



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

Igor dos Santos de Paula

**Gênero no Currículo Paulista (São Paulo, 2019) - Educação dos
Anos iniciais do Ensino Fundamental**

Marília

2026

Igor dos Santos de Paula

**Gênero no Currículo Paulista (São Paulo, 2019) - Educação dos
Anos iniciais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Orientador (a): Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli
Marcelino Brabo

Marília

2026

P324g Paula, Igor dos Santos de
Gênero no Currículo Paulista (São Paulo, 2019) - Educação dos Anos iniciais do Ensino Fundamental / Igor dos Santos de Paula. -- Marília, 2026
75 p.: tabs., fotos
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
1. Currículo Paulista. 2. Anos Iniciais. 3. Estudo de Gênero.
4. Inclusão. 5. Políticas Educacionais. I. Título.

Impacto potencial desta pesquisa

O presente estudo apresenta potencial de contribuir para o debate acadêmico e educacional acerca da presença das questões de gênero nos documentos curriculares oficiais, especialmente no contexto do *Currículo Paulista* e de seu desenvolvimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao analisar os fundamentos, as lacunas e as inconsistências presentes nesse documento, a pesquisa possibilita ampliar a compreensão sobre como as políticas curriculares podem influenciar a abordagem de temas relacionados à diversidade, à igualdade de gênero e ao enfrentamento de diferentes formas de violência no ambiente escolar.

Nesse sentido, o estudo pode contribuir para reflexões no campo da formação docente, uma vez que evidencia a importância de que professores estejam preparados para lidar com temas socialmente relevantes que fazem parte da realidade dos estudantes. A discussão proposta também pode auxiliar educadores e gestores escolares a compreenderem o papel do currículo como instrumento formativo e político, capaz tanto de promover debates sobre diversidade quanto de silenciar determinadas temáticas quando estas não são devidamente contempladas nas diretrizes educacionais.

Além disso, essa dissertação decorrente da pesquisa de mestrado desenvolvida, cujo resultados ora são apresentados, apresenta potencial para subsidiar discussões sobre possíveis revisões e aprimoramentos nas políticas curriculares, considerando a necessidade de construção de uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com o respeito às diferenças. Ao evidenciar as tensões e disputas presentes na elaboração e implementação dos currículos, o estudo contribui para o fortalecimento de debates que envolvem a promoção da equidade e o enfrentamento de preconceitos no espaço escolar.

Por fim, espera-se que esta dissertação incentive o desenvolvimento de novos estudos sobre currículo, gênero e educação, ampliando a produção científica na área e fortalecendo discussões que contribuam para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às questões sociais contemporâneas. Dessa forma, o trabalho busca colaborar com a construção de uma escola que reconheça a diversidade como elemento constitutivo da sociedade e que promova ambientes educativos pautados no respeito, na cidadania e nos direitos humanos.

Potential impact of this research

The present study has the potential to contribute to the academic and educational debate regarding the presence of gender issues in official curricular documents, especially in the context of the São Paulo Curriculum and its development in the early years of Elementary Education. By analyzing the foundations, gaps, and inconsistencies present in this document, the research makes it possible to broaden the understanding of how curricular policies can influence the approach to themes related to diversity, gender equality, and the confrontation of different forms of violence in the school environment.

In this sense, the study may contribute to reflections in the field of teacher education, as it highlights the importance of teachers being prepared to address socially relevant issues that are part of students' realities. The proposed discussion may also help educators and school administrators understand the role of the curriculum as a formative and political instrument, capable both of promoting debates on diversity and of silencing certain themes when they are not properly included in educational guidelines.

Furthermore, this dissertation resulting from the master's research conducted, whose results are now presented, has the potential to support discussions about possible revisions and improvements in curricular policies, considering the need to build a more inclusive, democratic education committed to respect for differences. By highlighting the tensions and disputes present in the development and implementation of curricula, the study contributes to strengthening debates involving the promotion of equity and the confrontation of prejudice within the school space.

Finally, it is expected that this dissertation will encourage the development of new studies on curriculum, gender, and education, expanding scientific production in the field and strengthening discussions that contribute to the construction of pedagogical practices more sensitive to contemporary social issues. In this way, the work seeks to collaborate with the construction of a school that recognizes diversity as a constitutive element of society and that promotes educational environments grounded in respect, citizenship, and human rights.

Igor dos Santos de Paula

**Gênero no Currículo Paulista (São Paulo, 2019) - Educação dos
Anos iniciais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas educacionais, gestão de
sistemas e organizações, trabalho e movimentos
sociais

Banca Examinadora

Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
UNESP – Câmpus de Marília Orientador

Profa. Dra. Rosane Michelli de Castro
UNESP – Câmpus de Marília

Profa. Dra. Walkíria Martinez Heinrich Ferrer
UNIMAR – Universidade de Marília

Marília, 26 de março de 2026.

Dedico à minha família, com carinho. Dedico também, às crianças LGBTQIAPN+ que um dia se sentiram pequenas diante do preconceito, mas que cresceram e sonharam em mudar o mundo através da ciência; dedico cada palavra deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que tem me dado forças para continuar todos os dias e nunca desistir dos meus sonhos, essa divindade que me ergueu nos momentos difíceis sendo meu tudo, mesmo quando não tinha nada. Que me mostrou meu lugar e me deu forças para lutar nos espaços em que pessoas como eu, não são bem-vistas e aceitas.

Agradeço a minha família, não a todos, mas aqueles que foram e são morada. Aqueles que sempre me amaram e me respeitaram. Em especial meus avós maternos Claudenice e Mário, que me criaram e mesmo com as intercorrências da vida só souberam me amar, sem nenhum estigma, preconceito ou qualquer tipo de receio, só me amaram. Minha mãe, Mariza, que sendo uma menina nova me deu a vida, aprendeu a ser mãe na garra e na batalha do dia a dia, e hoje é meu porto e meu cais, mesmo na dor da perda, tem sido minha referência.

De forma específica, agradeço novamente minha avó materna, que hoje está nos braços de Deus Pai, vivendo no paraíso, sua partida fez morrer algo em mim, mas com o tempo me encorajou a continuar viver da forma mais feliz e linda, e aproveitar tudo aquilo que está a minha volta. Minha avó, que era evangélica, sempre soube da minha condição e nunca na vida disse qualquer frase que me afetasse ou me machucasse, ela me protegeu, sempre me incentivou a ser estudioso, corajoso e que fosse atrás dos meus sonhos. Na minha casa nunca entrou a falta de amor, pois ela se colocou na frente de tudo e todos, ela era o amor! Sua ausência me corrói, mas me impulsiona a ser uma pessoa melhor todos os dias.

Agradeço meu irmão, Bryan, o grande amor da minha vida! Que quando eu estava para fazer 17 anos, veio e mudou toda a estrutura do meu coração. Sendo meu melhor amigo, sempre soltando suas pérolas e vibrando todas as vezes que eu o visito! Agradeço meus amigos, que foram e são família, aquela que podemos escolher. As noites de bebedeira sempre resultavam em discussões filosóficas sobre Deus, a vida, a igreja, o cristianismo, políticas públicas, projetos de vida, enfim, vocês são meu maior acerto.

Agradeço a vida, o universo, o hoje, o presente, o agora, a possibilidade de respirar e ser resistência onde me proponho a estar. Agradeço o amor, a ciência, a minha profissão, enfim, agradeço minha história, minha jornada, e o peso de ser primeiro da família a se graduar!

“O currículo é sempre resultado de uma seleção,
nunca neutra, mas política e culturalmente
situada.”

— José Gimeno Sacristán

Resumo

Esta dissertação é decorrente de pesquisa em que se analisou criticamente o *Currículo Paulista*, elaborado e homologado em 2019 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) em alinhamento à BNCC. Em discurso do documento oficial, há a afirmação de que se tem como base princípios de equidade, diversidade e a formação integral, mas sua implementação nas escolas revela contradições que fragilizam tais compromissos. Considera-se o currículo como um território de disputa política e simbólica, em que se definem quais saberes e sujeitos são legitimados. Nesse sentido, a pesquisa busca compreender de que modo a proposta curricular aborda ou silencia temas relacionados a gênero e diversidade, e quais impactos isso gera para a prática pedagógica e para a formação cidadã. O objetivo central é problematizar as tensões entre o discurso oficial do *Currículo Paulista* e sua efetivação no cotidiano escolar. Destaca-se a limitação da abordagem de gênero, frequentemente reduzida a uma perspectiva biologizante, além da imposição recente de materiais digitais padronizados pela SEDUC, que enfraquecem a autonomia docente e reforçam uma lógica de padronização e controle. O estudo adota metodologia qualitativa e documental, baseada na análise crítica do texto do *Currículo Paulista*, de legislações associadas e de materiais digitais implementados nas escolas, à luz de referenciais da crítica curricular e dos estudos de gênero. Também são mobilizadas pesquisas recentes sobre políticas educacionais paulistas. Os resultados parciais evidenciam que, embora o currículo proclame equidade e diversidade, evita referências diretas a gênero e restringe a sexualidade a Ciências e Geografia, de modo superficial. Esse silenciamento é reforçado por episódios de censura, como o recolhimento de livros em 2019, e pelo avanço de parcerias com grupos empresariais que introduziram plataformas digitais centralizadas, limitando a criatividade docente e aprofundando desigualdades entre escolas. Conclui-se que o *Currículo Paulista*, ao invés de garantir inclusão e pluralidade, tem reproduzido mecanismos de controle e esvaziamento crítico. Sua reformulação se mostra necessária para superar a lógica tecnicista e neoliberal, reconhecer efetivamente a diversidade de gênero e devolver ao professor protagonismo na mediação pedagógica. Em última instância, disputar o currículo é disputar o tipo de sociedade que a escola pública paulista pretende formar.

Palavras-chave: *Currículo Paulista*; Estudo de gênero; Anos iniciais; Inclusão; Políticas educacionais.

Abstract

This dissertation stems from research that critically analyzed the São Paulo Curriculum, developed and approved in 2019 by the São Paulo State Department of Education (SEDUC-SP) in alignment with the BNCC (National Common Core Curriculum). The official document states that it is based on principles of equity, diversity, and holistic education, but its implementation in schools reveals contradictions that weaken these commitments. The curriculum is considered a territory of political and symbolic dispute, where it is defined which knowledge and subjects are legitimized. In this sense, the research seeks to understand how the curricular proposal addresses or silences themes related to gender and diversity, and what impacts this generates on pedagogical practice and civic education. The central objective is to problematize the tensions between the official discourse of the São Paulo Curriculum and its implementation in daily school life. The study highlights the limitations of the gender approach, frequently reduced to a biologizing perspective, in addition to the recent imposition of standardized digital materials by the State Department of Education (SEDUC), which weaken teacher autonomy and reinforce a logic of standardization and control. The study adopts a qualitative and documentary methodology, based on a critical analysis of the text of the São Paulo Curriculum, associated legislation, and digital materials implemented in schools, in light of frameworks from curriculum critique and gender studies. Recent research on São Paulo educational policies is also used. Partial results show that, although the curriculum proclaims equity and diversity, it avoids direct references to gender and restricts sexuality to Science and Geography, in a superficial way. This silencing is reinforced by episodes of censorship, such as the removal of books in 2019, and by the advancement of partnerships with business groups that have introduced centralized digital platforms, limiting teacher creativity and deepening inequalities between schools. It is concluded that the São Paulo Curriculum, instead of guaranteeing inclusion and plurality, has reproduced mechanisms of control and critical emptying. Its reformulation is necessary to overcome the technocratic and neoliberal logic, effectively recognize gender diversity, and restore the teacher's leading role in pedagogical mediation. Ultimately, contesting the curriculum is contesting the type of society that the São Paulo public school system intends to form.

Keywords: São Paulo Curriculum; Gender studies; Early years; Inclusion; Educational policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Currículo Paulista elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP)	22
Figura 2 - Presença da temática da sexualidade nos componentes curriculares.....	32
Figura 3 - Menções à temática de gênero X sexo/sexualidade no Currículo Paulista	34
Figura 4 - Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Elaborado pelo Ministério da Educação (MEC).....	37
Figura 5 - Sumário da BNCC.....	39
Tabela 1 - Comparação das Menções e Diretrizes sobre Gênero nos Documentos Curriculares dos Anos Iniciais.....	41
Figura 6 - Sequência das aulas de história impostas pelo material digital.....	56
Figuras 7 e 8 - Sequência dos slides com o conteúdo estudado na <u>AULA 06</u>	57
Figura 9 - Sequência dos slides com o conteúdo estudado na <u>AULA 08</u>	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEE – Conselho Estadual de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Não-binários.

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PCESP – Proposta Curricular do Estado de São Paulo

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDUC-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Inquietação.....	19
2 METODOLOGIA	20
3 CURRÍCULO PAULISTA: FUNDAMENTOS, VIGÊNCIA E A TEMÁTICA DE GÊNERO.....	21
3.1 Conceito e Finalidade do <i>Currículo Paulista</i>	23
3.2 Ano de produção e vigência: implementação nos anos iniciais (2019 – Governo João Doria - PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira)	25
3.3 Abordagem de Gênero no <i>Currículo Paulista</i>	30
3.4 Comparação entre <i>Currículo Paulista</i> e BNCC: Gênero nos Anos Iniciais.....	35
3.4.1 Análise Documental: Gênero nos Anos Iniciais.....	42
3.4.2 O currículo como espaço de disputa: inclusão (ou silenciamento) das questões de gênero.....	43
4 GÊNERO: CONCEITOS, AUTORES E A NECESSIDADE DE SUA ABORDAGEM NA ESCOLA.....	45
4.1 Conceito de Gênero e principais autores	46
4.2 Conceito de Sexualidade e principais autores	47
4.3 A necessidade de abordar o tema no espaço público.....	48
4.4 A importância de trabalhar as questões de gênero nos anos iniciais: preconceitos, bullying e cyberbullying	51
5 INCONSISTÊNCIAS E LACUNAS NO ENSINO	54
5.1 A falta de seguimento do que o próprio <i>Currículo Paulista</i> propõe e o material digital imposto pela SEDUC	54
5.2 A necessidade de reformulação para um novo <i>Currículo Paulista</i>	60
5.3 O medo de uma suposta “ideologia de gênero”	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	69

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre currículo escolar ocupa, nas últimas décadas, um lugar central nos debates sobre a educação brasileira. Mais do que um documento normativo ou uma simples orientação pedagógica, o currículo constitui-se como um espaço de disputa simbólica, política e ideológica, no qual se definem os saberes que devem ou não ser legitimados como conhecimento escolar. Nesse sentido, analisar a construção e a implementação de currículos oficiais permite compreender o projeto de sociedade que se busca consolidar por meio da escola e identificar como as políticas educacionais expressam determinadas concepções de educação, de cidadania e de formação humana. Como argumenta Sacristán (2000), o currículo não é neutro, mas resultado de processos históricos, sociais e políticos que selecionam determinados conhecimentos em detrimento de outros. Nessa mesma direção, Pacheco (2001) compreende o currículo como campo de teoria e práxis, atravessado por disputas e finalidades formativas.

Esta pesquisa concentra-se no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) da rede pública estadual paulista, período em que se estabelecem bases fundamentais para a construção do conhecimento, das relações sociais e da formação de valores éticos e de cidadania. Referências a outros níveis da educação básica, como o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, são feitas apenas de forma contextual, com o objetivo de situar historicamente e politicamente as transformações nas políticas curriculares do estado de São Paulo.

No Estado de São Paulo, o *Currículo Paulista* exerce influência significativa sobre a organização pedagógica da rede estadual e também sobre redes municipais que frequentemente adotam ou adaptam suas orientações. Compreender esse documento, portanto, torna-se fundamental para analisar as concepções de educação que orientam o trabalho pedagógico nas escolas públicas paulistas. Estudos como os de Arnaud (2023; 2024) e Barbosa e Lastória (2021) demonstram que o *Currículo Paulista* deve ser compreendido não apenas como instrumento técnico de organização do ensino, mas como expressão de um projeto educacional vinculado a reformas mais amplas no campo da política curricular.

Desde a década de 1990, o debate sobre currículo em São Paulo assume contornos específicos, marcado pela intensificação de políticas educacionais inspiradas em modelos de gestão baseados na centralização, na responsabilização e na padronização das práticas escolares. A aprovação do *Currículo Paulista* em 2019,

elaborado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, consolidou esse movimento. Embora o documento apresente princípios como equidade, diversidade e formação integral dos estudantes, sua implementação tem revelado contradições significativas, sobretudo no que se refere às questões de gênero e sexualidade, frequentemente invisibilizadas ou tratadas de forma superficial. Nesse cenário, autores como Cação (2010), Pasquarelli e Chirinea (2017), Nascimento e Jacomini (2023) e Molina e Peres (2024) contribuem para compreender como políticas curriculares associadas à lógica gerencial e à *accountability*¹ tendem a reforçar mecanismos de controle, padronização e limitação da autonomia docente.

A presença ou ausência da temática de gênero no currículo escolar não se restringe a uma questão pedagógica, sendo atravessada por disputas ideológicas e políticas que envolvem diferentes concepções de educação e de sociedade. Nos últimos anos, grupos conservadores passaram a mobilizar o discurso da chamada “ideologia de gênero” como instrumento de contestação à discussão dessas temáticas no ambiente escolar, influenciando debates públicos e processos de formulação de políticas educacionais. Nesse campo, Scott (1995), Butler (1990), Louro (2022) e Silva, Brancaloni e Oliveira (2019) oferecem contribuições importantes para compreender o gênero como categoria analítica, histórica e social, bem como os desafios de sua abordagem na educação. Além disso, autores como Miskolci e Campana (2017) e Miguel (2021) ajudam a problematizar a construção do pânico moral em torno da chamada “ideologia de gênero”.

Diante desse contexto, a presente pesquisa é orientada pela seguinte questão: como o *Currículo Paulista* trata ou silencia as questões de gênero e sexualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e quais são as implicações desse tratamento para a formação crítica e cidadã dos estudantes da rede pública estadual?

O objetivo geral desta investigação consiste em analisar criticamente a abordagem das questões de gênero e sexualidade no *Currículo Paulista* nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisar e compreender de que modo a proposta do *Currículo Paulista* aborda ou silencia temas relacionados a gênero e diversidade, e

¹ Termo em inglês que pode ser traduzido como “responsabilização” ou “prestação de contas”. No contexto educacional, refere-se a políticas e práticas que visam monitorar, avaliar e responsabilizar escolas, professores e sistemas de ensino pelos resultados educacionais alcançados, geralmente por meio de avaliações externas e indicadores de desempenho. Embora busque garantir a qualidade e a transparência, o modelo de *accountability* pode levar a uma ênfase excessiva em metas quantitativas, restringindo a autonomia pedagógica e influenciando o currículo para focar em testes padronizados.

quais impactos isso gera para a prática pedagógica e para a formação cidadã. Como objetivos específicos, busca-se identificar de que forma essas temáticas são apresentadas no documento curricular destinado aos anos iniciais; examinar possíveis contradições entre o discurso oficial presente no currículo e as orientações pedagógicas voltadas à sua implementação; e compreender os desafios enfrentados pelos professores ao abordar essas questões no cotidiano escolar.

Do ponto de vista metodológico, o estudo adota uma abordagem qualitativa, com base em análise documental, baseada na análise crítica do texto *do Currículo Paulista*, de legislações associadas e de materiais digitais implementados nas escolas, à luz de referenciais da crítica curricular e dos estudos de gênero. Também são mobilizadas pesquisas recentes sobre políticas educacionais paulistas. Como fontes principais de investigação foram utilizados a BNCC, o *Currículo Paulista* homologado em 2019 e materiais pedagógicos vinculados à sua implementação, como cadernos de orientação didática e conteúdos disponibilizados nas plataformas digitais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A análise desses documentos busca identificar de que modo as questões de gênero aparecem – ou são silenciadas – nas orientações curriculares destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, parte-se da compreensão de que os documentos curriculares expressam concepções de ensino, conhecimento e formação que precisam ser examinadas criticamente em sua materialidade e em suas contradições.

Compreende-se que o currículo não pode ser reduzido a uma simples lista de conteúdo ou competências a serem ensinadas. Ele deve ser entendido como um espaço de disputas no qual se definem os saberes considerados legítimos e os sujeitos reconhecidos no interior da escola. Ao problematizar o *Currículo Paulista* nos anos iniciais, busca-se evidenciar as contradições entre o discurso oficial de valorização da diversidade e as práticas curriculares efetivamente implementadas, bem como seus impactos na formação dos estudantes e na autonomia pedagógica dos professores. Nessa perspectiva, a discussão articula estudos do currículo, políticas educacionais e estudos de gênero, procurando compreender como o silenciamento dessas temáticas produz efeitos concretos na escola pública.

A segunda seção apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa. Nele são descritos o tipo de pesquisa, a abordagem qualitativa adotada e o percurso metodológico da investigação. Também são apresentados os documentos que compõem o corpus da análise, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o *Currículo Paulista* homologado em 2019 e materiais pedagógicos vinculados à sua

implementação, como cadernos de orientação didática e conteúdos disponibilizados nas plataformas digitais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A partir da análise documental desses materiais, busca-se identificar de que forma as questões de gênero aparecem ou são silenciadas nas orientações curriculares destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental.

A terceira seção, intitulada *Currículo Paulista* fundamentos, vigência e a temática de gênero, discute o processo de construção e implementação desse documento curricular no estado de São Paulo. Inicialmente apresenta-se o que é o *Currículo Paulista* e quais são seus objetivos na organização das práticas pedagógicas da rede estadual, dialogando com estudos como os de Arnaud (2023; 2024), Barbosa e Lastória (2021) e Cássio e Catelli Jr. (2019). Em seguida aborda-se o contexto de produção e implementação do documento, destacando seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular e sua relação com políticas educacionais marcadas pela centralização, pela lógica das competências e pela responsabilização. Posteriormente o capítulo analisa como a temática de gênero aparece no *Currículo Paulista*, considerando contribuições de Araújo (2022), De Paula e Miranda (2020) e Vieira, Emmel e Krul (2024). Por fim discute-se o currículo como espaço de disputa política e cultural, evidenciando como determinadas temáticas podem ser incluídas ou silenciadas nos documentos curriculares.

A quarta seção, intitulada Gênero conceitos, autores e a necessidade de sua abordagem na escola, apresenta o referencial teórico que fundamenta a discussão sobre gênero no campo educacional. Inicialmente são discutidos os principais conceitos e autores que tratam da temática, com destaque para Scott (1995), Butler (1990), Beauvoir (1980), Lattanzio e Ribeiro (2018), Müller (2021) e Louro (2022). Em seguida o capítulo aborda a importância de discutir essas questões no espaço público e escolar, dialogando com Silva, Brancaloni e Oliveira (2019), Silva, Brabo e Moraes (2021) e Rabelo, Pereira e Reis (2016). Também são apresentados dados e reflexões sobre violência de gênero e discriminação que atingem mulheres e pessoas LGBTQIAPN+. Posteriormente discute-se a relevância de trabalhar a temática de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no enfrentamento de

práticas de preconceito, bullying² e cyberbullying³, com apoio em Batista, Bezerra e Silva (2019) e Ruzgar e Zandavalli (2023). Por fim analisa-se o que a Base Nacional Comum Curricular estabelece em relação à diversidade, aos direitos humanos e às questões de gênero na educação básica.

A quinta seção, intitulada Inconsistências e lacunas no ensino, apresenta uma análise crítica das contradições entre os princípios declarados no *Currículo Paulista* e sua efetiva implementação no cotidiano escolar. Inicialmente discute-se a ausência ou o enfraquecimento de determinadas temáticas nas orientações pedagógicas, bem como a influência de materiais digitais padronizados produzidos pela Secretaria da Educação. Em seguida são discutidas as limitações do documento curricular e a necessidade de sua reformulação para garantir uma abordagem mais consistente das questões de diversidade e gênero. Por fim, a seção aborda o debate em torno da chamada ideologia de gênero e analisa como esse discurso tem sido mobilizado no campo político e educacional para restringir a discussão de temas relacionados à diversidade na escola.

1.1 Inquietação

Minha inquietação com o tema deste estudo surge da experiência acadêmica e profissional que venho construindo ao longo dos anos. Sou graduado em Pedagogia pela UNESP, com licenciatura em Educação Física pelo UNIFAVENI, e possuo especializações em Educação Infantil, Deficiência Intelectual e Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar. Atualmente, atuo como professor da rede pública

² Bullying é uma palavra que se originou na língua inglesa. “Bully” significa “valentão”, e o sufixo “ing” representa uma ação contínua. A palavra bullying designa **um quadro de agressões contínuas, repetitivas, com características de perseguição do agressor contra a vítima**, não podendo caracterizar uma agressão isolada, resultante de uma briga. **As agressões podem ser de ordem verbal, física e psicológica, comumente acontecendo as três ao mesmo tempo.**

³ O **cyberbullying** é a prática da intimidação, da humilhação, da exposição vexatória, da perseguição, da calúnia e da difamação por meio de ambientes virtuais, como redes sociais, e-mail e aplicativos de mensagens. A incidência maior de casos de cyberbullying ocorre entre os adolescentes, porém há um número considerável de jovens adultos que utilizam essa prática criminosa.

estadual de Marília-SP e sou integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília

Ao longo da minha trajetória, tanto nos anos de formação quanto na prática docente, percebi que a abordagem das questões de gênero no currículo escolar, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é frequentemente limitada ou invisibilizada. Essa constatação despertou meu interesse em investigar como o *Currículo Paulista* trata ou silencia tais temáticas e quais são as implicações dessa abordagem para a formação crítica e emancipatória dos estudantes.

Minha experiência em projetos de direitos humanos, gênero e diversidade, como bolsista do Programa Residência Pedagógica da CAPES, e a participação em eventos acadêmicos relacionados a educação e cidadania reforçaram minha percepção de que a escola é um espaço central para o enfrentamento de desigualdades sociais e de preconceitos, sendo fundamental compreender como o currículo contribui ou não para a promoção de práticas inclusivas e reflexivas.

Assim, esta pesquisa nasce de uma inquietação pessoal e profissional, investigando criticamente o tratamento das questões de gênero no *Currículo Paulista* nos Anos Iniciais e articulando meu compromisso com a educação pública, a formação cidadã e a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e conscientes.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvido a partir de revisão bibliográfica e análise documental. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela possibilidade de compreender fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando seus significados, contextos e relações sociais. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa permite analisar a realidade social de forma interpretativa, buscando compreender os fenômenos em suas múltiplas dimensões e em sua relação com o contexto em que se inserem.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu no período compreendido entre os anos de 2024 e 2026, momento em que se iniciou o levantamento bibliográfico, a delimitação do objeto de estudo e a organização do referencial teórico que sustenta a investigação. Nesse período foram realizadas etapas de leitura, seleção e análise de produções acadêmicas e documentos relacionados ao tema.

Quanto aos procedimentos metodológicos, realizou-se inicialmente uma pesquisa bibliográfica, a partir de livros, artigos científicos, dissertações e teses que discutem currículo, políticas educacionais e estudos de gênero no campo da educação. Paralelamente, desenvolveu-se uma pesquisa documental, com a análise de documentos oficiais que orientam a educação básica brasileira, especialmente a BNCC e o *Currículo Paulista*.

A análise dos documentos foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar como as questões relacionadas ao gênero aparecem ou são tratadas nos documentos curriculares voltados aos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, procurou-se compreender não apenas a presença dessas temáticas, mas também possíveis lacunas, silenciamentos e limites presentes nas orientações curriculares.

Por fim, os dados obtidos a partir da análise bibliográfica e documental foram organizados e interpretados à luz do referencial teórico adotado, permitindo discutir as contradições e disputas presentes na construção das políticas curriculares no contexto educacional paulista.

3. CURRÍCULO PAULISTA: FUNDAMENTOS, IMPLEMENTAÇÃO E ABORDAGEM SOBRE O ESTUDO DE GÊNERO

O *Currículo Paulista*⁴ como segue na Figura 1, constitui-se como uma das mais recentes tentativas de reorganização da política curricular no Brasil, representando, ao mesmo tempo, a materialização de orientações nacionais advindas da BNCC e a expressão das disputas locais em torno da função social da escola.

A inclusão das capturas das páginas deste documento não é meramente estética, mas sim um exercício de transparência documental. Elas foram postas aqui para evidenciar a homologação institucional e expor quem são as autoridades da época de sua elaboração que deram o aval final e colocaram essas normas em prática, selando o destino do *Currículo Paulista* hoje vigente. A Figura 1 não apenas apresenta os responsáveis pela obra, mas revela a 'escala de comando' que definiu o que poderia

⁴ Esta dissertação dialoga com as orientações oficiais, que podem ser lidas e baixadas em sua totalidade através do link: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf.

ou não, ser dito sobre gênero nos anos iniciais. Ao observarmos a cúpula do governo João Dória (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB) e o secretariado de Rossieli Soares, situamos um projeto político de centro-direita que, sob o pretexto da 'neutralidade' e da eficiência técnica, operou silenciamentos estratégicos.

Figura 1 - Currículo Paulista elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP)



Fonte: *Currículo Paulista* - Governo do Estado de São Paulo (2019)

É fundamental nomear e evidenciar essas pessoas para entender que o *Currículo Paulista* é fruto de uma gestão que muitas vezes negociou pautas de diversidade para evitar conflitos com setores conservadores. Ao 'escancarar' quem homologou o documento, evidenciamos que a ausência ou a fragilidade do debate de gênero no material não foi um erro de percurso, mas uma escolha política deliberada de uma gestão que priorizou a padronização das competências básicas em detrimento de uma formação humana crítica e plural. Ver quem assinou essas páginas é compreender quem de certa forma selou o destino de como as questões de gênero seriam ou deixariam de ser, abordadas com nossas crianças. Longe de ser apenas um documento técnico que orienta o trabalho pedagógico, ele se insere em um cenário

de tensões históricas entre projetos educacionais de caráter democrático e emancipador e propostas de cunho tecnicista e neoliberal.

Embora o currículo seja apresentado oficialmente como resultado de um processo participativo envolvendo professores, gestores e sociedade civil, a análise de sua implementação evidencia que essa escuta não se efetivou de maneira ampla e significativa. Na prática, predominou a centralização de diretrizes e a padronização das práticas pedagógicas, especialmente em um estado marcado por grande diversidade sociocultural e territorial. Essa contradição evidencia que o currículo constitui um campo de disputa, no qual se decide o que deve ser ensinado, quais sujeitos terão sua experiência reconhecida e quais saberes serão marginalizados ou silenciados.

A formulação e homologação do *Currículo Paulista* ocorreu em 2019, período marcado por instabilidade política e forte polarização em temas educacionais. Sua homologação durante a pandemia de COVID-19 intensificou desigualdades existentes e impôs desafios significativos à implementação. Além disso, a adesão das redes municipais ao documento foi heterogênea, evidenciando tensões entre o ideal de regime de colaboração e a realidade de assimetrias de poder entre o Estado e os municípios.

Um ponto central de análise diz respeito à abordagem das questões de gênero. Embora o documento oficial afirme compromisso com equidade e valorização da diversidade, sua efetivação nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido limitada e superficial. A presença reduzida de referências explícitas ao tema, aliada à ausência de orientações claras sobre sua operacionalização, revela a tensão entre o discurso oficial e as pressões conservadoras que buscam impedir a discussão de gênero e sexualidade na escola.

3.1 Conceito e Finalidade do *Currículo Paulista*

A organização curricular no Estado de São Paulo passou por diversas transformações históricas. Inicialmente, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) era responsável por elaborar modelos de organização curricular, reformular propostas continuamente e desenvolver instrumentos de avaliação do currículo e do processo de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 1976).

Em 2007, durante o governo de José Serra (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB), foi instituída a Proposta Curricular do Estado de São Paulo

(PCESP), com metas voltadas à alfabetização, redução da reprovação e bonificação por desempenho. Essa proposta complementava os Parâmetros Curriculares Nacionais (Arnaud, 2024). Entre 2010 e 2012, consolidou-se o Currículo do Estado de São Paulo, atualizado por áreas do conhecimento. Com a homologação da BNCC em 2018, tornou-se necessária a reformulação dos currículos estaduais, culminando na aprovação do *Currículo Paulista* em 2019 (Arnaud, 2024; SÃO PAULO, 2019).

O *Currículo Paulista* estrutura-se em consonância com a BNCC, especialmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, garantindo que o currículo esteja alinhado às diretrizes nacionais, mas mantendo especificidades locais. A legislação que sustenta essas mudanças, como a Lei Federal nº 13.415/2017, reflete a orientação da política educacional brasileira recente, marcada por centralização e foco em resultados (Brasil, 2017).

Sacristán (2000) propõe cinco níveis de concretização curricular que ajudam a compreender a dinâmica do *Currículo Paulista*:

1. Nível administrativo: formulação de normas e diretrizes;
2. Currículo apresentado ao professor: materiais didáticos, formações continuadas e projetos políticos-pedagógicos;
3. Currículo moldado pelo professor: planejamento pedagógico individualizado;
4. Currículo em ação: prática docente em sala de aula;
5. Currículo realizado: resultados efetivos do processo de ensino-aprendizagem, influenciando novamente os níveis anteriores.

As avaliações institucionais, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP e a Prova Paulista, exercem forte influência sobre todos os níveis, reforçando a centralidade do planejamento administrativo e a pressão sobre a prática docente.

A efetividade do currículo depende, portanto, da forma como professores compreendem, se apropriam e implementam as orientações em seu cotidiano, especialmente nos anos iniciais, etapa crucial para alfabetização e letramento.

A análise do *Currículo Paulista* de 2019 evidencia que, embora haja menção a princípios de equidade e valorização da diversidade, as referências explícitas às questões de gênero e sexualidade são escassas e fragmentadas. Nos anos iniciais, a BNCC prevê a promoção de valores de respeito, direitos humanos e diversidade, mas não detalha procedimentos claros para a operacionalização do ensino de gênero. A partir dessa constatação, torna-se necessário realizar uma análise documental detalhada, comparando o *Currículo Paulista* e a BNCC, identificando trechos em que

gênero é mencionado, os silêncios e omissões em relação à sexualidade, as contradições entre o discurso oficial e as práticas pedagógicas e as pressões sociopolíticas que restringem a implementação desses conteúdos na escola pública.

3.2 Ano de produção e vigência: implementação nos anos iniciais (2019 – Governo João Doria - PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira)

O *Currículo Paulista* configura-se como uma política pública educacional de grande relevância no Estado de São Paulo, alinhando-se às orientações da BNCC e, ao mesmo tempo, respondendo às especificidades regionais das redes estadual e municipais que aderiram ao regime de colaboração. Sua implementação teve início em 2019, com a publicação da Deliberação CEE nº 169/2019 e da Indicação CEE nº 179/2019, documentos que estabeleceram normas e orientações para aplicação do currículo nos sistemas de ensino (Conselho Estadual de Educação, 2019).

A construção do Currículo Paulista foi apresentada oficialmente como resultado de ampla participação e escuta de profissionais da educação, com a intenção de adaptar as diretrizes da BNCC à realidade das escolas estaduais e municipais. Educadores da rede estadual e de redes municipais estiveram envolvidos no processo, buscando adequar o currículo às demandas locais e fortalecer uma identidade curricular paulista (SÃO PAULO, 2019).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), a implantação trouxe mudanças significativas: organização de conteúdos, definição de competências e habilidades e revisão dos critérios de avaliação passaram a ser orientadas pelas novas diretrizes. Essa reestruturação exigiu que os profissionais de educação reformulassem práticas pedagógicas e repensassem o planejamento de ensino, tornando-se agentes ativos da implementação curricular. No entanto, a efetivação dessas mudanças dependeu fortemente da formação continuada docente, já que a publicação de documentos normativos, por si só, não garante a transformação das práticas pedagógicas (Gatti, 2010).

O *Currículo Paulista* apresenta uma concepção de currículo que ultrapassa a perspectiva prescritiva, buscando contemplar o desenvolvimento integral dos alunos. Para Libâneo (2020), a prática pedagógica baseada em competências precisa considerar as condições concretas de ensino, evitando reducionismos e tecnicismos. Ao mesmo tempo, políticas de accountability, como SARESP e SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, reforçam uma lógica de resultados mensuráveis,

incentivando práticas de “ensino para o teste”, que podem reduzir o currículo a conteúdos facilmente avaliáveis, em detrimento da formação integral dos estudantes (Libâneo, 2020).

O Decreto nº 68.335 de 20 de fevereiro de 2024 reforçou e institucionalizou as ações do *Currículo Paulista*, especialmente no que tange ao regime de colaboração entre Estado e municípios, criando o programa de apoio à alfabetização *Alfabetiza Juntos SP* ⁵(SÃO PAULO, 2024). A Resolução SEDUC – 33, de 14 de maio de 2024 também institucionalizou as ações do *Currículo Paulista*, especialmente no que tange às ações de formação docente, como o *Programa Multiplica SP* ⁶(SÃO PAULO, 2024). Ainda assim, o processo de implementação não ocorreu de forma homogênea: a carência de materiais pedagógicos adequados, a necessidade de formação específica e as diferenças estruturais entre municípios dificultaram a plena aplicação do currículo, revelando que o alinhamento entre documento e prática pedagógica ainda é um desafio.

Portanto, o *Currículo Paulista* nos anos iniciais é um exemplo de política pública que combina inovação pedagógica com limitações práticas. Apesar da narrativa oficial de participação e escuta, a implementação efetiva evidencia tensões entre prescrição normativa e autonomia local, mostrando que a construção de políticas educacionais inclusivas e contextualizadas requer não apenas documentos bem elaborados, mas também investimento contínuo em formação docente e suporte às especificidades de cada território.

⁵ Conforme informações institucionais extraídas do Portal de Atendimento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Cf. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa Alfabetiza Juntos SP**: Qual o objetivo do Programa Alfabetiza Juntos SP? São Paulo: SEDUC-SP, [2024?]. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07748/pt-br>. Acesso em: 24 maio 2025. Texto original: "O Programa Alfabetiza Juntos SP foi criado pela Secretaria da Educação de São Paulo para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade certa, promovendo educação de qualidade e igualdade para os estudantes da rede pública. [...] O objetivo geral do Alfabetiza Juntos SP é integrar esforços, melhorar a qualidade do ensino e garantir que nenhuma criança fique para trás no processo de alfabetização."

⁶ Conforme diretrizes institucionais apresentadas no portal oficial do programa de formação continuada da rede paulista. O modelo metodológico baseia-se na cooperação em serviço para o aprimoramento das práticas didáticas em sala de aula. Cf. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Sobre o programa: **Programa Multiplica SP**. São Paulo: SEDUC-SP/EFAPE, 2026. Disponível em: <https://multiplicasp.educacao.sp.gov.br/sobre-o-programa/>. Acesso em: 24 maio 2025. Texto original: "O programa foi desenvolvido para conectar professores, coordenadores e saberes por meio da formação entre pares da mesma área de ensino [...]. Parte do princípio de que a formação entre professores da rede pública fortalece a circulação de saberes e o compartilhamento de práticas entre docentes que vivenciam contextos educacionais semelhantes, consolidando a estratégia de fazer a rede formar a própria rede

Outro desafio importante é o alinhamento entre os materiais didáticos utilizados nas redes de ensino e as diretrizes do novo currículo. Segundo as pesquisas realizadas por Gatti (2010) muitos municípios ainda utilizam livros e recursos pedagógicos que não dialogam plenamente com as competências e habilidades descritas no documento paulista, gerando um descompasso entre a proposta curricular e a prática efetiva em sala de aula.

Apesar de o *Currículo Paulista* ter sido apresentado como uma construção coletiva, é necessário problematizar se, de fato, houve uma escuta ativa e democrática das redes municipais e dos profissionais da educação durante sua elaboração. Muitos municípios, especialmente os de menor porte, relataram dificuldades em personalizar a proposta curricular, sentindo-se obrigados a seguir um documento uniforme, imposto pelo Estado, sem considerar as realidades locais. Essas redes, frequentemente dependentes da estrutura estadual, não tiveram plena autonomia para adaptar as diretrizes à sua realidade cotidiana. Assim, embora o discurso oficial defenda a construção conjunta, a centralização das diretrizes em um único documento para um estado tão diverso como São Paulo gera tensões entre o ideal da unificação e a necessidade do respeito às especificidades regionais. Muitos municípios encontram obstáculos em adequar o currículo à realidade sociocultural de suas comunidades, o que coloca em xeque o caráter verdadeiramente dialógico da proposta (Arnaud, 2024).

Além disso, é importante observar que o *Currículo Paulista* está fortemente alinhado a políticas de *accountability*, isto é, práticas de responsabilização baseadas em metas e resultados, como ocorre nas avaliações externas de larga escala, a exemplo do SARESP e do SAEB. Essa perspectiva pode induzir as escolas a priorizarem um currículo oculto, em que o foco passa a ser a preparação dos alunos para as provas, em detrimento da formação integral e do pleno desenvolvimento do estudante. A preocupação excessiva com as competências e habilidades que são passíveis de avaliação tende a reforçar uma lógica tecnicista e conteudista, ainda que o discurso oficial fale em inovação pedagógica. Na prática, essa orientação pode provocar o chamado “ensino para o teste”, reduzindo a riqueza do processo educativo e limitando-o a conteúdos facilmente mensuráveis (Libâneo, 2020).

Pasquarelli e Chirinea (2017) argumentam que a *accountability*, quando desvinculada de processos deliberativos e de escuta efetiva dos sujeitos envolvidos na prática educativa, transforma-se em um instrumento de coerção e não de aperfeiçoamento da gestão escolar. Os autores defendem que a responsabilização deve estar atrelada à deliberação coletiva e ao fortalecimento da participação

democrática, sob pena de reduzir-se a um mecanismo tecnocrático, baseado exclusivamente em números e resultados.

No caso do *Currículo Paulista*, a ênfase nas metas e nos índices de desempenho escolar, sem a construção de espaços efetivos de diálogo com as comunidades escolares, tende a limitar a compreensão do processo educativo e a enfraquecer a autonomia pedagógica das escolas e dos professores. Assim, torna-se imprescindível retomar o debate sobre a deliberação democrática como elemento central de uma política educacional que respeite a pluralidade e a complexidade da realidade escolar.

A efetivação do *Currículo Paulista* também implica uma profunda mudança na prática pedagógica dos docentes, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, essa transformação não foi acompanhada de formações contínuas e sistemáticas capazes de preparar os profissionais da educação para as novas demandas. Em muitas escolas, os professores enfrentam sobrecarga de trabalho, falta de infraestrutura e ausência de apoio pedagógico, fatores que dificultam a apropriação crítica do currículo (Gatti, 2010).

A implementação desconsidera, em muitos casos, as condições objetivas da prática docente, como a escassez de tempo para o planejamento, a precarização do trabalho e a carência de políticas de formação continuada adequadas. Sem esse suporte, a proposta curricular corre o risco de se manter no campo do formalismo, sendo aplicada de maneira superficial e burocrática, sem produzir mudanças efetivas nas práticas pedagógicas (Gatti, 2010).

Outro aspecto relevante que precisa ser problematizado é a falta de escuta das infâncias e das comunidades escolares durante a construção do currículo. O documento foi elaborado e difundido em uma lógica verticalizada, sem considerar suficientemente as experiências, os saberes e as necessidades concretas das crianças e das famílias. Essa postura desconsidera o princípio fundamental da educação democrática e participativa, como preconiza Paulo Freire, ao priorizar modelos curriculares prontos e descontextualizados da realidade vivida pelos educandos.

Quando a escola não ouve a comunidade, corre o risco de reforçar práticas escolares distantes do cotidiano dos alunos, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem e dificultando a construção de conhecimentos significativos. Assim, há uma lacuna evidente no reconhecimento da realidade concreta dos estudantes como

ponto de partida da prática educativa, o que impede a construção de uma educação crítica e emancipadora (Libâneo, 2020).

Cabe também destacar que a implementação do *Currículo Paulista* coincidiu com um contexto atípico e desafiador: a pandemia da COVID-19. Esse fator agravou ainda mais as dificuldades já existentes nas redes de ensino. As escolas precisaram reorganizar, de maneira abrupta, suas práticas pedagógicas para o ensino remoto ou híbrido, muitas vezes sem contar com a infraestrutura necessária ou com a formação adequada dos professores para o uso das tecnologias digitais.

Apesar desse cenário crítico, as instituições de ensino foram pressionadas a incorporar as diretrizes do novo currículo, o que ampliou as desigualdades educacionais e expôs a fragilidade do sistema público de educação diante de emergências sociais. Implementar uma proposta curricular nova em meio a um período de instabilidade e incerteza aprofundou os desafios do trabalho docente e dificultou ainda mais a adaptação crítica dos profissionais às novas demandas. Em muitos casos, a adoção do *Currículo Paulista* ocorreu de maneira apressada e descontextualizada, comprometendo o necessário diálogo entre o documento normativo e a realidade concreta das escolas (Arnaud, 2024).

A implantação do *Currículo Paulista* nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um avanço importante na tentativa de articular as diretrizes nacionais da BNCC às especificidades regionais do Estado de São Paulo, por meio do regime de colaboração entre Estado e municípios. No entanto, a implementação desse currículo revela desafios e limitações que impactam diretamente sua eficácia e alcance. A centralização das diretrizes, aliada à insuficiente escuta das redes municipais e dos profissionais da educação, fragiliza a proposta de um currículo verdadeiramente dialógico e contextualizado.

Ademais, a forte vinculação do currículo às políticas de *accountability* e avaliações externas induz a um ensino orientado para o desempenho em testes padronizados, em detrimento de uma educação integral e emancipatória.

Outro ponto importante diz respeito às condições reais de trabalho dos professores, que frequentemente enfrentam sobrecarga, falta de formação continuada adequada e infraestrutura precária, elementos que dificultam a apropriação crítica e efetiva do currículo. A ausência de diálogo com as comunidades escolares e a implementação apressada, sobretudo em um cenário marcado pela pandemia de COVID-19, aprofundam as desigualdades e fragilizam a transformação pedagógica pretendida.

Por isso, para que o *Currículo Paulista* cumpra seu papel transformador, é imprescindível repensar os processos de construção e implementação curricular, fortalecendo espaços democráticos de participação, investindo em formação docente e garantindo condições materiais e políticas que favoreçam práticas pedagógicas significativas e contextualizadas às realidades dos alunos e das escolas.

3.3 Abordagem de Gênero no *Currículo Paulista*

A abordagem de gênero no *Currículo Paulista* configura-se como um componente importante do compromisso do Estado com a equidade e a inclusão no ambiente escolar

. De acordo com a Deliberação CEE nº 169/2019:

O currículo defende uma concepção de equidade que abrange não apenas o direito universal à educação, mas também o respeito à diversidade cultural, socioeconômica, étnico-racial, de gênero e sociocultural existente nos territórios paulistas (Conselho Estadual de Educação, 2019, p. 27).

A maneira como a temática de gênero é tratada nos anos iniciais do Ensino Fundamental no *Currículo Paulista* permanece limitada, superficial e, muitas vezes, apenas implícita. Apesar de o documento oficial apresentar princípios de equidade e diversidade, a operacionalização efetiva do tema em sala de aula é pouco evidente. Desde 2010, com a promulgação do Decreto nº 55.839, o Estado de São Paulo instituiu o Plano Estadual de Enfrentamento à Homofobia e Promoção da Cidadania LGBTQIAP+, estabelecendo metas claras para a Secretaria da Educação, como a capacitação de professores e gestores e o fomento à discussão sobre diversidade de gênero nos currículos escolares (SÃO PAULO, 2010). Essa iniciativa buscava criar condições estruturais para que a escola pública pudesse abordar de forma adequada as questões de gênero, promovendo o respeito à diversidade e o combate a práticas discriminatórias.

O *Currículo Paulista* de 2019, homologado para atender à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e às demandas da rede estadual, apresenta referências fragmentadas às questões de gênero nos anos iniciais. Por exemplo, embora o documento enfatize o respeito à diversidade e à inclusão como princípios centrais, os trechos que mencionam diretamente gênero são geralmente transversais e pouco detalhados, sem instruções concretas para a aplicação em sala de aula. A BNCC, ao tratar dos anos iniciais, prevê que as práticas pedagógicas promovam valores de respeito, direitos humanos e convivência democrática, mas não especifica

procedimentos claros ou sequências didáticas voltadas à educação em gênero, limitando a efetividade dessas orientações na rotina escolar (Brasil, 2018).

Essa fragmentação do discurso oficial gera contradições estruturais: enquanto o currículo proclama compromisso com a diversidade e a equidade, na prática docente o tema é frequentemente omitido ou tratado de forma superficial, dependendo do interesse, preparo e iniciativa do professor. Pressões sociopolíticas conservadoras, mobilizadas em torno do debate sobre “ideologia de gênero”, reforçam a resistência à implementação de conteúdos relacionados à identidade de gênero, tornando a abordagem ainda mais vulnerável a silenciamentos institucionais (Arnaud, 2024).

A análise documental comparativa entre o *Currículo Paulista* e a BNCC evidencia lacunas e silêncios significativos. Nos anos iniciais, não há orientação sistemática sobre como trabalhar gênero em diferentes componentes curriculares, nem materiais didáticos específicos que garantam uma abordagem consistente e adequada. Os poucos trechos que mencionam diversidade de gênero aparecem de forma isolada e genérica, sem detalhamento pedagógico, e frequentemente são incorporados de maneira transversal em conteúdos mais amplos, como ética, cidadania ou direitos humanos. Essa ausência de operacionalização formal evidencia a dependência da autonomia do professor para a inclusão do tema, o que resulta em desigualdade de oportunidades de aprendizagem entre diferentes escolas e contextos.

Além disso, a narrativa oficial de participação e escuta na elaboração do *Currículo Paulista* contrasta com a realidade da implementação. Embora o documento afirme que houve diálogo com professores e especialistas, pesquisas e relatos indicam que a escuta não se efetivou de forma ampla, e as decisões finais sobre conteúdos e ênfases curriculares seguiram centralizadas, refletindo interesses institucionais e políticos. Essa tensão entre discurso e prática reforça a necessidade de olhar crítico sobre como a política curricular é concretamente operacionalizada, especialmente em áreas sensíveis como gênero e sexualidade.

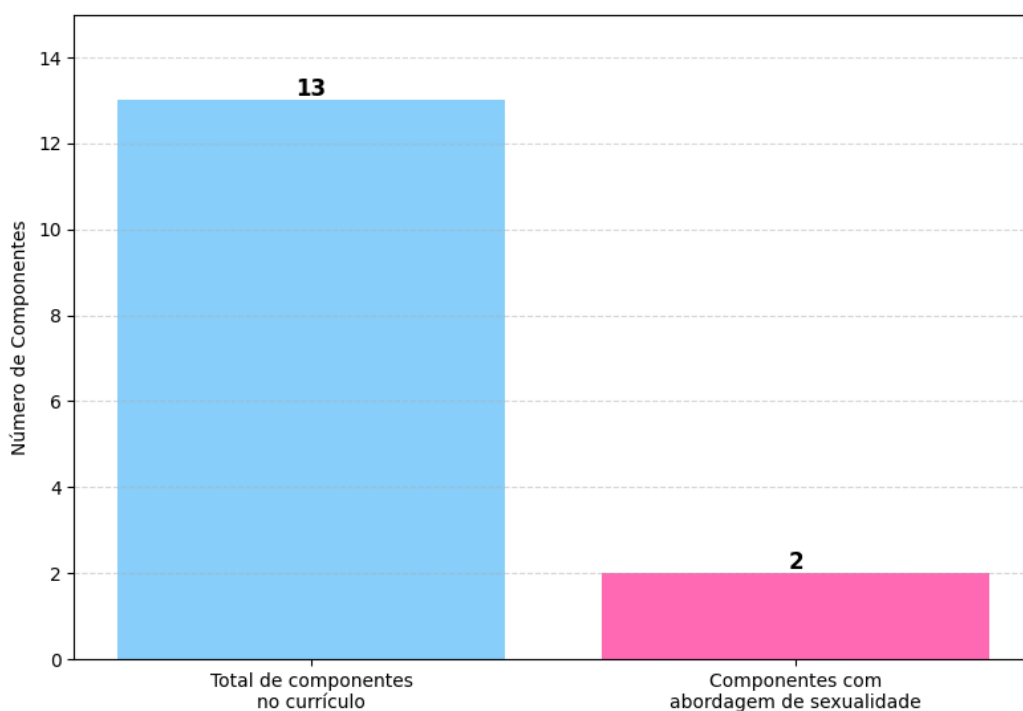
Garantir uma educação inclusiva e emancipatória nos anos iniciais exige não apenas respaldo legal, mas também estratégias concretas: programas de formação continuada que preparem docentes para lidar com diversidade de gênero, ampliação de acervo didático e literário que contemple experiências e identidades diversas, e fortalecimento da autonomia pedagógica para que professores possam abordar o tema de forma ética, crítica e fundamentada.

A efetivação da abordagem de gênero no *Currículo Paulista*, portanto, permanece como um desafio em construção, marcado por lacunas, silêncios e contradições entre os princípios declarados e a realidade das salas de aula. Esse cenário evidencia a urgência de políticas educacionais que integrem de maneira consistente a temática de gênero desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, garantindo que a escola pública contribua para a formação de estudantes conscientes, críticos e respeitosos da diversidade.

A Figura 2 evidencia a discrepância entre o número total de componentes curriculares e aqueles que, de fato, abordam a temática da sexualidade. A propósito os componentes do curriculares são: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Biologia, Física, Química e Ensino Religioso.

A presença limitada do tema revela um silenciamento institucionalizado, que contraria os próprios princípios de Educação Integral e respeito à diversidade declarados no currículo

Figura 2 - Presença da temática da sexualidade nos componentes curriculares



Fonte: Elaborado pelo autor

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a abordagem do gênero no *Currículo Paulista* revela lacunas significativas e limitações estruturais. Estudos

recentes evidenciam que os materiais didáticos utilizados nessa etapa raramente problematizam gênero como construção social, permanecendo centrados em uma perspectiva normativa e binária. Embora pesquisas como a de Paula e Miranda (2020) tenham analisado os Cadernos de Ciências do 8º ano, que apresentam predominância de uma abordagem biológica da sexualidade, sem aprofundamento sobre gênero ou diversidade, observamos que, nos anos iniciais, essa tendência se mantém, com referências ao gênero restritas a conceitos genéricos ou simbólicos, como gênero textual, sem qualquer exploração da identidade de gênero ou de relações de poder e desigualdade.

Vieira, Emmel e Krul (2024) reforçam essa percepção ao apontarem que os documentos do *Currículo Paulista*, mesmo quando mencionam diversidade, não reconhecem o gênero como construção social, limitando-se a categorias de sexo-biológico e mantendo uma lógica tecnicista, normativa e despolitizada. Nos anos iniciais, essa ausência de problematização traduz-se na falta de orientações pedagógicas claras para que o professor possa abordar questões de gênero de forma consistente. Como consequência, o tema é muitas vezes omitido ou diluído em discussões gerais sobre respeito, direitos humanos e convivência democrática, sem conexão direta com a vivência e a experiência das crianças.

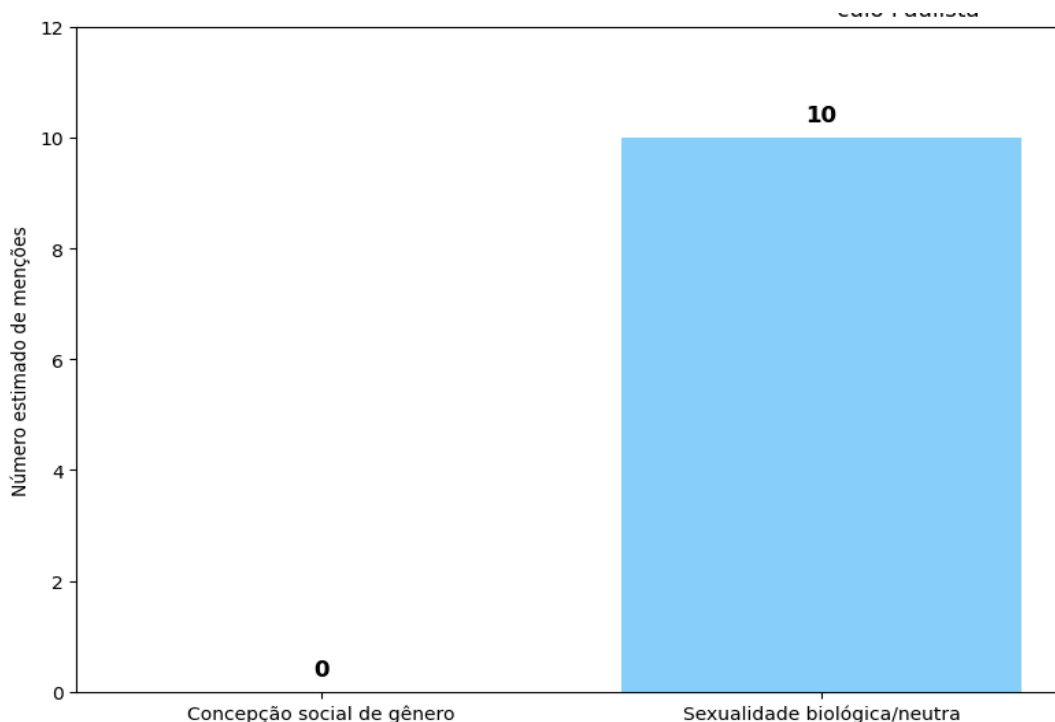
A análise documental do *Currículo Paulista*, em diálogo com a BNCC dos anos iniciais, evidencia que, apesar de menções a princípios de equidade e diversidade, não há registros de procedimentos pedagógicos específicos para operacionalizar o ensino sobre gênero, nem materiais didáticos que abordem identidades não normativas.⁷ Essa lacuna reforça o caráter fragmentado e superficial do currículo, deixando a cargo do professor decidir se e como abordar o tema em sala de aula, o que potencializa desigualdades entre escolas e contextos educacionais distintos.

A Figura 3 ilustra essa discrepância: enquanto há menções à sexualidade em sua dimensão biológica, não há registros que evidenciem gênero como construção social, reforçando o silenciamento institucionalizado da temática nos anos iniciais. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que garantam não apenas o cumprimento formal do currículo, mas também a efetiva promoção de uma educação inclusiva, crítica e emancipatória desde os primeiros

⁷ Conforme Butler (2003), identidades não normativas são expressões que desafiam o padrão tradicional de gênero e sexualidade. A autora argumenta que o gênero não é biológico, mas uma prática social repetida, e que essas identidades servem para questionar e desconstruir as normas impostas pela sociedade.

anos da Educação Básica. A falta de clareza e de direcionamento nos documentos curriculares sinaliza que, apesar do discurso de equidade, a abordagem de gênero permanece restrita, despolitizada e dependente da iniciativa individual do professor.

Figura 3 - Menções à temática de gênero X sexo/sexualidade no *Currículo Paulista*



Fonte: Elaborado pelo autor

A análise da abordagem de gênero nos anos iniciais do Ensino Fundamental evidencia um claro descompasso entre as diretrizes legais, os documentos curriculares e a efetiva inserção do tema nas práticas pedagógicas cotidianas. Embora o *Currículo Paulista* (SÃO PAULO, 2019) e a BNCC (Brasil, 2018) reconheçam formalmente a diversidade, o respeito às identidades de gênero e a promoção da equidade, a operacionalização do ensino de gênero é fragmentada, implícita e pouco estruturada.

No entanto, a análise detalhada do *Currículo Paulista* evidencia que essas referências aparecem de forma transversal e genérica, sem materiais didáticos específicos ou orientações pedagógicas claras que guiem o trabalho docente, especialmente nos anos iniciais, em que processos de alfabetização e letramento são determinantes para a trajetória escolar.

Embora a BNCC dos anos iniciais preveja a promoção de valores de respeito, direitos humanos e diversidade, também não oferece procedimentos detalhados para

a efetiva implementação do ensino de gênero, deixando grande responsabilidade aos professores. Desde 2010, com o Decreto nº 55.839, o Estado de São Paulo instituiu o Plano Estadual de Enfrentamento à Homofobia e Promoção da Cidadania LGBTQIAP+, incluindo metas para a Secretaria da Educação, como a capacitação de professores e gestores e o fomento à discussão sobre diversidade de gênero nos currículos escolares (SÃO PAULO, 2010).

Estudos recentes reforçam essas lacunas: Vieira, Emmel e Krul (2024) apontam que o *Currículo Paulista* não reconhece o gênero como construção social, limitando-se ao binarismo sexo-biológico e ignorando identidades não normativas, enquanto Paula e Miranda (2020) mostram que os Cadernos de Ciências do 8º ano tratam gênero apenas como gênero textual, sem problematizar relações sociais ou desigualdades estruturais.

Esse cenário indica que a abordagem do currículo segue uma lógica tecnicista e normativa, despolitizando o debate e deixando ao professor a decisão de incluir ou não o tema, o que amplia desigualdades de aprendizagem entre escolas e contextos distintos. Episódios como o recolhimento de livros de Ciências em 2019, sob o argumento de “ideologia de gênero”, evidenciam o caráter político do silenciamento institucional e a pressão sociopolítica conservadora sobre a implementação de conteúdos de gênero.

Dessa forma, ainda que o *Currículo Paulista* anuncie princípios de equidade e respeito à diversidade, sua aplicação nos anos iniciais é superficial, fragmentada e marcada por omissões. A presença limitada do tema da sexualidade, frequentemente abordada sob uma ótica biologizante, contraria os próprios princípios de educação integral e equidade declarados nos documentos oficiais.

3.4 Comparação entre *Currículo Paulista* e BNCC: Gênero nos Anos Iniciais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸, trazida na Figura 4, foi homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, constitui um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. Elaborada pelo Ministério da Educação, a BNCC orienta a

⁸ Esta dissertação dialoga com as orientações oficiais, que podem ser lidas e baixadas em sua totalidade através do link: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

organização dos currículos das redes de ensino e das escolas públicas e privadas do país.

De maneira análoga, a inclusão das capturas das páginas da BNCC cumpre o mesmo papel de transparência documental. Elas foram trazidas para esta dissertação para evidenciar que, assim como ocorreu com o *Currículo Paulista*, houve uma homologação institucional deliberada. O objetivo é expor, por assim dizer, as autoridades e os grupos que deram o aval final ao texto nacional, selando as diretrizes que hoje moldam a educação em todo o país e revelando quem são os responsáveis diretos por colocar tais normas em curso.

Figura 4 - Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Elaborado pelo Ministério da Educação (MEC)



Fonte: BNCC, Brasil (2018)

A BNCC consolidou-se como um dos documentos mais importantes da educação brasileira nas últimas décadas, com a promessa de garantir direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes do país. Trata-se de um marco normativo que orienta as práticas escolares, padroniza competências e habilidades e estabelece parâmetros mínimos para a educação básica.

No entanto, o processo de sua elaboração foi atravessado por disputas políticas intensas, sobretudo no que diz respeito à presença (ou ausência) das questões de gênero e sexualidade. O resultado foi um documento que, embora proclame a defesa da diversidade e dos direitos humanos, silencia os termos mais diretamente ligados a esses temas.

Esse silenciamento não foi neutro. Em abril de 2017, a Agência Brasil noticiou oficialmente que o Ministério da Educação havia retirado da versão final da BNCC a expressão “orientação sexual” e suavizado referências a gênero. Segundo a reportagem, a justificativa apresentada foi evitar controvérsias políticas e acelerar o processo de aprovação, mas, como observou Tokarnia (2017), essa decisão atendeu diretamente às pressões de grupos religiosos e conservadores que vinham criticando a presença do tema nas versões preliminares do documento.

A exclusão foi alvo imediato de críticas de especialistas. Reportagem de Paiva (2017) destacou que pesquisadores e educadores enxergaram nessa supressão um retrocesso pedagógico, que fere os princípios constitucionais da igualdade e da liberdade de aprender e ensinar. Para muitos, essa omissão reforça a ideia de que determinados corpos e identidades são “ilegítimos” ou “perigosos” quando discutidos na escola, gerando o que Evangelista e Gonçalves (2020) denominaram de abjeção curricular: ao não nomear gênero e diversidade sexual, a BNCC torna abjetos aqueles que transgridem a norma, como pessoas LGBT, reduzindo sua existência a algo invisível ou indesejado.

Esse processo de apagamento é ainda mais grave quando se considera que, desde a década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já reconheciam a necessidade de tratar da Orientação Sexual como tema transversal. Ou seja, houve um retrocesso histórico: em vez de avançar na garantia de direitos, a BNCC cedeu a pressões políticas e suprimiu aquilo que os próprios documentos oficiais anteriores já legitimavam.

Resende (2024), em análise, demonstra que a justificativa oficial da exclusão, “evitar polêmicas”, esconde um movimento de censura, pois a escola é justamente o espaço destinado a lidar criticamente com os conflitos sociais e culturais

A crítica acadêmica reforça que a retirada do termo “gênero” não é mero detalhe semântico. Araújo (2022) que menciona a ausência de gênero e sexualidade na BNCC como um indicador de que o documento opera dentro de uma concepção tecnicista e neoliberal de currículo. Ele argumenta que, ao silenciar temas ligados à diversidade,

a BNCC prioriza competências quantificáveis e esvazia a função crítica da escola, transformando-a em espaço de reprodução de normas, e não de questionamento.

Na mesma direção, a pesquisa de Diniz (2025), defendida na Universidade de São Paulo, mostra como a BNCC da Educação Infantil apagou explicitamente o termo “gênero” ao longo de suas versões, ainda que mantivesse termos genéricos como “diversidade” e “equidade”. Para a autora, esse apagamento não é apenas simbólico, mas compromete a possibilidade de uma Educação Infantil democrática e plural.

Ao retirar gênero do vocabulário curricular, o documento legitima práticas escolares que ignoram ou mesmo reforçam desigualdades estruturais entre meninos e meninas, além de excluir crianças que fogem à norma heteronormativa. Ainda assim, Diniz (2025) ressalta que, mesmo em meio a esse retrocesso, é possível mobilizar princípios presentes no texto final, como direitos humanos e respeito à diversidade, para fundamentar práticas pedagógicas inclusivas.

O documento está estruturado em competências gerais, competências específicas por área do conhecimento e habilidades distribuídas ao longo das etapas e anos escolares. No caso do Ensino Fundamental, a BNCC organiza-se em áreas do conhecimento — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas — além do componente de Ensino Religioso, apresentando, em cada área, competências e habilidades que orientam o trabalho pedagógico nos anos iniciais e finais, como mostrado na Figura 5.

Figura 5 - Sumário da BNCC

Apresentação.....	5	4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.....	136	4.3. A área de Ciências da Natureza.....	321	4.3.1.2. Ensino Religioso no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	452
1. INTRODUÇÃO.....	7	4.1.2. Arte.....	193	4.3.1. Ciências.....	325	5. A ETAPA DO ENSINO MÉDIO.....	461
A Base Nacional Comum Curricular.....	7	* Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental.....	198	4.3.1.1. Ciências no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	331	O Ensino Médio no contexto da Educação Básica.....	461
* Competências gerais da Educação Básica.....	9	4.1.2.1. Arte no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	199	4.3.1.2. Ciências no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	343	A BNCC do Ensino Médio.....	469
Os marcos legais que embasam a BNCC.....	10	4.1.2.2. Arte no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	205	4.4. A área de Ciências Humanas.....	353	Curriculos: BNCC e itinerários.....	475
Os fundamentos pedagógicos da BNCC.....	13	4.1.3. Educação Física.....	213	* Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental.....	357	5.1. A área de Linguagens e suas Tecnologias.....	481
O pacto interfederativo e a implementação da BNCC.....	15	* Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental.....	223	4.4.1. Geografia.....	359	* Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio.....	490
2. ESTRUTURA DA BNCC.....	23	4.1.3.1. Educação Física no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	224	* Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental.....	366	5.1.1. Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades.....	491
3. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35	4.1.3.2. Educação Física no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	231	4.4.1.1. Geografia no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	367	5.1.2. Língua Portuguesa.....	498
A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular.....	35	4.1.4. Língua Inglesa.....	241	4.4.1.2. Geografia no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	381	5.1.2.1. Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades.....	505
A Educação Infantil no contexto da Educação Básica.....	36	* Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental.....	246	4.4.2. História.....	397	5.2. A área de Matemática e suas Tecnologias.....	527
* Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.....	38	4.1.4.1. Língua Inglesa no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	247	* Competências específicas de História para o Ensino Fundamental.....	402	* Competências específicas de Matemática e suas Tecnologias para o Ensino Médio.....	531
3.1. Os campos de experiências.....	40	4.2. A área de Matemática.....	265	4.4.2.1. História no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	403	5.2.1. Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades.....	532
3.2. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.....	44	* Competências específicas de Matemática para o Ensino Fundamental.....	267	4.4.2.2. História no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	416	5.3. A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.....	547
3.3. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....	53	4.2.1. Matemática.....	268	4.5. A área de Ensino Religioso.....	435	* Competências específicas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio.....	553
4. A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	57	4.2.1.1. Matemática no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	276	* Competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental.....	437	5.3.1. Ciências da Natureza e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades.....	554
O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica.....	57	4.2.1.2. Matemática no Ensino Fundamental - Anos Finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	298	4.5.1. Ensino Religioso.....	438	5.4. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	561
4.1. A área de Linguagens.....	63			4.5.1.1. Ensino Religioso no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.....	442	* Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio.....	570
* Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental.....	65					5.4.1. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e habilidades.....	571
4.1.1. Língua Portuguesa.....	67					Ficha técnica.....	581
* Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....	87						
4.1.1.1. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.....	89						

Fonte: BNCC, Brasil (2018)

Nesse sentido, ao analisar o conteúdo da BNCC voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se que o documento utiliza termos amplos relacionados à diversidade, ao respeito e aos direitos humanos, porém evita mencionar explicitamente as expressões “gênero” e “sexualidade”. As competências gerais da educação básica enfatizam princípios como respeito às diferenças, valorização da diversidade e promoção da convivência democrática.

Entretanto, tais orientações aparecem de forma genérica, sem aprofundar discussões relacionadas às desigualdades de gênero ou às identidades de gênero no contexto escolar. Nos componentes curriculares dos anos iniciais, especialmente em áreas como Ciências Humanas e Ensino Religioso, são identificadas referências à diversidade cultural, social e étnica, mas não há orientações específicas que abordem diretamente as questões de gênero ou sexualidade.

Dessa forma, embora o documento apresente um discurso de valorização da diversidade, a ausência explícita dessas temáticas revela um processo de silenciamento que limita o debate pedagógico sobre essas questões no âmbito da educação básica.

Esse conjunto de análises evidencia que a BNCC não é um texto neutro, mas um documento profundamente atravessado por disputas políticas e ideológicas. A ausência de gênero não elimina a questão das escolas; ao contrário, transfere o conflito para o cotidiano dos professores, que ficam sem respaldo institucional para tratar criticamente do tema. Como lembram Evangelista e Gonçalves (2020), a invisibilização curricular produz efeitos concretos sobre os corpos transgressores, que continuam sendo alvos de bullying, discriminação e exclusão.

A contradição torna-se ainda mais evidente quando se compara o discurso oficial da BNCC com suas práticas. O documento afirma valorizar a “pluralidade” e a “equidade”, mas, ao não nomear gênero e sexualidade, esvazia esses conceitos. Em vez de garantir uma educação democrática, a BNCC acaba servindo como instrumento de acomodação política, cedendo a pressões conservadoras e silenciando as vozes mais vulneráveis.

Portanto, ao analisar o que a BNCC diz, e principalmente o que não diz, sobre gênero e educação, torna-se claro que estamos diante de uma política curricular marcada por ambivalências e omissões estratégicas. O documento, ao mesmo tempo em que proclama respeito à diversidade, retira do texto os termos que permitiriam operacionalizar esse respeito em práticas concretas. Isso reforça o diagnóstico de que a BNCC é menos um consenso técnico e mais um campo de disputa, em que diferentes projetos de sociedade e de educação se enfrentam.

Concluir que a BNCC não trata de gênero não significa que a questão esteja encerrada. Pelo contrário: abre-se o desafio de tensionar o documento em suas lacunas, mobilizando os princípios de direitos humanos nele inscritos para legitimar práticas pedagógicas críticas. A responsabilidade recai sobre educadores, pesquisadores e gestores que, mesmo diante do silêncio institucional, buscam construir uma escola inclusiva, comprometida com a cidadania e com a igualdade de direitos.

Para tornar mais evidente a presença, ausência e lacunas sobre gênero, é possível organizar as informações ilustradas na Tabela 1.

Tabela 1- Comparação das Menções e Diretrizes sobre Gênero nos Documentos Curriculares dos Anos Iniciais

Documento	Menções sobre gênero	Procedimentos pedagógicos sugeridos	Lacunas e silêncios	Observações
<i>Currículo Paulista</i> (2019)	Menções transversais à diversidade e equidade; referência genérica a gênero	Sugere transversalidade; sem orientações específicas para anos iniciais	Não detalha atividades, projetos ou materiais; depende da iniciativa do professor	Fragmentado; abordagem superficial; ausência de operacionalização nos anos iniciais
BNCC (anos iniciais, 2018)	Competências gerais incluem valores de respeito e convivência democrática	Estabelece habilidades gerais (respeito à diversidade) sem detalhamento de estratégias ou conteúdos específicos	Não define como abordar gênero como construção social; não indica materiais didáticos	Aborda gênero de forma genérica e ética, sem instruções curriculares diretas

Fonte: Elaborado pelo autor

A Tabela 1 evidencia que, embora ambos os documentos reconheçam formalmente a importância da diversidade, nenhum deles fornece procedimentos pedagógicos detalhados ou materiais de apoio, deixando a cargo do docente a interpretação e aplicação do tema. Essa lacuna implica desigualdade de oportunidades de aprendizagem sobre gênero entre diferentes escolas e contextos.

Com tais achados, entende-se que o *Currículo Paulista* não problematiza gênero como construção social, limitando-se a valores éticos amplos e respeitosos, sem estabelecer conexão com as experiências e identidades dos alunos nos anos iniciais (Vieira, Emmel & Krul, 2024). De maneira similar, a BNCC mantém gênero como competência ética e social, porém sem indicar estratégias didáticas ou procedimentos claros para alfabetização e letramento.

Além disso, os instrumentos avaliativos, como o SARESP e a Prova Paulista, refletem essa lacuna. As avaliações concentram-se predominantemente em habilidades cognitivas e conteúdos mensuráveis, sem contemplar a diversidade de gênero nem verificar se os docentes implementam práticas pedagógicas que promovam equidade. Nesse sentido, currículo e avaliação convergem para uma lógica tecnicista, que privilegia a mensuração de desempenho acadêmico em detrimento da inclusão e do respeito à diversidade (Sacristán, 2000; Pacheco, 2001).

Essa constatação reforça que o *Currículo Paulista* é atravessado por disputas políticas e ideológicas: a ausência de estratégias explícitas para trabalhar gênero nos anos iniciais não constitui mera falha administrativa, mas resultado de escolhas normativas e pressões sociais conservadoras, que limitam significativamente a efetivação do princípio de equidade proclamado oficialmente.

3.4.1 Análise Documental: Gênero nos Anos Iniciais

A análise documental comparada entre o *Currículo Paulista* (2019) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) evidencia lacunas significativas entre o que é declarado nos documentos oficiais e a efetiva operacionalização do ensino de gênero nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O *Currículo Paulista*, embora estabeleça princípios de equidade, respeito à diversidade e inclusão, apresenta referências a gênero de forma fragmentada e transversal, sem detalhamento pedagógico ou instrumentos claros que orientem a prática docente. Já a BNCC prevê o desenvolvimento de valores e atitudes voltados à convivência democrática, ao respeito aos direitos humanos e à diversidade social, mas não indica procedimentos concretos para abordar a construção social de gênero nas competências ou habilidades específicas dos anos iniciais (Brasil, 2018).

Do ponto de vista legal, o Decreto nº 55.839/2010, que instituiu o Plano Estadual de Enfrentamento à Homofobia e Promoção da Cidadania LGBTQIAP+, estabelece metas explícitas para a Secretaria da Educação, incluindo capacitação de professores, desenvolvimento de projetos pedagógicos e promoção da discussão sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas (SÃO PAULO, 2010). No entanto, essas metas não se refletem de maneira operacional no *Currículo Paulista*, especialmente nos anos iniciais, onde as diretrizes permanecem abstratas e dependentes da iniciativa individual do professor.

A Deliberação CEE nº 169/2019 reforça a necessidade de inclusão de princípios de equidade e diversidade nos currículos escolares, abrangendo questões de gênero, orientação sexual, étnico-racial e sociocultural (Conselho Estadual de Educação, 2019).

Ainda assim, o *Currículo Paulista* de 2019 apresenta tais recomendações de forma indireta e não estruturada, limitando-se a orientações genéricas que podem ser interpretadas de maneiras distintas pelas escolas. Esse quadro evidencia a contradição entre a narrativa oficial de participação e escuta na formulação do

currículo e a realidade de implementação: apesar de a Secretaria afirmar ter ouvido docentes e especialistas, não há registros sistemáticos de participação efetiva que resultassem em diretrizes pedagógicas concretas para abordar gênero e sexualidade desde os anos iniciais.

Ao examinar o texto do *Currículo Paulista* (SÃO PAULO, 2019), observa-se que as referências à diversidade aparecem principalmente associadas a princípios gerais de convivência, respeito e valorização das diferenças. No entanto, nos conteúdos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, não há orientações pedagógicas específicas que tratem diretamente das relações de gênero ou da construção social das identidades de gênero.

As menções à diversidade são frequentemente apresentadas de forma ampla, vinculadas a aspectos culturais, sociais e étnicos, sem detalhamento sobre como essas questões devem ser trabalhadas em sala de aula. Situação semelhante pode ser observada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que estabelece entre suas competências gerais o respeito à diversidade e aos direitos humanos, mas não apresenta habilidades específicas relacionadas ao debate sobre gênero ou sexualidade nos anos iniciais.

A comparação entre a BNCC e o *Currículo Paulista* revela forte alinhamento entre os documentos, uma vez que o currículo estadual segue a estrutura e os princípios definidos nacionalmente. Contudo, esse alinhamento também reproduz as mesmas limitações observadas na BNCC, especialmente no que se refere à ausência de orientações mais explícitas sobre gênero e sexualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, embora os documentos afirmem promover a diversidade e o respeito às diferenças, a ausência de diretrizes mais claras contribui para que o tratamento dessas questões dependa, em grande medida, da iniciativa individual dos professores e das condições institucionais de cada escola.

3.4.2 O currículo como espaço de disputa: inclusão (ou silenciamento) das questões de gênero

A escola, enquanto instituição social, é historicamente atravessada por normas de gênero e sexualidade que operam na regulação dos corpos e das subjetividades. De acordo com Lopes e Praxedes (2024), ao invés de espaço neutro, a escola atua como uma instância normativa, na qual se reproduzem padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade. O currículo escolar, ao silenciar temas como identidade

de gênero, diversidade sexual e orientação afetiva, contribui para a manutenção de uma lógica heteronormativa e excludente.

Esse silenciamento não ocorre de forma passiva. Ele é resultado de disputas ideológicas e políticas que se expressam de maneira intensa nos debates públicos e nas decisões sobre as diretrizes curriculares. Como argumenta Macedo (2020), há um embate direto entre uma pedagogia crítica, que visa à emancipação dos sujeitos e ao reconhecimento das diferenças, e uma pedagogia conservadora, que busca restringir os sentidos possíveis da experiência escolar. Esse conflito se evidencia, por exemplo, na resistência de determinados grupos ao uso de expressões como “gênero” e “sexualidade” nos documentos educacionais, sustentando a ideia de que tais temas configuram uma “ideologia” a ser combatida.

Leão, Leão e Ribeiro (2024) complementam essa análise ao afirmar que a exclusão das temáticas de gênero no currículo revela o quanto a escola pode funcionar como uma máquina de normalização. A ausência desses debates nega às juventudes a possibilidade de compreender a si mesmas e ao outro em sua pluralidade, alimentando o preconceito, o estigma e, muitas vezes, a violência. Quando a escola se recusa a tratar da diversidade de gênero, ela não apenas ignora a realidade de seus próprios estudantes, como também reforça padrões de opressão que atravessam a sociedade.

Apesar desses desafios, é possível identificar fissuras nesse modelo normativo. Muitos educadores e educadoras têm promovido práticas pedagógicas contra hegemônicas que visam subverter o currículo prescrito, construindo alternativas capazes de incluir a diversidade como princípio ético e político da educação.

Nesse cenário, é imprescindível compreender o currículo como uma construção social em constante disputa, e não como algo estático e dado. Como afirmam Evangelista e Gonçalves (2020), disputar o currículo é disputar o direito à existência e ao reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados. Incluir gênero no currículo não se resume a adicionar conteúdo, mas sim a repensar todo o projeto político-pedagógico da escola, suas práticas avaliativas, suas formas de organização e, sobretudo, suas relações de poder.

É nesse sentido que a luta por um currículo que contemple as questões de gênero deve ser compreendida como parte de um projeto democrático de educação. Uma escola que se compromete com a justiça social não pode se omitir diante das desigualdades que atravessam a vida de seus estudantes. Ao contrário, deve assumir

uma postura ativa de enfrentamento ao preconceito e de valorização da diversidade como fundamento da prática educativa.

Assim, a presença ou a ausência das questões de gênero no currículo reflete o tipo de sociedade que se deseja construir. O reconhecimento da diversidade de gênero e sexualidade no espaço escolar é um passo fundamental para a construção de uma educação que não apenas informe, mas também forme sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade em que vivem.

4. GÊNERO: CONCEITOS, AUTORES E A NECESSIDADE DE SUA ABORDAGEM NA ESCOLA

Discutir gênero no campo educacional não é apenas uma questão acadêmica, mas um imperativo social, político e pedagógico. A categoria gênero, consolidada a partir de diferentes tradições teóricas e movimentos sociais, tornou-se uma das ferramentas mais potentes para compreender como desigualdades se constroem, se legitimam e se reproduzem nas práticas sociais. Longe de se restringir ao debate sobre diferenças biológicas entre homens e mulheres, gênero opera como chave interpretativa para analisar relações de poder, normas culturais, identidades e processos de exclusão.

Na escola, essa discussão ganha centralidade. É nesse espaço que crianças e jovens vivenciam, muitas vezes pela primeira vez, o confronto entre suas experiências familiares, comunitárias e midiáticas e um discurso institucionalizado sobre cidadania, diversidade e direitos. Silenciar o debate sobre gênero, portanto, não é uma postura neutra, mas uma escolha política que reforça preconceitos, legitima práticas discriminatórias e compromete a função social da educação como espaço de formação crítica.

Ao mesmo tempo, a inserção do gênero no currículo e nas práticas pedagógicas enfrenta resistências sistemáticas. No Brasil, o termo foi alvo de intensas disputas, sendo frequentemente atacado por grupos conservadores que, ao propagarem a expressão “ideologia de gênero”, buscam interditar o debate e associá-lo a uma suposta ameaça moral. Essas narrativas, como mostram diversos episódios recentes de censura e silenciamento, tensionam o papel da escola e expõem a fragilidade das políticas públicas em garantir uma educação inclusiva.

Dessa forma, compreender gênero como conceito e categoria analítica é passo fundamental para evidenciar seu potencial crítico, mas também para enfrentar as ofensivas que tentam reduzi-lo a um inimigo a ser combatido. Mais do que uma questão terminológica, trata-se de afirmar que a educação não pode se furtar à responsabilidade de problematizar normas e desigualdades, sob pena de perpetuá-las.

4.1 Conceito de Gênero e principais autores

O conceito de gênero consolidou-se como uma das categorias mais fecundas para análise das relações sociais, sobretudo na compreensão das desigualdades historicamente construídas entre homens e mulheres. Sua emergência não foi linear nem consensual, tendo origem nas tensões entre biologia, psicologia, antropologia e feminismo, justamente quando se tornou insustentável tratar as diferenças sexuais como determinantes naturais das funções sociais (Lattanzio; Ribeiro, 2018). Nesse sentido, gênero surge como ruptura epistemológica: desloca o debate das determinações biológicas para processos de construção social e cultural, abrindo espaço para a crítica às hierarquias legitimadas historicamente.

Simone de Beauvoir (1949), em *O Segundo Sexo*, inaugura essa reflexão ao afirmar que “não se nasce mulher, torna-se”. Para Beauvoir, a condição feminina não é destino biológico, mas resultado de expectativas, papéis e representações sociais. Essa perspectiva inspira a compreensão de gênero como categoria histórica, atravessada por relações de poder.

Na década de 1980, Joan Scott reforça o debate ao definir gênero como categoria analítica histórica, que organiza as relações de poder, distribuindo autoridade e legitimidade na sociedade (Scott, 1986). Butler (1990), posteriormente, propõe que o gênero não é apenas construção social, mas performativo: identidades de gênero se produzem por repetição de normas sociais que regulam corpos e comportamentos, desconstruindo tanto a ideia de naturalidade quanto a de fixidez.

O diálogo com as ciências da saúde reforçou a diferenciação entre sexo e gênero. Sexo refere-se ao biológico, enquanto gênero corresponde às construções sociais e culturais (Oka; Laurenti, 2018). Dessa forma, desigualdades atribuídas ao sexo são, na verdade, efeitos de normas de gênero. Exemplos cotidianos incluem meninas desencorajadas a seguir carreiras científicas ou meninos punidos por

expressar sentimentos, evidenciando a operação de normas sociais na formação de comportamentos.

A historicização do conceito também se ampliou para diversos campos do conhecimento, como demonstra Müller (2021), evidenciando sua plasticidade e relevância para análise de múltiplas formas de opressão que atravessam corpos e identidades.

No campo político, entretanto, o conceito de gênero tornou-se alvo de ataques sistemáticos. Veiga Mottin (2023) destaca que setores conservadores no Brasil associam gênero à chamada “ideologia de gênero”, estratégia retórica sem consistência teórica que visa interditar o debate escolar, deslegitimar pesquisas acadêmicas e mobilizar moralismos que reforçam hierarquias sociais. Um exemplo emblemático ocorreu em 2019, quando o governo de São Paulo determinou o recolhimento de livros didáticos que abordavam diversidade sexual, sob a alegação de combate à “ideologia de gênero” (G1, 2019).

A didática tecnicista criticada por Bonadia de Oliveira (2020) ajuda a compreender esse paradoxo: ao transformar o currículo em instrumento de padronização e avaliação centrada em competências, invisibiliza-se o que não se encaixa em testes, como o gênero, categoria relacional, crítica e política. Assim, a escola que deveria enfrentar desigualdades acaba reproduzindo estigmas.

Portanto, pensar gênero na escola não é tarefa exclusiva da academia, mas compromisso da educação básica. O silêncio ou tratamento superficial dessa temática não é neutro, funcionando como forma de perpetuação de preconceitos e desigualdades estruturais. Abordar gênero significa assumir a escola como espaço público de formação crítica e emancipatória, abrindo caminho para a inclusão e reconhecimento da diversidade.

4.2 Conceito de Sexualidade e principais autores

A sexualidade é uma dimensão central da experiência humana, englobando desejos, afetos, práticas, relações interpessoais e experiências de prazer. Ela não se limita aos aspectos biológicos ou reprodutivos, configurando-se como um campo complexo, atravessado por normas sociais, culturais, históricas e políticas. Medeiros e Facundes (2022) destacam que a sexualidade está intimamente ligada à identidade de gênero, à orientação afetivo-sexual e à saúde mental, refletindo a interação entre experiências individuais e estruturas sociais.

Neves (2019) ressalta que a sexualidade deve ser compreendida como um saber construído em diálogo com a individualidade. Cada sujeito vivencia e interpreta sua sexualidade de forma singular, moldada por contextos sociais, culturais e educativos. Reduzi-la a normas ou modelos de comportamento ou tratá-la apenas como biologia ou reprodução ignora sua dimensão identitária e social, essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo.

A educação sexual assume papel fundamental na compreensão da sexualidade no espaço escolar. Maia (2020) enfatiza que práticas educativas que abordam a sexualidade de maneira reflexiva e crítica contribuem para a formação de sujeitos conscientes de seus corpos, desejos e relações, promovendo saúde física, emocional e social. A escola deve oferecer um espaço seguro para que crianças e adolescentes explorem e compreendam sua sexualidade de forma orientada e responsável.

Cáceres Gonçalves e Peres Gonçalves (2021) complementam essa perspectiva ao destacar que a sexualidade se articula com a identidade de gênero e a orientação sexual, sendo determinada não apenas por fatores individuais, mas também por normas e expectativas sociais. Os autores enfatizam que desigualdades e discriminações relacionadas à sexualidade, como o preconceito contra pessoas LGBTQIAP+, resultam de construções sociais que regulam comportamentos e atribuem valor hierárquico a diferentes formas de expressão sexual.

A sexualidade, portanto, deve ser entendida como uma categoria crítica de análise e intervenção. Ela revela como relações de poder, normas sociais e preconceitos atravessam a vida cotidiana, permitindo problematizar práticas de opressão, fortalecer a promoção da igualdade e orientar políticas educativas inclusivas que respeitem a diversidade afetivo-sexual. No contexto escolar, incluir a educação sexual e a reflexão sobre a sexualidade é fundamental para que crianças e jovens desenvolvam autoconhecimento, respeito ao outro e habilidades socioemocionais. A ausência ou o tratamento superficial desse tema nas escolas contribui para a reprodução de preconceitos e limita a formação cidadã, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que integrem gênero e sexualidade de maneira crítica e emancipatória.

4.3 A necessidade de abordar o tema no espaço público

A sexualidade não pode ser compreendida como um dado natural ou biológico, mas como uma construção social e histórica, atravessada por múltiplos discursos e práticas. Maia e Ribeiro (2011, p. 76) são categóricos ao afirmar que:

A sexualidade é um conceito amplo e histórico. Ela faz parte de todo ser humano e é representada de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico. A sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização. Assim, as atitudes e valores, comportamentos e manifestações ligados à sexualidade que acompanham cada indivíduo desde o seu nascimento constituem os elementos básicos do processo que denominamos educação sexual. Tem um caráter não intencional e existe desde o nascimento, ocorrendo inicialmente na família e depois em outros grupos sociais. É o modo pelo qual construímos nossos valores sexuais e morais, e se constitui de discursos religiosos, midiáticos, literários etc.

Essa compreensão crítica evidencia que a escola não pode se eximir do debate. O estudante não chega ao espaço escolar “neutro”, mas carregado de valores e estereótipos já internalizados em sua socialização familiar, comunitária e midiática. Souza Junior observa que “se o discente chega à escola já carregado de estereótipos e preconceitos, historicamente construídos e socialmente reforçados, o professor que atua com educação sexual é o sujeito que, atento aos estudos sobre o tema, pode propor uma necessária e urgente revisão conceitual” (Souza Jr., 2025). Essa intervenção pedagógica, em contrapartida ao preconceito, deve constituir um processo de formação crítica e libertadora.

O papel do professor, nesse sentido, torna-se fundamental. Ainda segundo Souza Junior, “o professor é o mediador dos saberes e o agente que pode transformar a sala de aula em um espaço de liberdade e reconhecimento da diversidade. Valorizar sua formação e garantir respaldo institucional para tratar do tema são passos fundamentais para romper com uma educação baseada no medo e na repressão” (Souza Jr., 2025). Em outras palavras, sem formação docente adequada e respaldo institucional, qualquer iniciativa de educação sexual tende a ficar isolada e fragilizada diante da pressão social e política que incide sobre o tema.

A necessidade de abordar a sexualidade no espaço público da escola também pode ser percebida na própria evolução das políticas educacionais brasileiras. Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais instituíram a chamada “Orientação Sexual” como tema transversal. Sobre esse momento, os documentos apontam que “a educação sexual escolar precisa não apenas orientar, ensinar, informar, mas também discutir, refletir e questionar esses valores e concepções de maneira a possibilitar que cada indivíduo tenha uma compreensão dos referenciais

culturais, históricos e éticos que fundamentam sua visão de sexualidade e sua prática sexual” (Brasil, 1997)

Essa abordagem já reconhecia que o espaço escolar não pode restringir-se a uma função de mera instrução técnica. A sexualidade, enquanto dimensão social e histórica, deve ser tratada como tema de relevância cidadã. Os PCNs, ao adotarem o termo “Orientação Sexual”, ainda que em meio a debates e divergências terminológicas, sinalizaram a importância da escola como espaço público em que os valores sociais são debatidos criticamente.

É por isso que, como destacam Maia e Ribeiro (2011, p. 92), a escola é o lugar mais propício para a realização da educação sexual:

Embora a educação sexual possa ser realizada em diferentes instituições, como ambulatorios e postos de saúde, sindicatos, fábricas, universidades, consideramos que a escola é o espaço mais propício para realizá-la, primeiro porque se começa a frequentar a escola já com seis anos de idade, e, idealmente, espera-se que o indivíduo nela permaneça até os dezoito anos, quando termina o Ensino Médio. Segundo porque a escola tem por função social a transmissão do saber historicamente acumulado e de sua dimensão ético-política.

Ainda citando Maia e Ribeiro (2011):

É na escola que se espera que os educandos aprendam a questionar, refletir e se posicionar sobre atitudes relacionadas à sociedade, à cidadania, aos direitos humanos, à preservação do meio ambiente; é na escola que se espera que os indivíduos aprendam a adotar práticas preventivas visando à constituição de cidadãos críticos e autônomos, o que inclui uma educação sexual emancipatória. Desta forma, questões de relevância social (como a igualdade de gênero e o combate à homofobia) nela devem ser inseridas e tratadas de maneira crítica e reflexiva, constituindo elementos essenciais de um programa de educação sexual (Maia e Ribeiro, 2011, p. 92).

Ao resgatar essa função social, autores como Bedin (2016), Rodrigues Jr. (2016), Desidério *et al.* (2019) e Rabello, Pereira & Reis (2013) ampliam a compreensão da urgência do tema. Bedin (2016) mostra como a institucionalização da pesquisa em sexualidade na UNESP de Araraquara contribuiu para legitimar o campo acadêmico e apontar para a necessidade de uma educação sexual ancorada em ciência, e não em moralismos.

Rodrigues Jr. (2016), ao reconstruir a história das sexologias latino-americanas, lembra que o debate educacional sobre sexualidade sempre foi atravessado por disputas entre projetos de emancipação e projetos de controle social. Desidério *et al.* (2019) reforçam a importância da interseccionalidade, mostrando que a educação sexual só pode ser transformadora se articular gênero, raça, classe e sexualidade, reconhecendo que as opressões não se distribuem de maneira uniforme.

Já Rabello, Pereira & Reis (2013) sublinham que a formação docente em gênero e sexualidade precisa ser estruturada em políticas institucionais, para que não dependa apenas da boa vontade individual de professores, mas se torne compromisso pedagógico coletivo.

Portanto, a necessidade de abordar a sexualidade e o gênero na escola não é um tema periférico ou secundário, mas parte do compromisso da educação com a democracia e a cidadania. Ao contrário do discurso conservador que acusa a discussão de “ideologia”, o que se propõe é uma educação sexual crítica, que reconheça a diversidade humana, combata a violência e forme sujeitos autônomos. A escola, enquanto espaço público, tem o dever de enfrentar o silêncio e assumir a tarefa de construir uma cultura de respeito, equidade e pluralidade.

Entende-se, portanto, que a escola não pode se furtar a assumir seu papel de espaço público de formação crítica, política e cidadã. Reconhecer a sexualidade e o gênero como dimensões históricas e sociais é compreender que a omissão não é neutra, mas um mecanismo de perpetuação das desigualdades. Quando o ambiente escolar se cala, abre espaço para que discursos de ódio, preconceito e estigmatização se consolidem ainda mais, alimentados por ideologias que buscam interditar o debate. A tarefa da educação sexual emancipatória é justamente romper com esse silêncio, transformando a escola em território de reconhecimento da diversidade e de combate às violências simbólicas e materiais.

Esse compromisso, entretanto, precisa começar desde os primeiros anos da educação básica. É na infância que valores, estereótipos e preconceitos começam a ser internalizados e reproduzidos. Deixar de problematizar essas questões é permitir que o machismo, a homofobia, a transfobia e outras formas de discriminação se naturalizem. Por isso, torna-se urgente discutir a importância de trabalhar as questões de gênero nos anos iniciais, considerando não apenas os desafios de formação docente e curricular, mas também os impactos concretos que o preconceito, o bullying e o cyberbullying exercem sobre a vida das crianças.

4.4 A importância de trabalhar as questões de gênero nos anos iniciais: preconceitos, bullying e cyberbullying

Discutir gênero nos anos iniciais não é uma escolha opcional ou um “luxo acadêmico”, mas uma necessidade social urgente. É nesse período que se formam valores, identidades e percepções sobre si e sobre os outros. Ignorar tais questões

abre espaço para a reprodução de preconceitos e para a normalização de práticas de violência simbólica e física, como o bullying e o cyberbullying, que se manifestam cada vez mais cedo entre crianças.

Batista, Bezerra e Silva (2019) mostram que o bullying escolar, quando não enfrentado criticamente, tende a perpetuar um ciclo de exclusão que deixa marcas emocionais profundas, interferindo no rendimento escolar e na autoestima das vítimas. Quando esses ataques se deslocam para o ambiente virtual, transformam-se em cyberbullying, ampliando o alcance das agressões e tornando-as contínuas e inescapáveis. O impacto psicológico sobre as crianças é devastador, especialmente quando as agressões se fundamentam em marcadores de gênero e sexualidade.

Pesquisas recentes evidenciam que práticas curriculares podem desempenhar papel decisivo na prevenção e combate a essas violências. Ruzgar e Zandavalli (2023) destacam que iniciativas pedagógicas que incorporam gênero e diversidade no currículo escolar contribuem não apenas para reduzir episódios de bullying, mas também para criar ambientes de aprendizagem mais acolhedores. Não se trata apenas de informar, mas de formar sujeitos críticos capazes de reconhecer e desconstruir estereótipos que legitimam a violência.

O estudo de Matta *et al.* (2021), realizado em escolas do Rio de Janeiro, mostra que estudantes LGBT frequentemente relatam experiências de exclusão e constrangimento por parte de colegas e até de professores. Essa realidade não é exceção, mas regra em muitas escolas brasileiras, onde a diversidade sexual ainda é silenciada ou tratada com preconceito. Em um caso emblemático, Silva (2024) analisou a relação professor-aluno com crianças que não se encaixam nas normas heteronormativas, revelando como a falta de preparo docente pode transformar a escola em um espaço hostil, em vez de seguro.

O preconceito não é um fenômeno isolado. Ele se materializa em situações concretas de exclusão, como o caso noticiado em Campinas, em que uma família denunciou a hostilidade sofrida por um aluno de 11 anos após sugerir um trabalho com temática LGBT (Carvalho, 2021). Outros episódios, como o relatado por Castro (2017), apontam a LGBTfobia como uma das principais causas do abandono escolar, revelando que o silêncio institucional frente às violências tem consequências diretas na permanência e no sucesso dos estudantes. Mais recentemente, Parra (2023) destacou um caso dramático em que um aluno reagiu violentamente após anos de homofobia sofrida na escola, expondo a omissão do Estado frente à proteção de crianças e adolescentes.

Esses episódios demonstram que não se trata de uma “questão de opinião” ou de uma “discussão ideológica”, mas de uma responsabilidade pedagógica e social. Ignorar gênero nos anos iniciais significa permitir que a escola se torne território de reprodução de desigualdades. Ao contrário, enfrentar o problema exige reconhecer que práticas discriminatórias se alimentam de estigmas e da falta de debate crítico.

Autores como Libâneo (2009) lembram que a escola tem a função social de formar sujeitos críticos, e isso só é possível se os conteúdos curriculares e a gestão escolar enfrentarem diretamente as violências cotidianas. Essa perspectiva se articula com a defesa de Magnabosco e Teixeira (2011), para quem a formação de professores em gênero e diversidade deve ser estruturante e não periférica, já que o despreparo docente reforça a invisibilização do problema.

Miskolci (2012), ao trazer a Teoria Queer⁹ para o debate educacional, mostra que a escola precisa se assumir como espaço de aprendizado pelas diferenças. Isso implica romper com o paradigma heteronormativo que reduz as identidades a uma matriz binária e naturalizada. Quando se trata de infância, essa discussão é ainda mais urgente, pois é nesse momento que as normas de gênero começam a ser interiorizadas. A ausência de diálogo crítico sobre diversidade abre caminho para que preconceito, bullying e violência se consolidem como parte da experiência escolar.

A importância de abordar gênero desde os anos iniciais, portanto, não reside apenas em garantir “respeito” abstrato, mas em construir um currículo comprometido com a cidadania e os direitos humanos. Como demonstram as pesquisas e casos concretos, omitir-se frente ao bullying e ao cyberbullying motivados por gênero e sexualidade significa legitimar violências e comprometer o futuro de crianças e adolescentes.

A construção de práticas pedagógicas inclusivas exige enfrentar diretamente o preconceito, promover a formação docente e consolidar políticas públicas que reconheçam a centralidade da diversidade no processo de ensino-aprendizagem. Sem isso, a escola continuará a ser um espaço que naturaliza desigualdades em vez de combatê-las. Trabalhar as questões de gênero nos anos iniciais é, assim, condição indispensável para garantir ambientes escolares democráticos, livres de violência e comprometidos com a emancipação humana.

⁹ A Teoria Queer, conforme discutida por Butler (2003) e Miskolci (2012), investiga como as identidades não normativas desafiam a estabilidade das categorias de gênero e sexualidade, compreendendo-as como produções históricas e culturais sujeitas a constantes processos de regulação e resistência.

A ausência de debate sobre gênero nos anos iniciais não é apenas uma falha pedagógica, mas uma escolha política que reforça estruturas de exclusão e legitima práticas de violência. Ao silenciar a diversidade, a escola se torna cúmplice na produção de um ambiente em que preconceitos são naturalizados e desigualdades reproduzidas. Por outro lado, quando assume sua função social de educar para a cidadania, a escola pode ser espaço de transformação, prevenindo o bullying, o cyberbullying e as violências motivadas por gênero e sexualidade.

A urgência de práticas inclusivas e a necessidade de formação docente, já reconhecidas por autores e pesquisas, evidenciam que o problema não está na falta de diagnósticos, mas na implementação efetiva de políticas públicas que consolidem a educação sexual e o debate de gênero como parte do currículo. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar como os documentos oficiais orientam — ou omitem — essa discussão. É nesse ponto que se insere a BNCC.

5. INCONSISTÊNCIAS E LACUNA DE ENSINO

Apesar de o *Currículo Paulista* afirmar-se como um documento alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e comprometido com uma educação plural, inclusiva e democrática, sua aplicação prática nas escolas públicas do estado evidencia diversas contradições. Este capítulo tem por objetivo expor algumas das principais lacunas existentes entre o que é proposto no currículo e o que, de fato, é implementado em sala de aula, especialmente no que se refere à abordagem de gênero, à imposição de materiais digitais e à ausência de autonomia pedagógica.

Além disso, discute-se a necessidade urgente de uma reformulação curricular que dialogue com a realidade dos estudantes e com as demandas sociais contemporâneas. Por fim, analisa-se como o temor de uma suposta “ideologia de gênero” tem influenciado decisões políticas e pedagógicas, resultando em omissões prejudiciais ao processo educativo.

5.1 A falta de seguimento do que o próprio currículo diz seguir e o material digital imposto pela SEDUC

O *Currículo Paulista*, oficializado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), apresenta em seu documento orientador uma proposta educacional fundamentada nos princípios da equidade, inclusão e formação integral dos estudantes. Entre seus compromissos, destaca-se a valorização da diversidade cultural, étnica e de gênero, buscando promover a construção de uma educação crítica, emancipatória e que supere desigualdades.

Segundo a perspectiva defendida pelo Currículo Paulista, a equidade diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito a educação pública e de qualidade prevista na LDB, na Constituição, na legislação estadual e dos municípios paulistas. Diz respeito, ainda, à necessidade de respeitar a diversidade cultural, a socioeconômica, a étnico-racial, a de gênero e as socioculturais presentes no território estadual. (SÃO PAULO, 2019, p.19).

Contudo, a realidade observada nas escolas públicas paulistas revela um distanciamento significativo entre os ideais expressos no currículo e as práticas pedagógicas efetivamente implementadas, especialmente a partir da imposição de materiais digitais padronizados pela SEDUC.

A partir de 2023, a SEDUC adotou uma política de substituição progressiva do material didático impresso pelo digital, firmando contratos milionários com empresas privadas, como o Grupo Feder, para o fornecimento de conteúdos através de plataformas online.

O governo estadual firmou contratos de 200 milhões de reais com a companhia do secretário. [...] Depois de ter sido anunciado como futuro secretário em São Paulo, a pasta que estaria em breve sob seu controle não viu conflito em assinar três contratos de compra de notebooks e smartphones com a empresa do futuro dirigente, a Multilaser, no valor de 200 milhões de reais. Neste ano, foram selados mais três contratos, com outras secretarias, também para a compra de equipamentos eletrônicos. (SERAFINI, 2023, online).

Essa medida, tomada de forma centralizada e sem ampla consulta às comunidades escolares, resultou na padronização do ensino, que desconsidera as especificidades regionais, socioeconômicas e culturais dos estudantes e professores.

Conforme analisado por Cartas Capital (2023) e outras entidades educacionais, esse modelo “plataformizado” representa um retrocesso pedagógico, pois engessa as possibilidades de adaptação e criatividade do trabalho docente, além de impor uma lógica tecnicista e mercadológica à educação pública.

No que tange à dimensão de gênero, o *Currículo Paulista* prevê a promoção da igualdade e o combate a estereótipos de gênero, elementos essenciais para a formação integral e cidadã dos estudantes. No entanto, o material digital imposto pela SEDUC apresenta limitações significativas nesse aspecto. Muitas vezes, reproduz narrativas conservadoras ou simplificadas sobre gênero e diversidade, sem aprofundar debates necessários para desconstruir preconceitos e promover a equidade. Como por exemplo o material digital das aulas de história do 5º ano do Ensino Fundamental.¹⁰

Figura 6 - Sequência das aulas de história impostas pelo material digital.

The figure displays three sequential digital lesson cards from the Currículo Paulista platform. Each card is structured as follows:

- Card 1:** ID: 137089 - 4º Bimestre. Title: **Aula 6 - RESPEITO AO QUE É DIFERENTE (versão2)**. Download options: Arquivo, PPTX, PDF. Button: Avaliar.
- Card 2:** ID: 137090 - 4º Bimestre. Title: **Aula 7 - DIVERSIDADE NAS REGIÕES DO BRASIL (versão2)**. Download options: Arquivo, PPTX, PDF. Button: Avaliar.
- Card 3:** ID: 137091 - 4º Bimestre. Title: **Aula 8 - MÃO NA MASSA: UMA ESCOLA DE RESPEITO! (versão2)**. Download options: Arquivo, PPTX, PDF. Button: Avaliar.

¹⁰ Esta dissertação dialoga com as orientações oficiais, que podem ser lidas e baixadas em sua totalidade através do link: <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/137089/1371393.pdf> e <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/137091/1371525.pdf>.

Figuras 7 e 8 - Sequência dos slides com o conteúdo estudado na AULA 06.

Curículo em Ação

MATERIAL DIGITAL

5º ANO

AULA 6

RESPEITO AO QUE É DIFERENTE

HISTÓRIA

4º BIMESTRE

ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS

Secretaria da Educação

SÃO PAULO

CONTEÚDO

- Diversidade humana (física e cultural).
- Preconceito.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Reconhecer a diversidade humana para respeitá-la.
- Compreender o que é preconceito.
- Conhecer algumas manifestações culturais no Brasil.

O QUE É?

Identidade/diversidade

O que você considera a sua identidade? O nosso documento nos identifica para o nosso Estado, nosso país. No entanto, a nossa identidade é muito mais do que um documento, ou mesmo ter nascido em certo lugar. A identidade é construída por muitos elementos, como a nossa comunidade, ambiente, família, escola, crenças e hábitos. Tudo isso contribui para a pessoa que nos tornamos.

O QUE É?

Diversidade humana

A diversidade humana, ou social, envolve as muitas diferenças que existem entre as pessoas. Ela se manifesta de várias formas, como:

- diferenças culturais, incluindo costumes, tradições e valores de diferentes grupos étnicos e sociais.
- diversidade de características físicas em uma mesma comunidade.
- diferentes necessidades físicas, sensoriais ou cognitivas das pessoas.
- variedade de crenças religiosas e práticas de fé.
- diversidade de idades e estágios da vida.

A diversidade entre as pessoas é evidente tanto no Brasil quanto em todo o mundo, refletindo a grande variedade de povos e culturas existentes.

O QUE É?

Diversidade cultural

Cada comunidade possui seus próprios modos de vida, formas de pensar e agir, que são moldados por sua cultura. A cultura é um conjunto rico e complexo de elementos, como hábitos, costumes, valores, crenças, arte, linguagem, tradições, conhecimentos e expressões criativas de um povo ou grupo social.

A diversidade cultural promove a troca de conhecimentos, habilidades e perspectivas, gerando oportunidades e desenvolvimento.

O QUE É?

Preconceito

O preconceito é uma forma de pensamento que não se baseia em conhecimentos reais, racionais. Ou seja, são ideias e pensamentos que as pessoas constroem sem ter muitas informações. Muitas vezes, o preconceito faz com que as pessoas sejam intolerantes e não aceitem os outros por suas crenças, costumes, formas de pensar, agir ou viver.

Conhecer e respeitar as diferenças culturais, desenvolve a capacidade de ter empatia.

O QUE É?

Tipos de preconceito

No mundo, existem muitas formas de preconceito. As pessoas são julgadas por sua aparência, cor da pele, religião, sotaque, vestimenta, lugar de origem ou outras características. Algumas das formas de preconceito envolvem questões étnicas, raciais, sociais, linguísticas e de gênero. É preciso conhecer melhor o preconceito para lutarmos contra ele.

O QUE É?

Tipos de preconceito

- Linguístico:** quando as pessoas são julgadas pelo jeito de falar.
- Religioso:** quando alguém é desrespeitado por causa da sua religião ou crença.
- De nacionalidade:** quando uma pessoa é discriminada por ser de outro país.
- Por deficiência/capacitismo:** contra pessoas com algum tipo de deficiência, com base na ideia de que elas não são capazes.
- Regional:** quando alguém é discriminado por ser de uma região diferente do país, como do interior, do Norte ou do Sul, por exemplo.
- Cultural:** quando alguém é desvalorizado por ter costumes, tradições ou modos de vida diferentes.

É importante reconhecer o preconceito e combatê-lo, para que possamos aprender a respeitar as diferenças e conviver melhor com os outros.

Figura 9 - Sequência dos slides com o conteúdo estudado na AULA 08

Curículo em Ação
MATERIAL DIGITAL
5º ANO
AULA 8
MÃO NA MASSA: UMA ESCOLA DE RESPEITO!
HISTÓRIA
4º BIMESTRE
ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS
Secretaria da Educação SÃO PAULO

CONTEÚDO

- Cidadania e respeito.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Conhecer os tipos de empatia;
- Identificar a diversidade existente na comunidade escolar;
- Propor uma ação que gere impacto na comunidade escolar voltada para cidadania e respeito.

O QUE É?
Cidadania

Cidadania refere-se a tudo aquilo que está relacionado aos direitos e deveres de uma pessoa ou povo num território. Ela está ligada ao que garante uma vida melhor para todos, como o direito à educação, à saúde, à moradia e o dever de respeitar as leis e ajudar a cuidar do lugar onde vivem.



Mulher ajudando um homem com dificuldade de locomoção, um ato de cidadania e respeito ao próximo.

O QUE É?
Respeito

O respeito é um valor que permite às pessoas aceitar, valorizar, reconhecer as qualidades dos outros e os seus direitos. Ele é muito importante para que as pessoas possam cultivar relações saudáveis. Quem cultiva o respeito por outra pessoa, cria empatia por ela.



O respeito ao próximo, sua cultura e modo de vida é dever de todo cidadão.

O QUE É?
Preconceito

Como vimos em aulas anteriores, o preconceito é uma ação, uma ideia sem base real, uma forma de julgamento antecipado. O preconceito se manifesta em atitudes discriminatórias em relação aos outros, devido às condições sociais, físicas, à etnia, à origem ou à nacionalidade, à **identidade de gênero** e ao modo de falar. Na sociedade brasileira, o preconceito racial é um grande problema a ser enfrentado. Gera violências de diferentes tipos e atrapalha o desenvolvimento da nossa sociedade.



O preconceito exclui as pessoas.

CONTINUA...

Ao mergulhar no material digital fornecido pela SEDUC/SP, especificamente na sequência de História do 5º ano (4º bimestre), percebe-se que o tratamento dado à diversidade e ao gênero não é apenas simplificado, mas fragmentado de uma forma que dificulta a reflexão real do aluno.

Tudo começa na Aula 06, intitulada *"Respeito ao que é diferente"*. Nela, o material apresenta uma definição de diversidade que abraça quase tudo, mas não foca em nada específico. O texto afirma:

"A diversidade humana, ou social, envolve as muitas diferenças que existem entre as pessoas. Ela se manifesta de várias formas, como: diferenças culturais [...] necessidades físicas, sensoriais ou cognitivas das pessoas [...] e diversidade de idades e estágios da vida." (SÃO PAULO, 2023, Aula 06).

O que chama a atenção é o "vazio" que vem logo em seguida. Entre a introdução do tema e o debate sobre preconceito, o currículo insere a Aula 07, focada em *"Diversidade nas Regiões do Brasil"*. Essa escolha pedagógica funciona como uma dispersão: quando o estudante poderia começar a questionar as normas sociais e de gênero, o assunto é deslocado para questões geográficas e costumes regionais, como culinária e sotaques.

A temática do gênero só reaparece na Aula 08 ("*Mão na Massa: Uma escola de respeito!*"), mas surge apenas como uma palavra em uma lista, sem qualquer explicação ou suporte:

"O preconceito se manifesta em atitudes discriminatórias em relação aos outros, devido às condições sociais, físicas, à etnia, à origem ou à nacionalidade, à **identidade de gênero** e ao modo de falar." (SÃO PAULO, 2023, Aula 08).

Essa forma de apresentar o conteúdo é o que podemos chamar de abordagem "vaga". O termo identidade de gênero está ali, mas o que ele significa? Como ele afeta a vida de uma criança que não se encaixa nos padrões? O material não responde. Ele apenas cita o termo para cumprir uma formalidade, mas não oferece o que há de necessário para desconstruir o preconceito.

Como discutido anteriormente sob a ótica de Miskolci (2012) e Butler (2003), educar para a diversidade exige mais do que citar palavras em um slide. Exige enfrentar a ideia de que o gênero é uma norma imposta. Ao diluir o debate e "espalhá-lo" entre aulas que não se conectam, o material digital acaba por reforçar o silenciamento das identidades não normativas, tratando o respeito como algo genérico e desprovido de profundidade crítica.

Essa falta de alinhamento agrava a invisibilidade e a exclusão de estudantes que fogem às normas tradicionais de gênero, contribuindo para um ambiente escolar pouco acolhedor e pouco crítico.

Outro ponto crítico é a infraestrutura inadequada presente em muitas unidades escolares, com ausência de conexão estável à internet, falta de equipamentos tecnológicos adequados e carência de formação docente para o uso eficiente das plataformas digitais. Essa realidade reforça desigualdades já existentes e fragiliza ainda mais a autonomia pedagógica do professor, que se vê reduzido ao papel de mero executor dos conteúdos digitais previamente definidos, sem poder ajustá-los às demandas reais de sua turma.

Ainda que o discurso oficial do *Currículo Paulista* enfatize a formação de sujeitos críticos e emancipados, a imposição do material digital pela SEDUC evidencia uma contradição profunda. O alinhamento do currículo com princípios democráticos e inclusivos se perde diante de uma política educacional marcada pela centralização, pela padronização e pelo alinhamento com interesses empresariais, como demonstrado pelas análises do G1 (2025) e dos estudos sobre a atuação do Grupo Feder em São Paulo (Carta Capital, 2024).

Portanto, a falta de seguimento do que o próprio currículo propõe, em especial na abordagem de temas como gênero e diversidade, e a imposição autoritária do material digital configuram um cenário preocupante para a educação pública paulista. Essa contradição entre documento oficial e práticas em sala de aula compromete a formação integral dos estudantes e reafirma a necessidade urgente de uma gestão democrática e participativa da educação, que respeite a autonomia docente, as especificidades regionais e as necessidades reais dos estudantes.

Assim, a reflexão sobre as contradições do *Currículo Paulista* aponta para a necessidade urgente de repensar seus fundamentos e suas formas de implementação. Mais do que ajustes pontuais, o cenário atual exige uma reformulação ampla, capaz de devolver protagonismo ao professor, assegurar o respeito às especificidades locais e efetivar os princípios de equidade e inclusão que hoje permanecem apenas no plano retórico. É nesse horizonte que se insere a discussão do próximo tópico: a necessidade de um novo *Currículo Paulista*, construído de maneira democrática, crítica e voltado para os desafios contemporâneos da educação pública.

5.2 A necessidade de reformulação para um novo *Currículo Paulista*

A análise do *Currículo Paulista*, desde sua formulação até a atual implementação, revela um conjunto de contradições que justificam a necessidade de sua reformulação. Embora se apresente como um documento normativo voltado à equidade e ao desenvolvimento integral dos estudantes, sua estrutura e práticas associadas têm reforçado mecanismos de padronização, controle docente e esvaziamento do conhecimento crítico. Nesse sentido, a tarefa de repensar o currículo não é apenas pedagógica, mas também política e social, pois implica disputar o projeto de sociedade e de educação que se deseja consolidar no estado de São Paulo.

Um primeiro aspecto a ser considerado é a centralidade da padronização curricular e das avaliações externas como motores da política educacional. Estudos como o de Arnaud (2024) apontam que, desde a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) até o *Currículo Paulista* (2019), observa-se um deslocamento da autonomia docente para uma lógica de regulação centralizada.

O currículo prescrito, aliado ao uso de materiais padronizados e à imposição de plataformas digitais como o Centro de Mídias, transforma o professor em mero executor de orientações previamente definidas, enfraquecendo sua capacidade de

mediação crítica. Carneiro, Jacomini e Bello (2023) reforçam essa análise ao demonstrar que a política curricular paulista consolida um sistema de controle que restringe a ação docente e reduz a experiência escolar a resultados quantificáveis em testes padronizados.

Essa tendência se insere em uma perspectiva neoliberal da educação, em que o currículo deixa de ser compreendido como espaço de formação integral para ser reduzido a instrumento de responsabilização e desempenho. Molina e Peres (2022), ao analisarem o programa Inova Educação, mostram como iniciativas recentes aprofundaram a lógica mercadológica, introduzindo competências associadas ao empreendedorismo e à competitividade em detrimento de uma educação crítica e emancipatória.

Nessa linha, a presença de termos como “protagonismo juvenil” e “projetos de vida” revela um discurso aparentemente inovador, mas que mascara a transferência da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar para o indivíduo, apagando os condicionantes sociais mais amplos.

A crítica ao esvaziamento do currículo ganha força no trabalho de Ferreira (2024), que analisa a disciplina de Sociologia e evidencia como o avanço neoliberal tem reduzido o espaço do conhecimento crítico nas escolas paulistas. Para o autor, o currículo passou a privilegiar habilidades instrumentais e competências genéricas, esvaziando conteúdos conceituais que permitem a compreensão das desigualdades sociais e das contradições estruturais da realidade brasileira.

Esse processo não ocorre apenas na Sociologia: ele é sintomático de uma reconfiguração mais ampla, na qual as disciplinas perdem densidade crítica em nome da adequação às demandas de um mercado de trabalho flexível e precarizado. Ferreira denuncia que esse movimento implica uma forma de censura velada, pois restringe o direito dos estudantes ao acesso a conhecimentos historicamente acumulados e socialmente relevantes.

As observações de Ferreira (2024) dialogam com críticas anteriores, como as de Cação (2009), que já identificava no *Currículo Paulista* uma lógica de “tylerização”, isto é, a fragmentação do ensino em objetivos e habilidades mensuráveis, de modo a atender a uma racionalidade tecnicista e regulatória. Tal modelo, ao priorizar o controle e a uniformização, não apenas ignora a diversidade cultural e social das escolas paulistas, mas também produz um currículo incapaz de dialogar com a realidade concreta dos estudantes. Em vez de promover uma educação plural e democrática, o

documento acaba reproduzindo desigualdades e invisibilizando identidades dissidentes, especialmente nos debates sobre gênero e diversidade.

Outro elemento que justifica a necessidade de reformulação é a distância entre o discurso oficial e a prática concreta. O *Currículo Paulista* afirma valorizar a equidade, a diversidade e a formação integral, mas, como apontam Arnaud (2024), tais princípios raramente se materializam em orientações pedagógicas consistentes. O caso das discussões de gênero é emblemático: embora o documento mencione respeito à diversidade, evita a palavra “gênero” e relega a sexualidade a uma abordagem biologizante, restrita a conteúdos de Ciências e Geografia.

O episódio de 2019, quando o governo estadual determinou o recolhimento de livros que tratavam da diversidade sexual, explicita a contradição entre o discurso da equidade e a prática de censura institucional. Esse cenário mostra que, longe de ser neutro, o *Currículo Paulista* é atravessado por disputas ideológicas e políticas que definem quais saberes podem ou não ser legitimados na escola.

O caráter político do currículo também é evidenciado por Carvalho (2014), que, ao analisar o documento à luz das teorias críticas e pós-críticas, destaca como o *Currículo Paulista* se constrói a partir de um projeto hegemônico, orientado por interesses neoliberais e conservadores. Para o autor, a promessa de modernização e eficiência mascara a intensificação do controle sobre o trabalho docente e a exclusão de conteúdos que poderiam fomentar consciência crítica nos estudantes. Nesse sentido, o currículo se transforma em um dispositivo de reprodução social, reafirmando hierarquias e desigualdades.

A pandemia de COVID-19 intensificou ainda mais essas contradições. A implementação do *Currículo Paulista* ocorreu em um contexto de ensino remoto, marcado por desigualdades no acesso às tecnologias digitais e na formação dos professores para o uso de novas ferramentas. Ainda citando Arnaud (2024), a adoção de um novo currículo em meio a uma crise sanitária e social e mundial revelou a fragilidade do sistema público e aprofundou as desigualdades educacionais.

O estado de São Paulo foi o primeiro a ter aprovado o documento curricular, mesmo durante o cenário de luto e doença imposto pela pandemia de covid-19 instaurada em todo o mundo. (Arnaud,2024).

Nesse período, a lógica tecnicista do currículo se mostrou ainda mais evidente: enquanto professores e alunos enfrentavam condições adversas, a prioridade da política educacional manteve-se na implementação de metas e avaliações, em vez de apoiar práticas pedagógicas contextualizadas e humanizadoras.

Frente a esse cenário, a necessidade de reformulação do *Currículo Paulista* torna-se inescapável. Não se trata apenas de ajustar termos ou atualizar competências, mas de repensar profundamente o papel da escola pública em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais. Um novo currículo precisa superar a lógica da padronização e da responsabilização tecnicista para se constituir como um projeto político-pedagógico emancipador. Isso significa incorporar efetivamente os princípios da diversidade, da equidade e da justiça social, reconhecendo a pluralidade de sujeitos que compõem a escola pública paulista. Mais do que isso, implica devolver aos professores o protagonismo na construção curricular, valorizando sua autonomia e reconhecendo sua capacidade de mediação crítica entre políticas educacionais e práticas pedagógicas.

Ferreira (2024) nos lembra que a escola deve ser espaço de acesso ao conhecimento crítico, e não de seu esvaziamento. Reformular o *Currículo Paulista* exige, portanto, reverter a lógica neoliberal que vem orientando as políticas educacionais, afirmando a centralidade do conhecimento científico, histórico e cultural na formação dos estudantes. Em vez de se limitar a competências genéricas, o currículo precisa assegurar o direito a conteúdos densos, que permitam compreender a realidade em sua complexidade e intervir nela de forma crítica.

Essa reformulação também deve reconhecer o currículo como espaço de disputa simbólica e política. Como destacam Macedo (2020), disputar o currículo é disputar o direito à existência e ao reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados. No caso paulista, isso implica enfrentar diretamente o silenciamento de debates sobre gênero, sexualidade e diversidade, incorporando-os como dimensões estruturantes da formação cidadã. Uma escola que se omite diante dessas questões não apenas invisibiliza estudantes, mas também legitima práticas de exclusão e violência.

Por fim, a reformulação do *Currículo Paulista* precisa retomar o horizonte de uma educação democrática e emancipatória, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes. Isso requer a construção de espaços de deliberação coletiva, em que professores, estudantes, famílias e comunidades possam participar ativamente da definição dos rumos do currículo. Como lembram Pasquarelli e Chirinea (2017), a responsabilização só pode ser legítima se acompanhada de participação democrática; caso contrário, reduz-se a um mecanismo tecnocrático de coerção. Nesse sentido, a urgência de um novo *Currículo Paulista* reside em devolver à escola seu caráter de espaço público, plural e transformador.

O debate sobre gênero, sexualidade e direitos humanos tem sido frequentemente capturado por narrativas conservadoras que denunciam uma suposta “ideologia de gênero” como ameaça à escola e às famílias. Essa retórica, longe de ser neutra, funciona como estratégia política de censura e silenciamento, limitando o potencial emancipatório da educação. É nesse contexto que se insere o próximo tópico: o medo de uma suposta ideologia, elemento central para compreender as disputas que atravessam o *Currículo Paulista* e suas contradições mais profundas.

5.3 O medo de uma suposta ideologia

A discussão em torno do chamado “medo da ideologia de gênero” tornou-se uma das mais marcantes disputas políticas e culturais no campo educacional brasileiro nas últimas décadas. O termo não surgiu de debates acadêmicos, mas foi construído como uma retórica política e religiosa, utilizada para gerar um pânico moral em torno da presença de discussões sobre gênero e sexualidade na escola. Como demonstram Miskolci e Campana (2017), trata-se de uma expressão inventada para produzir rejeição social e alimentar uma narrativa de ameaça à família, à moral e à infância.

Rezende e Sol (2021) analisam a recente produção acadêmica sobre o tema e demonstram que, apesar de não ter fundamento científico, o discurso da “ideologia de gênero” foi eficaz em mobilizar setores conservadores e religiosos contra políticas educacionais inclusivas. A noção de “ideologia” aparece como uma estratégia de deslegitimação: ao qualificar gênero como ideológico, busca-se desautorizar sua relevância como categoria analítica e pedagógica, associando-o a uma suposta doutrinação.

Esse movimento se evidencia especialmente nas políticas curriculares. Durante as discussões da BNCC, grupos conservadores atuaram para excluir as menções explícitas a gênero e diversidade sexual, acusando-as de promover a “ideologia de gênero”. Como mostra Miguel (2021), o resultado foi um documento que evita a terminologia crítica e esvazia os debates, mesmo quando afirma princípios de equidade e respeito à diversidade.

A genealogia desse pânico moral tem raízes mais antigas. Segundo Miskolci e Campana (2017), a expressão foi inicialmente mobilizada por setores ligados à Igreja Católica e, posteriormente, incorporada por lideranças políticas, ampliando seu alcance social. No Brasil, consolidou-se a partir de 2014, durante as disputas em

torno dos Planos Nacionais e Estaduais de Educação. A palavra “gênero” foi sistematicamente suprimida dos documentos oficiais, transformando-se em um marcador de conflito ideológico.

O caso paulista explicita essas tensões. Embora o *Currículo Paulista* afirme defender a equidade e o respeito à diversidade, evita tratar o gênero de forma consistente, restringindo a sexualidade a conteúdos biologizantes de Ciências e Geografia, como já destacado anteriormente. A censura de materiais, como ocorreu em 2019 com os livros recolhidos pelo governo estadual por tratarem da diversidade sexual, revela a contradição entre o discurso oficial e a prática política. Como destaca Cirqueira *et al.* (2023), a retórica da “ideologia de gênero” se articula ao pânico do chamado “kit gay”, reforçando a ideia de que qualquer tentativa de discutir diversidade é vista como uma ameaça à infância e à moralidade.

Na prática, o medo de uma suposta ideologia atua como mecanismo de silenciamento. Ele impede que estudantes tenham acesso a conhecimentos que os ajudem a compreender suas próprias identidades e as relações de poder que atravessam a sociedade. Louro (2022) e Miskolci (2017) defendem que a escola, ao se omitir, acaba por reforçar a heteronormatividade e reproduzir preconceitos, em vez de oferecer uma formação crítica e emancipadora.

Portanto, mais do que um debate semântico, a questão da “ideologia de gênero” revela a disputa sobre os sentidos da educação pública. O que está em jogo não é apenas a inclusão de conteúdos no currículo, mas a definição do papel da escola: se será um espaço de reprodução de normas conservadoras ou um espaço democrático, capaz de reconhecer a diversidade e combater desigualdades. Assim, enfrentar o pânico moral da “ideologia de gênero” implica reconhecer que não há neutralidade no currículo. O silêncio, nesse caso, também é político, pois reafirma exclusões históricas e nega direitos fundamentais a estudantes que não se enquadram nos padrões normativos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o currículo escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é um espaço de disputa política, social e cultural, atravessado por concepções de gênero e sexualidade que refletem não apenas escolhas pedagógicas, mas também disputas ideológicas mais amplas. A análise

crítica do *Currículo Paulista* e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revelou que, embora os documentos oficiais contemplem referências à diversidade e à promoção da equidade, ainda persistem silenciamentos significativos em relação às questões de gênero e sexualidade. Esse silêncio, seja resultado da centralização normativa, das pressões políticas e religiosas ou da resistência social, evidencia que o currículo não se limita à prescrição de conteúdos, mas atua como instrumento de regulação de subjetividades, reproduzindo padrões hegemônicos e reforçando desigualdades estruturais quando tais temáticas são marginalizadas.

O estudo também demonstrou que o conceito de gênero, historicamente construído como categoria crítica, continua sendo um território de intensa disputa. A partir das contribuições de Simone de Beauvoir, Joan Scott e Judith Butler, evidenciou-se que as identidades de gênero não são essências naturais, mas construções sociais e culturais que se manifestam por meio de práticas performativas e normas institucionais. A compreensão do gênero como eixo organizador das relações de poder permite perceber como desigualdades históricas são naturalizadas, legitimadas e reproduzidas no espaço escolar. De forma complementar, o conceito de sexualidade, conforme apresentado por Ana Cláudia Bortolozzi Maia, Dulce Morgado Neves, Lucas Lima de Medeiros e Cáceres e Peres Gonçalves, evidencia que a sexualidade é simultaneamente biológica, psicológica, social e histórica, constituindo-se em um processo complexo que atravessa a formação subjetiva dos indivíduos desde a infância.

A escola, enquanto espaço público de socialização e formação cidadã, possui papel central na transformação dessas estruturas sociais. O presente estudo mostrou que, embora haja uma narrativa oficial de participação e escuta na construção do *Currículo Paulista*, na prática, a efetivação desse diálogo ainda é limitada, especialmente em municípios menores, nos quais as diretrizes muitas vezes são percebidas como centralizadoras e pouco adaptáveis às realidades locais. Esse cenário evidencia a necessidade de problematizar até que ponto políticas curriculares se traduzem em práticas efetivas de inclusão e emancipação, ou se, ao contrário, acabam reproduzindo modelos padronizados e conteudistas, centrados em accountability e avaliações externas como o SARESP e o SAEB, em detrimento da formação integral e do desenvolvimento crítico dos estudantes.

Outro ponto de destaque do estudo é a centralidade da formação docente para a efetiva implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa evidenciou que a educação em gênero e sexualidade não pode depender exclusivamente da boa

vontade de professores individuais, mas deve ser sustentada por políticas institucionais consistentes, formação continuada e respaldo técnico e pedagógico. Sem esses elementos, qualquer iniciativa tende a permanecer isolada, vulnerável às pressões sociais, políticas e ideológicas que buscam silenciar debates sobre diversidade, reforçando preconceitos, estigmas e desigualdades desde os primeiros anos da escolarização. Nesse sentido, a formação docente emerge como fator decisivo para transformar a escola em espaço de reflexão crítica, liberdade e reconhecimento da diversidade.

A análise documental também permitiu identificar que, apesar do discurso oficial sobre equidade, diversidade e construção coletiva do currículo, a prática ainda evidencia lacunas significativas. O alinhamento entre materiais didáticos, planejamento pedagógico e diretrizes curriculares muitas vezes é insuficiente, gerando descompasso entre a proposta normativa e a realidade das salas de aula. A ausência de uma implementação consistente compromete a possibilidade de desenvolver uma educação integral, capaz de articular conhecimentos, competências e valores de forma crítica, reflexiva e emancipatória. Assim, a escola não pode se limitar a reproduzir conteúdos e competências passíveis de avaliação, mas deve assumir o compromisso de construir um ambiente que valorize a pluralidade de experiências, corpos, identidades e expressões.

Do ponto de vista da educação sexual, o estudo reforçou que a abordagem da sexualidade na escola deve ser compreendida como instrumento de cidadania e emancipação, e não apenas como transmissão de informações ou prescrição moral. A sexualidade, como evidenciado por Maia e Ribeiro, Souza Junior e outros autores, é constituída desde a infância por valores, comportamentos e representações sociais, sendo internalizada por crianças e adolescentes antes mesmo de chegarem à escola. Portanto, o espaço escolar possui responsabilidade ética e pedagógica de intervir nesse processo, oferecendo ferramentas de reflexão crítica que permitam aos estudantes questionar preconceitos, estereótipos e desigualdades, promovendo o respeito, a inclusão e a diversidade. Nesse contexto, a educação sexual crítica emerge como eixo transversal que articula gênero, sexualidade, cidadania e direitos humanos, constituindo elemento central de uma prática pedagógica emancipatória.

A pesquisa também evidencia a urgência de considerar o currículo como espaço de disputa e transformação social. A inclusão de gênero e sexualidade não se limita à adição de conteúdos pontuais, mas implica uma revisão ampla das práticas avaliativas, metodologias de ensino, relações de poder e organização escolar. Essa

perspectiva demanda reflexão crítica sobre os instrumentos de avaliação, abordagens didáticas e materiais pedagógicos, de modo a garantir que o currículo promova efetivamente equidade, diversidade e cidadania. A educação que reconhece e valoriza a diversidade humana contribui para a formação de sujeitos autônomos, conscientes e preparados para interagir de forma ética, solidária e responsável na sociedade.

Em síntese, o presente estudo conclui que a implementação de políticas curriculares inclusivas e críticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um desafio complexo, que exige articulação entre documentos oficiais, formação docente, materiais didáticos, gestão escolar e engajamento social. Abordar gênero e sexualidade na escola não é opcional nem periférico, mas parte do compromisso da educação com a democracia, a justiça social e a construção de sujeitos críticos e emancipados. O silêncio sobre essas questões, ao contrário, representa um mecanismo de perpetuação das desigualdades e da opressão, enquanto a intervenção pedagógica consciente e fundamentada constitui um passo decisivo para transformar o currículo em instrumento de liberdade, respeito à diversidade e promoção da equidade.

Portanto, compreende-se que a escola, enquanto espaço público e território de formação cidadã, deve assumir seu papel de protagonista na construção de uma cultura de respeito, pluralidade e equidade, garantindo que as questões de gênero e sexualidade sejam tratadas de forma crítica, reflexiva e consistente desde os anos iniciais, contribuindo para a formação de indivíduos conscientes, éticos e comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. C. M. Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 263-286, fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2022.65331>

ARNAUD, A. A. *Currículo Paulista* em transição: um estudo comparativo de sua implementação em 2008 e 2020. *Educação & Pesquisa*, v. 50, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450278930> . Acesso em: 18 jul. 2025.

ARNAUD, A. A. BNCC e *Currículo Paulista*: a construção curricular e o Novo Ensino Médio em escolas básicas de São Paulo. 2023. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.81.2023.tde-19022024-175247> . Acesso em: 18 jul. 2025.

BARBOSA, P. P. L.; LASTÓRIA, A. C. Saber histórico no *Currículo Paulista*. *Imagens da Educação*, v. 11, n. 4, p. 171-190, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357160193_SABER_HISTORICO_NO_CURRICULO_PAULISTA . Acesso em: 30 ago. 2025.

BATISTA, E. A. C.; BEZERRA, A. P.; SILVA, V. S. Bullying e cyberbullying nas escolas: ação, consequências, reflexão e prevenção. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 6., 2019, Maceió. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA18_ID3082_26092019140203.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

BEAUVOIR, S. de. O segundo sexo: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v. 1.

BEDIN, R. C. A história do Núcleo de Estudos da Sexualidade e sua participação na trajetória do conhecimento sexual na UNESP. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.

CAÇÃO, M. I. Proposta curricular do Estado de São Paulo: retorno do discurso regulativo da tylerização na educação pública. *Espaço do Currículo*, v. 3, n. 1, p. 380-394, mar./set. 2010. ISSN 1983-1579. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ec78c62e-3fc7-4c99-b3f8-22b23bbe0524/content>. Acesso em: 30 ago. 2025.

CARVALHO, M. Família denuncia preconceito contra aluno de 11 anos após sugestão de trabalho com tema LGBT em grupo da escola. *G1 Campinas e Região*, 13 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/06/13/familia-denuncia-preconceito-contraluno-de-11-anos->

[apos-sugestao-de-trabalho-com-tema-lgbt-em-grupo-da-escola.ghtml](#). Acesso em: 30 ago. 2025.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Deliberação CEE nº 169/2019 e Indicação CEE nº 179/2019: Fixa normas relativas ao *Currículo Paulista* da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. São Paulo: CEE, 2019.

DE PAULA, G. N.; MIRANDA, M. A. G. de C. A abordagem de sexualidade e gênero na disciplina de ciências no currículo de São Paulo: análise dos cadernos do professor e aluno. *ACTIO: Docência em Ciências*, v. 5, n. 2, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/10920>. Acesso em: 30 ago. 2025.

DESIDÉRIO, R.; FIGUEIRÓ, M. N. D.; RIBEIRO, P. R. M.; MELO, S. M. M.; MAISTRO, V. I. A.; BASTOS, V. C. Interseccionalidade e transgressões em educação sexual. Londrina: Syntagma Editores, 2019. 180 p.

DINIZ, C. M. S. Gênero na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: retrocessos e possibilidades para uma Educação Infantil democrática e plural. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de

São Paulo, 2025. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2025.tde-12042025-102642>. Acesso em: 30 ago. 2025.

FERREIRA, F. H. O esvaziamento do currículo na escola pública: análise da disciplina de sociologia nos currículos paulistas. 2024. 192 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2024.

G1 SP. Doria manda recolher apostila de ciência que fala sobre diversidade sexual: 'Não aceitamos apologia à ideologia de gênero'. G1, São Paulo, 3 set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/doria-manda-recolher-livros-de-ciencia-que-fala-sobre-diversidade-sexual-nao-aceitamos-apologia-a-ideologia-de-genero.ghtml>. Acesso em: 30 ago. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2025.

LATTANZIO, F. F.; RIBEIRO, P. de C. Nascimento e primeiros desenvolvimentos do conceito de gênero. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 1-17, set./dez. 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v30n3/02.pdf> . Acesso em: 30 ago. 2025.

LEÃO, A. M. de C.; LEÃO, A. M. de C.; RIBEIRO, P. R. M. Historicização da educação sexual no Brasil pós PNE e BNCC: Entre embates e possibilidades. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 25, n. 00, p. e024002, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/18581> . Acesso em: 30 ago. 2025.

LIBÂNEO, J. C. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. *Presente! Revista de Educação*, CEAP-Salvador (BA), jan/abr 2009.

LIBÂNEO, J. C. Didática e prática de ensino: uma abordagem crítica. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

LOPES, C.; PRAXEDES, J. Gênero na educação física escolar e a atuação docente em um contexto de desigualdades. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 32, 2024. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2024.82904. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/82904>. Acesso em: 30 ago. 2025.

LOURO, G. L. “Prefácio - O enredo de um grupo”. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane. *Educação, Gênero e Sexualidade: (im)pertinências* Petrópolis: Vozes, 2022. p. 07-16.

MACEDO, Y. M. Políticas educacionais, BNCC e a COVID-19. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1h02min). Publicado pelo canal UNEAD UNEB, 21 ago. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qNxL_6zMRTA. Acesso em: 30 ago. 2025.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. *Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 41-51, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124985>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MATTA, T. F. Violência entre parceiros íntimos na percepção de jovens das minorias sexuais. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/19553/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Thenessi%20Freitas%20Matta%20-%202021%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MIGUEL, L. F. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. *Cadernos Pagu*, n. 62, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449202100620016>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MISKOLCI, R. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. (Coleção Cadernos da Diversidade). Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2012. E-book. ISBN 9788582179338. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582179338/>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MOLINA, R. S.; PERES, S. M. P. O Programa Inova Educação paulista e a nova Base Comum Curricular: entidades empresariais e neoliberalismo nas escolas (2017 a 2022). *Horizontes*, Itatiba, v. 42, n. 1, e023118, 2024.

MÜLLER, V. B. Historicizando o conceito de gênero: da antropologia feminista à educação musical. *Revista da ABEM*, v. 29, 2021. Disponível em:

<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/952>. Acesso em: 30 ago. 2025.

NASCIMENTO, I. S.; JACOMINI, M. A. Política educacional paulista sob a Nova Gestão Pública não resulta em melhoria da educação. Educação em Revista, Belo Horizonte, 21 jul. 2023. Disponível em: <https://educacaoemrevista.com.br/2023/07/21/politica-educacional-paulista-sob-a-nova-gestao-publica-nao-resulta-em-melhoria-da-educacao/>. Acesso em: 30 ago. 2025.

OKA, M.; LAURENTI, C. Entre sexo e gênero: um estudo bibliográfico-exploratório das ciências da saúde. Saúde e Sociedade, v. 27, n. 1, p. 160-172, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902018170524>. Acesso em: 30 ago. 2025.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Entre liberais e tecnicistas: a didática nas reformas do ensino. Educação em Revista (UFMG), v. 36, 2020. ISSN 0102-4698. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362880064>. Acesso em: 30 ago. 2025.

PACHECO, J. A. Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PAIVA, Thais. Especialistas criticam supressão do debate de gênero da Base. Educação Integral, [s. l.], 15 ago. 2017. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-criticam-supressao-genero-base/?utm_source. Acesso em: 30 ago. 2025.

PARRA, R.. Aluno atacou colegas por sofrer homofobia e Estado foi "omisso", diz advogado. Portal Terra. Notícias. 24 out. 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/aluno-atacou-colegas-por-sofrer-homofobia-e-estado-foi-omisso-dizadvogado,0e980ce1325d184cdfefd9723e415b3w27cwkmv.html> .

PASQUARELLI, B. V. L.; CHIRINEA, A. M. Teoria democrática e políticas de educação: a importância da deliberação para a accountability. Revista Eletrônica de Educação, v. 11, n. 3, p. 846-861, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271991702> . Acesso em: 18 jul. 2025.

RABELO, A. O.; PEREIRA, G. R.; REIS, M. A. S. Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas. Rio de Janeiro: DP et Alii; Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2016.

RESENDE, G. D. M. Ensino de Ciências e sexualidade: razões para a exclusão de termos acerca da sexualidade na BNCC. Educação Pública, Rio de Janeiro, 18 jun. 2024. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/6/ensino-de-ciencias-e-sexualidade-razoes-para-a-exclusao-de-termos-acerca-da-sexualidade-na-bncc?utm_source. Acesso em: 30 ago. 2025.

REZENDE, D.; SOL, A. "Ideologia de gênero" na produção acadêmica brasileira recente. Ressocialização penal: um debate teórico nas Ciências Sociais, v. 16, n. 2, 2021. Publicado em: 21 set. 2021. Disponível em <https://periodicos.ufff.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/33927/23389>. Acesso em: 30 ago. 2025.

RODRIGUES JR., O. M. Histórias de las sexologías latinoamericanas. Vol. II. São Paulo: Instituto Paulista de Sexualidade, 2016.

RUZGAR, M. P. B.; ZANDAVALLI, C. B. Análise de pesquisas sobre as práticas curriculares no combate ao bullying e cyberbullying. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 32, n. 69, p. 125-146, 2023. Epub 17 ago. 2023. ISSN 2358-0194. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n69.p125-146>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação; UNDIME-SP. Currículo Paulista: educação infantil e ensino fundamental. São Paulo: SEDUC/SP, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 68.335, de 20 de fevereiro de 2024. Institui o Programa Alfabetiza Juntos SP e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2024/decreto-68335-20.02.2024.html>. Acesso em: 24 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Programa Alfabetiza Juntos SP: Qual o objetivo do Programa Alfabetiza Juntos SP? São Paulo: SEDUC-SP, [2024?]. Portal de Atendimento SEDUC. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07748/pt-br>. Acesso em: 24 maio 2025

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Sobre o programa: Programa Multiplica SP. São Paulo: SEDUC-SP/EFAPÉ, 2026. Disponível em: <https://multiplicasp.educacao.sp.gov.br/sobre-o-programa/>. Acesso em: 24 maio 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 33, de 14 de maio de 2024. Institui o Programa Multiplica SP #Professores no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, Caderno Executivo, Seção Atos Normativos, 15 maio 2024. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-33-de-14-de-maio-de-2024-fica-instituido-o-programa-multiplica-sp-professores-no-ambito-da-secretaria-da-educacao-do-estado-de-sao-paulo/>. Acesso em: 24 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 55.839, de 18 de maio de 2010. Institui o Plano Estadual de Enfrentamento à Homofobia e Promoção da Cidadania LGBT e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-55839-18.05.2010.html#:~:text=Decreta%3A,faz%20parte%20integrante%20deste%20decreto>. Acesso em: 20 maio. 2025.

SCOTT, J. W. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

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. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.2.12051. Acesso em: 18 jul. 2025.

SILVA, João Paulo da. A criança gay na escola: a relação de professor-aluno com a criança que não se encaixa. Revista Even. Pedagóg., Sinop, v. 15, n. 2 (39. ed.), p. 302-310, jun./jul. 2024. DOI: 10.30681/2236-3165. ISSN 2236-3165. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rebs/article/download/11982/8641/44665>

SILVA, M. E. F.; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. Diversidade sexual e de gênero na educação infantil: tecendo práticas e possibilidades. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, e104717, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982021000100129. Acesso em: 18 jul. 2025.

SOUZA JUNIOR, G. T. de. A educação sexual como ferramenta de liberdade: produção cultural, resistência e formação docente no Brasil pós-ditadura. 2025. Trabalho acadêmico (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2025.

TOKARNIA, M. MEC retira termo “orientação sexual” da versão final da Base Curricular. Agência Brasil EBC: Brasília, abril de 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA MOTTIN, K. O Conceito de Gênero no Pensamento Antifeminista Brasileiro Contemporâneo. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 32, n. 72, p. 116–129, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/faeeba/article/view/17697>. Acesso em: 30 ago. 2025.

VIEIRA, M. C. C.; EMMEL, R.; KRUL, A. J. Abordagem da sexualidade nos livros didáticos de ciências do oitavo ano.: uma análise crítica. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 824–835, 2024. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/586>. Acesso em: 30 ago. 2025.

PORFÍRIO, Francisco. "Bullying"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>. Acesso em 07 de setembro de 2025.

PORFÍRIO, Francisco. "Cyberbullying"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cyberbullying.htm>. Acesso em 07 de setembro de 2025.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em:

https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/869762/mod_resource/content/0/Judith%20Butler-Problemas%20de-g%C3%AAnero.Feminismo%20e%20subvers%C3%A3o-da%20identidade-Civiliza%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira-%202018.pdf . Acesso em 07 de setembro de 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. História – 5º ano – Aula 06: Respeito ao que é diferente. Material Digital. São Paulo: SEDUC-SP, 2023. Disponível em: <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/137089/1371393.pdf> . Acesso em: 21 nov. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. História – 5º ano – Aula 08: Mão na Massa: Uma escola de respeito! Material Digital. São Paulo: SEDUC-SP, 2023. Disponível em: <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/137091/1371525.pdf> . Acesso em: 25 nov. 2025.

SERAFINI, Mariana. A cartilha de Feder: Controle ideológico e lucros para sua própria empresa movem o secretário da Educação. CartaCapital, São Paulo, 17 ago. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/a-cartilha-de-feder/>. Acesso em: 25 mai. 2025.