por meio de muitas formas e em situações distintas, possíveis de serem reconhecidas nos mais diversos grupos sociais, como família, educação, religião, e, também, na área da saúde e nas mídias. Discursos são produzidos e naturalizados na sociedade, com postura reguladora de comportamento e existência, construindo “efeitos de verdade” (LOURO, 2019, p. 25) na constituição dos sujeitos. As construções, de gêneros e de sexualidades, são reiteradas, a todo o momento, a partir dos ensinamentos que ditam quais comportamentos são para mulheres e quais são para homens e, para além disso, tratam de também direcionar os desejos afetivo-sexuais.

É importante que as discussões que trazemos possam ser acionadas como forma de suscitar questionamentos coletivos, e se tornar concreta nas relações entre pares e na individualidade das pessoas. O que se espera é que, em linhas mais gerais, o gênero possa ser entendido em acordo “ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas” (LOURO, 1997, p. 22). Já a sexualidade possa ser vista como a atração afetiva e sexual que se tem por outra pessoa, “com parceiros/as[es] do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as[es]” (LOURO, 1997, p. 26). O fato é que, “na prática social tais dimensões são, usualmente, articuladas e confundidas” (LOURO, 1997, p. 25-26).

Para além das questões ligadas a gêneros e sexualidades, nos interessa pensar também as questões da negritude, pois é impossível pensar as diferenças de forma que não seja interseccional, sendo a interseccionalidade “uma lente analítica sobre a interação estrutural [de opressões] em seus efeitos políticos e legais” (AKOTIRENE, 2019, p. 37). Assim, utilizamos também como descritores “África”, “afro”, “etnia”, “étnico”, “negro”, “raça” nas buscas no texto da BNCC. Essas palavras-chave mostraram-se mais aparentes, porém, ainda de forma sutil.

Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, as questões relacionadas ao continente africano e seu povo são enfatizadas nas brincadeiras e jogos populares, os quais se restringem à cultura no aspecto lúdico. Estudos como a tradição oral nas culturas, entre elas as afro-brasileiras, também são timidamente encontradas para este nível de ensino. Já para os Anos Finais do Ensino Fundamental, para o oitavo e nono ano, há como proposta estudar “os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações” (BRASIL, 2018, p. 428), tendo o estudo base no nascimento da República no Brasil, como conteúdo de História. O que se observa é que as questões relacionadas a história do povo negro no Brasil e as consequências de uma história de escravidão e violência que se perpetua até os dias atuais, são pouco consideradas no texto da BNCC.

Não há menções diretas a demandas atuais de reiterados preconceitos a pessoas negras, cujas violências partem até de quem deveria garantir os direitos das crianças e jovens dentro da escola. Como exemplos, podemos citar o caso da diretora de uma escola no Ceará que foi indiciada por racismo e constrangimento ilegal a alunas/es/os da instituição em que era gestora³, ou ainda pela omissão⁴ em uma escola na Bahia, em que houve uma troca de mensagens, com expressões

3 A gestora utilizava da sua posição na Instituição para realizar ataques acerca de elementos como raça, cor, tipo de cabelo, vestimenta e orientação sexual. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/diretora-e-indiciada-por-racismo-e-constrangimento-apos-humilhar-alunos-em-escola-no-interior-do-ceara/>. Acesso em: 08 out. 2022.

4 A acusação se deu pelas pessoas responsáveis e pelas/es/os próprias/es/os estudantes que compreenderam a omissão da escola. Após o ocorrido, a coordenadora apenas pediu que a turma não tivesse comportamentos que humilhassem ou faltassem com respeito com as/os demais colegas. Contudo, em momento algum, foi falado sobre racismo. Disponível em: <https://bit.ly/3s0hK1J>. Acesso em: 16 out. 2022.

racistas, em um grupo de *WhatsApp*, evento do qual não houve intervenção da gestão da escola.

Se a BNCC preconiza que as crianças e adolescentes, durante a educação básica, respeitem e valorizem a diversidade sem preconceitos de nenhuma natureza (BRASIL, 2018), como fazê-lo se não há direcionamentos curriculares para isso? E mais: como disponibilizar nos currículos, outros discursos que circulam dentro e fora da escola, mas que promovam a igualdade de direitos, o respeito e a equidade?

A exemplo de alguns desses discursos que circulam fora do ambiente escolar, e trazem questões raciais, de modo mais direto, para os debates sociais, podem ser citados os discursos feministas e dos movimentos negros, presentes fortemente no currículo do funk, que compõem modos de falar, de vestir, dançar, cantar e se relacionar (BARROCA, 2021). Tal currículo, apesar de não estar diretamente inscrito nos currículos oficiais das instituições da educação básica, está presente diariamente nas escolas, sobretudo escolas de periferia, que são compostas por uma maioria de alunas/es/os negras/es/os e aprendem, desde cedo, com discursos presentes no funk sobre as possibilidades de autovalorização do seu corpo, da sua cultura e seus modos de vida.

Entretanto, na BNCC, as competências e habilidades que tentam aproximar as discussões étnico-raciais do ambiente escolar continuam afastando esses importantes discursos da formação básica de crianças e adolescentes. O que lá está presente parece apenas atender à legislação que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio (Lei 10.639/2003), e a Lei 11.645/2008 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nos currículos oficiais. Políticas e leis como essas dão luz às vozes de grupos raciais até então marginalizados em nossa sociedade estruturalmente racista, as quais têm sido sistematicamente desqualificadas e/ou consideradas parte de conhecimentos inválidos (KILOMBA, 2020), além de ter seus conhecimentos ancestrais esvaziados e folclorizados (NASCIMENTO, 2016). Desse modo, leis como essas possibilitam traçados históricos que seguem no caminho do pagamento de uma dívida que a sociedade brasileira tem com as pessoas não brancas.

O Documento Curricular do RN, em uma outra perspectiva, parece mostrar outros caminhos para os estudos relacionados à negritude. O documento traz sugestões didáticas, como por exemplo, para o oitavo ano do ensino fundamental sugerindo “Analisar a situação dos indígenas e negros libertos após a independência do Brasil” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p.1023). Esta análise sugerida para atividade estudantil pretende responder a problematização “O que a Independência representou para os negros e indígenas que viviam do Brasil?” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p.1023), o que pode trazer muitas reflexões e olhar crítico para esse conteúdo. Para prospectar que outras diferenças podem-se encontrar neste documento, passamos a analisá-lo.

Documento curricular do Rio Grande do Norte: sujeitos com voz e vez na contramão da BNCC

Sabe-se que a educação, no Brasil, é de responsabilidade dos estados e municípios. Esses entes da federação baseiam-se em diretrizes, parâmetros, orientações, documentos municipais e estaduais para produzir seus próprios documentos curriculares. Contudo, muitos municípios e estados alegam, algumas vezes, não estarem preparados ou não se sentirem capazes de estruturar suas próprias propostas curriculares (LOPES, 2018). Pautados nessa justificativa, “se desobrigam da responsabilidade de debater e produzir localmente essas propostas, em sua relação mais direta com as escolas, ou mesmo de liderar o debate a ser realizado nas redes escolares” (LOPES, 2018, p. 24).

No Rio Grande do Norte há uma tentativa de seguir em caminho diferente do instituído, aquele que viola direitos, apaga sujeitos, estabelece preconceitos como naturalizados. Na contramão do que analisamos na BNCC - apagamento das discussões que aqui tratamos -, o Documento Curricular do RN para o Ensino Fundamental traz explicitamente a importância de colocarmos na centralidade da educação o respeito à vida, sem deixar de mencionar o que está compreendendo por isso. Esse respeito está, inicialmente, pautado no documento, na seção 5. Educação em Direitos Humanos, que preconiza esta como “uma prática em educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia, xenofobia e outras formas de discriminação correlatas

e que promova a cultura de paz, posicionando-se contra toda e qualquer forma de violência” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 25). Destaca-se que, diferentemente da BNCC os termos gênero e sexualidade não foram suprimidos, expressos de maneira breve ou de forma a apenas cumprir o que poderíamos chamar de uma postura “politicamente correta”, sobretudo, se tratando de um governo de esquerda, como é o caso do Rio Grande do Norte, no momento.

No que diz respeito às relações étnico-raciais, é indiscutível que a criação de legislações significou um avanço enorme visando o direito à diferença, sua valorização e respeito, assim como a possibilidade de reparação histórica e cultural. Há quase 20 anos foi promulgada a Lei n. 10.639/2003, que altera a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Há também a Lei n. 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, nos currículos oficiais da rede de ensino, como já mencionado.

Diante da obrigatoriedade, a presença da educação para relações étnico-raciais nos documentos analisados tem que ganhar o destaque não apenas pela inclusão, mas pela efetividade do cumprimento desta na prática, o que aqui foge das nossas possibilidades metodológicas, que se restringem a documentos. Mesmo assim, vale destacar que o desafio de pensar e agir fora da ideia colonial e monocultural, com certeza é grande. Como pondera Fernanda Preto (2017) a interculturalidade não significa apenas “reconhecer e respeitar a cultura do outro a partir da sua própria, mas sim se despir de preconceitos e se desprender das estruturas coloniais” (PRETO, 2017, p. 36). Aqui colocamos foco no espaço que a discussão ocupa, que visibilidade recebe ou não, como e onde está presente. Assim aparece na Lei n. 11.645/2008, parágrafo 2º: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, **em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras**” (BRASIL, 2008, grifos nossos).

A visibilidade da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiras/es/os não está compartimentada em componentes escolares, tão pouco deixamos nossos corpos sexualizados e generificados fora dos muros escolares. O que observamos é que o currículo em análise não se furta de resistir aos apagamentos oficializados na BNCC. Ao contrário, no texto no Documento Curricular do RN, a educação se apresenta como espaço de discussões sobre o respeito às diversas formas de viver, entendendo que a educação em direitos humanos deve

Ser propulsora de práticas e vivências cidadãs para a proteção e a promoção de direitos de crianças, adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas com vistas a: **educação das relações étnico-raciais, educação escolar quilombola, educação escolar indígena**, educação ambiental, educação do campo, educação para jovens, adultos e pessoas idosas, pessoas em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, **orientações de identidade de gênero e sexual**, diretrizes para o atendimento à educação escolar para populações em situação de itinerância e ciganos e educação inclusiva das pessoas com deficiência (RN, 2018, p. 25, grifos nossos).

Destacamos que, aos termos um currículo que não silencia os sujeitos, algo está sendo feito para encorajar pessoas a lutarem por seus direitos - inclusive garantidos por lei - e a viverem suas vidas de acordo com suas escolhas. Mais que isso, indica que mesmo que “estejamos de algumas maneiras obrigados a reproduzir as normas de gênero [de raça-etnia, por exemplo], a polícia responsável por nos vigiar algumas vezes dorme em serviço” (BUTLER, 2018, p. 37). Assim, vamos munindo as/es/os alunas/es/os para que estas/es rompam com os estigmas que a elas/es foram endereçados, pois mesmo que estes, por meio de documentos oficiais como a BNCC, tentem ensinar e imprimir a passividade, esses ensinamentos também acabam por nos produzir, “mas não no sentido de nos trazer à existência ou de determinar estritamente quem somos. Em vez

disso, informa [...] modos de corporificação [...] [que provam] formas de contestar essas normas, até mesmo rompê-las” (BUTLER, 2018, p. 37).

Currículos oficiais dispostos a romper com normas dão força a professoras/es levarem para suas aulas outros currículos, como do funk, que alimentam cotidianamente o currículo escolar. Pensar que o currículo escolar possui supremacia de ensinamento, é tentar ignorar que nos constituímos nos diversos espaços e currículos sociais e culturais. A escola é um destes espaços, mas, de longe, não é o único. Tal afirmação foi verificada nas pesquisas que as autoras participaram.

Atravessamentos em outros artefatos: contribuições aos currículos escolares

Como grupo de pesquisa, temos empreendido estudos nos baseando nos Estudos Culturais, e assim, consideramos que não é só a escola o espaço capaz de impulsionar aprendizagens. Compreendemos que o pedagógico extrapola os muros escolares e, com isso, que a escola não é o único local de aprendizagem na vida do sujeito (GIROUX, 1995). Todavia, as questões trazidas neste artigo, que versam sobre documentos curriculares da educação escolar formal, atravessam nossas pesquisas uma vez que os mesmos discursos que produzem os sujeitos na escola, produzem sujeitos fora dela.

Como já citado anteriormente, estes são estudos que pensam o currículo fora da escola em uma perspectiva teórica pós crítica, a saber: o currículo do gênero musical funk (BARROCA, 2021), o currículo de um grupo escoteiro coeducativo (MARCELINO, 2021) e no currículo de corpos trans (MARINHO, 2022). Nesse sentido, nossas pesquisas foram delineadas em espaços não escolares, lançando olhos para os currículos que produzem sujeitos particulares, a partir de seus ensinamentos específicos. Esses currículos e suas práticas, como artefatos sociais e culturais, são produtores “de conhecimentos, verdades, valores e subjetividades” (RIBEIRO, 2013, p. 45). Assim, produzem sentidos e determinam modos de ser e de se comportar aos sujeitos.

A exemplo de um currículo encontrado fora dos espaços formais de ensino, o currículo do funk foi explorado na pesquisa de Silva (2021). O movimento funkeiro vem ensinando jovens do Brasil, desde a década de 1970, um modo de viver expresso, sobretudo, a partir do estilo musical funk. Tal currículo tem apresentado ensinamentos sobre empoderamento, liberdade corporal e sexual, danças, entre outros. Os discursos que circulam no currículo do funk ensinam “mais do que melodias, [já que] os funks expressam realidades vividas por mulheres e homens brasileiros” (BARROCA, 2021, p. 5).

Barroca (2021) retoma a exclusão de culturas negras e periféricas na sociedade brasileira, mostrando como a estrutura racista do nosso país influencia nas oportunidades, experiências e aprendizados de alunas/es/os fora dos padrões socialmente estabelecidos. Para alguns grupos sociais, que pouco ocupam posições de status e prestígio na sociedade, o silenciamento é comum, além da estereotipação, em uma tentativa de anular possibilidades de reação vindas desses sujeitos (SANTOMÉ, 2013). Apesar de ser um país com uma grande parte da população feminina e mais da metade negra, as normas curriculares brasileiras, por meio de práticas cotidianas e de legislações, continuam afastando dos espaços escolares formais, culturas como o funk, mesmo que este esteja presente nos fones de ouvido, conversas em sala, danças do corredor e brincadeiras do cotidiano. Percebe-se que a crença na existência de hierarquizações culturais segue presente, mesmo depois de ampla oposição a essa ideia.

Um espaço não escolar pouco estudado, o Escotismo, foi palco da pesquisa de Zilana Teixeira Marcelino (2021). O movimento educativo centenário, fundado em 1907, na Inglaterra e que chegou ao Brasil em 1910, no final da década de 1970 começou a implantar a coeducação. Ou seja: passaram a ter grupos que educam meninas e meninos conjuntamente, pois antes atendiam apenas meninos. Quatro décadas depois da implantação da coeducação, a pesquisa foi empreendida em um desses grupos escoteiros coeducativos da cidade de Natal/RN com objetivo analisar as relações de gênero estabelecidas naquele currículo. A investigação, apesar de se dar em um espaço não escolar, tem muitos aspectos que se aproximam dos debates trazidos neste artigo, sobretudo, acerca da BNCC.

No currículo escoteiro, observou-se a busca por uma homogeneização dos sujeitos e há pouca ou nenhuma prática que eduque sobre gêneros e sexualidades, especialmente sobre respeito às diferenças. Assim, abre-se portas para lições, que ensinam preconceito e a instituição da heterossexualidade como regra, como pontuamos neste artigo ao constarmos a falta dessas discussões na BNCC.

Contudo, Marcelino (2021) evidenciou avanços no currículo estudado, dentre eles, evidenciou-se o início (incipiente ainda) do debate sobre gêneros e sexualidades. O que está posto é que o currículo escoteiro, assim como a BNCC, necessitam de adequações para que se proponham práticas que reflitam sobre as relações de gêneros e sexualidades, assim como tem sido proposto para o Documento Curricular do RN.

A partir da perspectiva das discussões de gêneros e de sexualidades, a pesquisa de Laissa Christina Cavalcante Arruda Marinho (2022), traz para a discussão “as marcas de gêneros que acabam por performatizar um certo tipo de homem e um certo tipo de mulher” (MARINHO, 2022, p. 90), especificamente nos corpos trans. Trata, pois, da existência de Corpos Trans que assumem o lugar de corpos falantes e que trazem, através de cartas, suas experiências de vida, de vários contextos e constituem o currículo nomeado como “Currículo da vida do Corpo Trans”, cujo entendimento se dá a partir do atravessamento de outros currículos ao longo de suas vidas, tais como os familiares, religiosos, escolares.

Alinhada com as discussões deste artigo, a pesquisa traz também como proposição, a tentativa de tirar das linhas de apagamento, corpos que são compreendidos como marginais por não atenderem ao padrão cisnormativo e, portanto, sujeitos de não direito. Esses corpos foram vistos assim, também, nas instituições escolares quando viveram tanto a sua invisibilidade no cotidiano, como tiveram seus direitos cerceados com o apagamento das discussões no currículo oficial. Não obstante, “de acordo com informações sobre a situação educacional das pessoas trans, estima-se que cerca de 70% não concluiu o ensino médio e que apenas 0,02% encontram-se no ensino superior” (ANTRA, 2020, s/p). Os dados mostram a importância de trazer tais discussões para que os documentos que norteiam a educação, como a BNCC, incluam gêneros e sexualidades como caminhos possíveis para tirar as pessoas, que se encaixam nesses marcadores, de situações excludentes e de violência.

Socialmente existe uma tentativa de se impor uma norma que é “o que se pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 1999, p. 302). As pesquisas desenvolvidas pelas autoras deste artigo rompem com essa ideia da norma e das normalizações que definem o que é normal e o que é anormal acerca dos gêneros e sexualidades, compreendendo que estas não podem ser feitas sem os atravessamentos interseccionais. Tais pesquisas fazem parte de “um composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de naturezas distintas [...] por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades” (PARAÍSO, 2009, p. 278).

Compreendemos, nessa direção, que os currículos são produtores “de sentidos, [e] se mostra[m] como uma ferramenta de organização social e normatização das relações, ao mesmo tempo que apresenta[m] fluidez e possibilidades de vida aos sujeitos por ele implicados (BARROCA, 2021, p. 45). Logo, por mais que um currículo busque tolher possibilidades de existências dos sujeitos que fujam aos padrões, ele sempre terá que lidar com resistências. No entanto, ter currículos oficiais que enxerguem, respeitem e valorizem as diferenças sem que os sujeitos tenham que a todo tempo insistir por sua existência é crucial para uma educação que valorize a vida.

Considerações longe de serem finais: o início de uma grande e necessária discussão

Olhar para o mundo a partir de perspectivas de gêneros, sexualidades, raça e etnia, pode, muitas vezes, nos trazer problematizações individuais que podem sugerir estranheza, exatamente, pelo fato do mundo estar pautado em padrões e naturalizações. Quando nós, como pesquisadoras, nos propomos a problematizar aquilo que nos gera incômodo, é por pensarmos que algo pode ser feito e/ou precisa ser mudado. Ainda assim, aguçar os olhares para o que precisa ser revisto

não parece ser uma tarefa fácil, especialmente quando consideramos a existência de documentos escolares que tentam impor verdades discursivas, fixar ideias e maneiras de ensinar.

Nos interessou saber se a BNCC e o Documento Curricular do RN trazem ensinamentos acerca de gêneros, sexualidades, raça e etnia. Para isso, buscamos algumas palavras-chaves que abarcassem esses conteúdos, intencionando identificar as escolhas tomadas para a educação básica, especialmente para o ensino fundamental. Essa pesquisa analisou os achados a partir da análise do discurso de inspiração foucaultiana, caminho de análise comum nas pesquisas pós-críticas. Nos interessou mostrar as possíveis rupturas com as compreensões de currículo que se remetiam à concepção do conhecimento como representação da verdade, destacando “o caráter artificial e produzido” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 37) dos conhecimentos e da “verdade”. Essas rupturas foram mostradas também nas pesquisas realizadas pelas autoras, inclusive enfatizando que a escola não é o único lugar de ensinagens e aprendizagens e que estas atravessam o cotidiano escolar.

Os documentos analisados constituem uma narrativa daquilo que, supostamente, pode ser a melhor escolha nos caminhos das aprendizagens escolares, que obviamente produzem sujeitos endereçados a um certo modelo de sociedade. Contudo, sabemos que para cada escolha de conhecimento a ser ensinado, há uma série de outros tantos que deixam de ser elencados como também importantes. Logo, muitas vezes, anulam-se os ensinamentos relacionados à vida, especialmente aqueles que promovem igualdade de direitos e equidade.

Nosso estudo evidenciou que a BNCC, documento que busca normatizar as aprendizagens que são compreendidas como necessárias para alunas/es/os da educação básica, subestimou a existência das pessoas que aqui nomeamos de sujeitos da resistência, que ocupam as escolas cotidianamente. Esses sujeitos que se “vestem” diariamente com seus gêneros, suas sexualidades, suas raças e suas etnias estão presentes na escola, porém, suprimidos total ou parcialmente, do currículo oficial - a BNCC. A escolha por não considerar ser importante falar sobre essas pessoas é, ao mesmo tempo, a escolha por não fomentar a produção de sujeitos não preconceituosos. Diante disso, mostra a não preocupação em conduzir a uma diminuição da violência contra pessoas LGBTQIA+, pessoas pretas, indígenas, mulheres ou outras que não estão em uma conformidade ao que se espera em uma sociedade que se pauta um padrão branco, masculino, cisgênero, heterossexual e cristão.

Ainda que a BNCC seja o documento que norteia a elaboração dos currículos locais, evidenciamos que o Documento Curricular do RN caminha na contramão de tal modo que não se coloca omisso a necessidade de se ter uma educação que respeite a vida. Vale destacar que isso não significa o não cumprimento do estabelecido na BNCC. O Documento Curricular do RN coloca-se contrário à práticas discriminatórias no tocante aos gêneros, às sexualidades, às raças e às etnias. Não obstante, os termos gênero e sexualidade, não são apagados do documento como acontece na BNCC.

Para o Documento Curricular do RN, a educação deve estar empenhada em superar o racismo, o sexismo, a homofobia, a xenofobia, entre outras formas de discriminação e violência. O documento faz refletir que, apesar de haver uma Base Nacional Curricular, pode-se, desde que haja comprometimento e real intenção em combater desigualdades, produzir propostas e orientar os debates silenciados no documento Nacional. Diante do exposto, advogamos por currículos em que os sujeitos da resistência encontrem acolhimento, espaços de discussão com reconhecimento explícito nos conteúdos escolares e nas práticas cotidianas. Enfim, currículos em que os sujeitos da resistência vivam suas vidas sem ser “apesar de [...]”.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro - Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

ANTRA. **Nota pública da ANTRA sobre cotas e reservas de vagas em universidades destinadas às pessoas trans.** São Paulo, 2020. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/12/nota-sobre-cotas-trans-antra.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021

BARROCA, Thalita Cristina. **Sou cachorra sou gatinha não adianta se esquivar: o currículo do funk e suas performatividades femininas.** 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Educação, UFRN, Natal, 2021.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei n o 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 01 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 ago. 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade.** Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Relações de gênero no currículo da formação de professoras para alfabetização: uma análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *In*. PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, p. 53-72.

COSTA, Airton Evangelista da. **Deus criou macho e fêmea.** Disponível em: <http://solascriptura-tt.org/VidaDosCrentes/VidaAmorosa/DeusCriouMachoEFemea-AECosta.htm>. Acesso em: 16 out. 2022.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?:** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001. 150 p.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade.** v. 25, n. 2., p. 163-177, jul./dez., 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2001, n. 114, p. 197-223. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979. Organização e Tradução: Roberto Machado.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999. Tradução de Maria Ermantina Galvão.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a. Tradução Eduardo Brandão

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves.

FURLAN, Cássia Cristina.; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Comunismo e gênero no Escola sem Partido: notas para não sucumbir a uma pedagogia fascista. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 58, 168-186, 2020.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 09-13.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018.

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

LOURO, Guacira Lopez. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 7- 42.

MACEDO, Elizabeth. BASE NACIONAL COMUM PARA CURRÍCULOS: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out-dez. 2015.

MARCELINO, Zilana Teixeira. **Seguindo as pistas de gêneros e sexualidades no currículo de um grupo escoteiro coeducativo**. 2021. 249 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

MARINHO, Laissa Christina Cavalcante Arruda. **Currículo da Vida do Corpo Trans: corpos performatizados na escrita de si**. 2022. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. **Indagações sobre o currículo**. Ministério da Educação.p. 17 a 48, Brasília, 2007.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, Desejo e Experiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 34, p. 277-293, 2009.

PRETO, Fernanda Fontes. **Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular**. Dissertação Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul. 2017

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: ensino fundamental** [recurso eletrônico]. Secretaria da Educação e da Cultura - Dados eletrônicos. - Natal: Offset, 2018.

RIBEIRO, Vândiner. **Currículo e MST: Relações de poder-saber e a produção da “subjetividade lutadora”**. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ROCHA, Alessandro Santos da. BERNARDO, Débora Giseli. Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011. p.81-99.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na Sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. cap. 7, p. 155-172.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: MOREIRA, Antônio Flávio; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, 2002, p. 35-52.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

SILVA, Caio Samuel Franciscati; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019. E-ISSN: 1982-5587 Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051/8347>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 2, p. 37-49, jun. 2003.

SOARES, Wellington. Conheça o “kit gay” vetado pelo governo federal em 2011. **Nova Escola**, São Paulo, 1 fev. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>. Acesso em: 07 mar. 2021.

Recebido em
Aceito em