

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE ENGENHARIA
CÂMPUS DE ILHA SOLTEIRA**

KEDMA ELISANDRA ZANETTI

**DIVERSIDADE SEXUAL E RELAÇÕES DE GÊNERO: UM ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE CURRÍCULOS DO BRASIL E DO CHILE**

**Ilha Solteira
2021**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E PROCESSOS
FORMATIVOS

KEDMA ELISANDRA ZANETTI

**DIVERSIDADE SEXUAL E RELAÇÕES DE GÊNERO: UM ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE CURRÍCULOS DO BRASIL E DO CHILE**

Dissertação apresentada à Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira – UNESP como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Orientador

Prof. Dr. Daniel Fernando Johnson Mardones
Coorientador

FICHA CATALOGRÁFICA
Desenvolvido pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação

Z28d Zanetti, Kedma Elisandra.
Diversidade sexual e relações de gênero: um estudo comparativo entre currículos do Brasil e do Chile / Kedma Elisandra Zanetti. -- Ilha Solteira: [s.n.], 2021
116 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Área de conhecimento: Ensino, 2021

Orientador: Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Coorientador: Daniel Fernando Johnson Mardones
Inclui bibliografia

1. Estudo comparado. 2. Sexualidade. 3. Currículo.

Raiane da Silva Santos
Raiane da Silva Santos

Bibliotecária Especialista de Seção
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação
Departamento Técnico de Biblioteca e Documentação
UNESP - 1999

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: DIVERSIDADE SEXUAL E RELAÇÕES DE GÊNERO: um estudo comparativo entre currículos do Brasil e do Chile

AUTORA: KEDMA ELISANDRA ZANETTI

ORIENTADOR: HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES

COORIENTADOR: DANIEL FERNANDO JOHNSON MARDONES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES (Participação Virtual)
Departamento de Biologia e Zootecnia / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - UNESP

Profa. Dra. ROSEMARY RODRIGUES DE OLIVEIRA (Participação Virtual)
Departamento de Economia, Administração e Educação / Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal - UNESP

Profa. Dra. ANA CLÉDINA RODRIGUES GOMES (Participação Virtual)
Faculdade de Ciências da Educação / Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA

Ilha Solteira, 10 de maio de 2021



AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Nadir por estar sempre ao meu lado. Pela paciência inesgotável e pelo amor incondicional, você sempre acredita em mim, muito mais que eu mesma. Você é uma mulher incrível, me dá a mão nos momentos difíceis e comemora comigo todas as minhas vitórias. Muito obrigada!

Às Marcelas, minhas queridas, agradeço pela amizade dedicada a mim. Vocês são mulheres, profissionais, mães e amigas maravilhosas, eu já disse isso a vocês, mas deixo aqui registrado: vocês me inspiram! Agradeço imensamente à Marcela Santana por toda a contribuição dada ao meu trabalho, por acompanhar cada linha escrita, por ser minha referência como pesquisadora e como profissional. Agradeço também à Marcela Ribeiro, por dividir as angústias e as alegrias da sala de aula comigo e que com sua criatividade, torna o trabalho docente muito mais agradável. Nessa trajetória acadêmica, nós três nos tornamos grandes amigas, vocês acompanharam meus choros, riram comigo e nos aventuramos juntas. Sem a amizade de vocês o mestrado teria sido muito mais árduo. Muito obrigada por compartilharem projetos de vida e sonhos comigo.

Ao Alex, por ser um companheiro maravilhoso, pelo afeto dedicado a mim e por fazer dos meus dias muito mais felizes. Obrigada por ter atravessado comigo essa jornada, seja ouvindo minhas lamentações, enxugando minhas lágrimas, reclamando comigo, ouvindo sobre minhas descobertas ou me preparando um café.

À Joana Inês, à Renata e ao Edilson agradeço pelas infinitas conversas nas idas e vindas de Ilha Solteira.

Agradeço à Carol e ao Max, que tornaram mais leves alguns meses da minha vida e se tornaram meus bons amigos, mais uma das boas surpresas que o mestrado me trouxe.

Ao professor Harryson, meu orientador, agradeço pela paciência, pela confiança, pelo incentivo e por estar junto a mim neste caminho de descobertas que foi a realização desta dissertação. Obrigada por acompanhar meu processo de crescimento acadêmico.

Ao professor Daniel, meu elo com o Chile, agradeço por ter participado da minha banca de qualificação e ter aceito me coorientar.

Às professoras Rosemary e Ana Clédina, agradeço por aceitarem fazer parte da minha banca de defesa e pela leitura atenta e imensa contribuição ao trabalho.

E, finalmente, aos colegas do Gepac – Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação – agradeço pelos encontros e constantes trocas de conhecimento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Obrigada!

“Alguém escreve para tratar de responder às perguntas que lhe zumbem na cabeça – moscas tenazes que perturbam o sono; e o que alguém escreve pode adquirir sentido coletivo quando, de alguma maneira, coincide com a necessidade social de resposta. [...] a primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la.”
(GALEANO, 1989, p. 286-287)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo discutir similaridades e diferenças dos aspectos conceituais e pedagógicos relativos às questões de sexualidade, diversidade sexual e identidade de gênero presentes nos currículos prescritos brasileiros e chilenos em contextos globais de centralização curricular. Realizamos um estudo comparado e pautado na análise documental dos currículos e documentos oficiais educacionais do Brasil e do Chile, a partir da metodologia proposta por Bereday. A discussão política vigente, relativas à diversidade de gênero e sexualidade é, normalmente, embasada no discurso conservador e anda de braços dados com os valores morais e religiosos. O currículo é o que direciona todo o processo escolar e dissemina os interesses dos grupos e classes dominantes, colocando-os como válidos e mais importantes, expressando assim as relações sociais de poder existentes no campo do currículo. Por ser uma arena política, o currículo também precisa ser local de legitimidade das diversidades sexuais e das identidades de gênero, além de abordar temáticas relacionadas à sexualidade a fim de incentivar o conhecimento do próprio corpo e sentimentos, assim como também o corpo e sentimentos do outro, bem como prevenir abusos, incentivar o respeito e a equidade entre os gêneros, para que tenhamos um currículo e, conseqüentemente, uma educação mais democrática. Os dois documentos abordam a temática com foco na perspectiva biológica. Não há espaço no currículo para um corpo que sente prazer, que deseja, que performa o gênero, que tem práticas sexuais além do coito heterossexual. A BNCC não apresenta nenhuma concepção de gênero, já nas *Bases Curriculares*, gênero é associado a homens e mulheres e ao respeito e a manifestação de solidariedade. Os dois documentos abordam a diversidade sob a perspectiva da tolerância, da aceitação e do respeito e não discutem as relações de poder que estão na base da produção da diferença. Percebe-se com esse estudo comparativo que as *Bases Curriculares* abordam a temática em todos os anos escolares, principalmente nas disciplinas de Ciências Naturais e Biologia, num enfoque mais biológico e na disciplina de Orientação, timidamente trazendo discussões relacionadas aos aspectos afetivos e sociais da sexualidade, apesar de demonstrar postura conservadora na abordagem do conteúdo. Já a BNCC mostra-se bastante conservadora ao silenciar as temáticas sociais em relação à sexualidade e apresentar o conteúdo bastante limitado a pouquíssimos anos escolares e apenas

no seu aspecto biológico. Apesar de realidades distintas é semelhante o processo o processo conservador enfrentado pelos dois países. O diálogo entre as nações é imprescindível para a compreensão do próprio sistema educacional e de questões mais amplas de contextos mais globais como a noção de “ideologia de gênero”, por exemplo, que ao estudar outras nações, descobrimos que essa é uma discussão que transpassa as fronteiras do Brasil, do Chile e até mesmo da América Latina.

Palavras-chave: estudo comparado; sexualidade; currículo.

ABSTRACT

This research focuses on the discussion about conceptual and pedagogical aspects of similarity and differences related sexual issues, sexual diversity and gender identity in Brazilian and Chilean prescribed curriculum within the global context of curricular centralization. We conducted a comparative study based on a documental analysis of the oficial curriculum of Brazil and Chile, following Bereday's proposal. The current political discussion about gender diversity and sexuality is normally framed on conservative speech and is aligned with moral and religious values. The curriculum is the frame of all school process and, as such, it disseminates dominant groups and classes' interest, putting them as legal and more important, thus expressing the social relations of power existing in the field of curriculum. The curriculum must also be a place of legitimacy for sexual diversity and gender identities in addition to addressing issues related to sexuality in order to encourage knowledge of one's own body and feelings because it is a political arena. Other than that, it must address the body and feelings of the other, as well as to prevent abuse, to encourage respect and equity between genders therefore we have a curriculum and, consequently, a more democratic education. Both curriculum documents address the theme with a focus on the biological perspective. There is no space in the curriculum for a body that feels pleasure, that desires, that performs gender, that has sexual practices beyond heterosexual intercourse. The BNCC does not present any conception of gender directly in the *Bases Curriculares*. Gender is associated with men and women and the respect and expression of solidarity. Both curriculum documents address diversity from the perspective of tolerance, acceptance and respect and do not discuss the power relationships that underlie the production of difference. It is clear from this comparative study that the *Bases Curriculares* address the theme in all school years, mainly in the disciplines of Natural Sciences and Biology and Orientation, timidly bringing discussions related to the affective and social aspects of sexuality. Despite demonstrating a conservative stance, in approaching the content, BNCC is very conservative in silencing social issues in relation to sexuality and presenting content that is very limited to very few school years and only in its biological aspect. Despite different realities, the conservative process faced by the two countries is similar. Dialogue between nations is essential for understanding the educational system itself and for broader issues in more global

contexts such as the notion of “gender ideology”, for example, that when studying other nations, we discover that this is a discussion that goes beyond the borders of Brazil, Chile and even Latin America.

Keywords: comparative study; sexuality; curriculum.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo discutir similitudes y diferencias de los aspectos conceptuales y pedagógicos relativos a las cuestiones de sexualidad, diversidad sexual e identidad de género presentes en los currículos prescritos brasileños y chilenos en contextos globales de centralización curricular. Realizamos un estudio comparado basado en análisis documental de los currículos y documentos oficiales educativos de Brasil y de Chile, desde la metodología propuesta por Bereday. La discusión política vigente, relativa a la diversidad de género y sexualidad es normalmente basada en el discurso conservador y camina del brazo con los valores morales y religiosos. El currículo es lo que direcciona todo el proceso escolar y distribuye los intereses de los grupos y clases dominantes, los poniendo como válidos y de mayor importancia, expresando así las relaciones sociales de poder existentes en el campo del currículo. Por ser una arena política, el currículo también precisa ser ubicado de legitimidad de las diversidades sexuales y de las identidades de género, allá de tratar temáticas relacionadas a la sexualidad a fin de incentivar el conocimiento del propio cuerpo y de sentimientos del otro, bien cómo prevenir abusos, incentivar el respeto y la equidad entre los géneros para que tengamos un currículo y consecuentemente una educación más democrática. Los dos documentos tratan la temática con foco en la perspectiva biológica. No hay espacio en el currículo para un cuerpo que siente placer, que desea, que performa el género, que tiene prácticas sexuales allá del coito heterosexual. La BNCC no presenta ninguna concepción de género, ya en las bases curriculares género es asociado a hombres y mujeres y al respecto a la manifestación de solidaridad. Los dos documentos abordan la diversidad por la perspectiva de la tolerancia, de aceptación y del respeto y no discuten las relaciones de poder que están en la base de la producción de la diferencia. Se percibe con este estudio comparativo que las bases curriculares tratan la temática en todos los años escolares, principalmente en las disciplinas de Ciencias Naturales y Biología, en un enfoque más biológico y en la disciplina de Orientación, tímidamente trayendo discusiones relacionadas a los aspectos afectivos y sociales de la sexualidad, a pesar de demostrar postura conservadora en el abordaje del contenido. Ya la BNCC se muestra bastante conservadora al callar las temáticas sociales en relación a la sexualidad y al presentar contenido limitado a pocos años escolares y apenas en su aspecto

biológico. A pesar de realidades distintas es parecido el proceso conservador enfrentado por los dos países. El diálogo entre las naciones es imprescindible para la comprensión del propio sistema educacional y de cuestiones más amplias de contextos globales como la noción de “ideología de género”, por ejemplo, que al estudiar otras naciones descubrimos que esa es una discusión que traspasa las fronteras de Brasil, de Chile y hasta de América Latina.

Palabras-clave: estudio comparado; sexualidade; currículo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistemas educacionais brasileiro e chileno	31
Quadro 2 - trajetória da pesquisa a partir do modelo de Bereday (1972).....	33
Quadro 3 - Síntese dos principais documentos educacionais brasileiros que abordaram a temática “gênero e sexualidade” no Brasil	56
Quadro 4 - Exemplo de trecho alterado no PNE (2014-2024) para retirada do termo/expressão “gênero” e “orientação sexual”	59
Quadro 5 - Síntese dos principais documentos educacionais chilenos que trataram de gênero e sexualidade no Chile a partir da década de 1990	61
Quadro 6 - Quadro comparativo entre a versão entregue ao MEC e a entregue ao CNE.....	75
Quadro 7 - Habilidades de Ciências da Natureza relacionadas à diversidade e diferença no 1º ano	79
Quadro 8 - Síntese das aprendizagens de Ciências da Natureza relacionadas à diversidade no 1º ano.....	79
Quadro 9 - Sexualidade relacionada apenas aos aspectos biológicos no Componente Curricular de Ciências do 8º ano - BNCC	84
Quadro 10 - Discussão de gênero no Componente Curricular de História no 9º ano - BNCC	86
Quadro 11 - Objetivos de aprendizagem relacionados à sexualidade no <i>tercero</i> e <i>cuarto</i> ano – <i>Bases Curriculares</i>	92
Quadro 12 - Objetivos de Aprendizagem relacionados ao autocuidado no <i>séptimo</i> e <i>octavo básico</i> – <i>Bases Curriculares</i>	93
Quadro 13 - Objetivo de Aprendizagem do Componente Curricular de Orientação nos <i>tercero, cuarto, quinto</i> e <i>sexto básico</i> associando gênero a respeito – <i>Bases Curriculares</i>	95
Quadro 14 - Objetivo de Aprendizagem em que se inicia a conversa sobre a puberdade, no Componente Curricular de Orientação do <i>cuarto básico</i> – <i>Bases Curriculares</i>	95
Quadro 15 - Objetivo de Aprendizagem sobre a puberdade, no Componente Curricular de Orientação do <i>quinto</i> e <i>sexto básico</i> – <i>Bases Curriculares</i>	96

Quadro 16 - Objetivos de Aprendizagem do Componente Curricular de Ciências Naturais e Biologia relacionando sexualidade aos processos biológicos no <i>séptimo básico</i> – <i>Bases Curriculares</i>	97
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ATE	Organização de Assistência Técnica
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPAC	Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
JOCAS	<i>Jornadas de Conversación en Sexualidad y Afectividad</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LGE	<i>Ley General de Educación</i>
LOCE	<i>Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza</i>
MEC	Ministério da Educação (BRASIL)
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MINEDUC	Ministério da Educação (CHILE)
NECCEE	<i>Núcleo de Estudio, Curriculum, Conocimiento y Experiencia Escolar</i>
OCDE	Organização para o Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SECAD	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SIMCE	<i>Sistema de Medición de la Calidad de la Educación</i>

STF

Supremo Tribunal Federal

UNESCO

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	Trajetória	18
1.2	Apresentação	20
1.3	Justificativa	23
1.3	Procedimentos metodológicos.....	27
1.3.1	<i>Pesquisa comparada em educação</i>	<i>27</i>
1.4	Organização dos capítulos	33
2	CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE.....	35
2.1	Desembaraçando os conceitos	35
2.2	Por que falar sobre identidade?	38
2.3	Identidade e diferença	41
2.4	Identidades sexuais e de gênero.....	43
2.5	Produzindo corpos “normais”	45
2.6	Sexualidade e currículo.....	48
2.7	Considerações	51
3	CAMINHO HISTÓRICO: UMA TEMÁTICA, DOIS PAÍSES	52
3.1	Agenda Internacional de gênero	52
3.1.1	<i>Temáticas nos documentos educacionais: Brasil.....</i>	<i>55</i>
3.1.2	<i>Temáticas nos documentos educacionais: Chile</i>	<i>60</i>
4	ESTUDO DOS CURRÍCULOS DO BRASIL E DO CHILE	67
4.1	Sistema educacional brasileiro	67
4.2	Sistema educacional chileno.....	70
4.3	Contexto de produção da BNCC	72
4.3.1	Análise da BNCC.....	78
4.4	Contexto de produção das Bases Curriculares	88

4.4.1	<i>Análise das Bases Curriculares</i>	90
5	ESTUDO COMPARADO ENTRE OS CURRÍCULOS NACIONAIS DO BRASIL E DO CHILE	100
5.1	Comparação dos currículos	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	109

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória

O desejo por compreender os motivos que levam uma sociedade a diminuir, violentar, execrar, tornar abjetas determinadas pessoas em detrimento de outras, leva-me à construção deste trabalho de mestrado.

No entanto, a discussão sobre as relações de gênero e sexualidade transcende os limites da minha construção de mestra e constitui o meu ser desde que estou neste mundo. Sempre me incomodei com situações de injustiça, mas a diversidade sexual ainda não estava dentre as minhas preocupações. Talvez, por eu ser uma mulher cisgênero e heterossexual, por ter passado boa parte da minha adolescência na igreja e por essas questões serem tratadas como piadas pelos programas televisivos que reforçavam os preconceitos estruturais sexistas, homofóbicos, transfóbicos – os quais cresci assistindo – tais questões não me incomodavam, ou pelo menos, eu achava que não. Digo achava, pois sempre fui questionadora dos papéis de gênero, mesmo sem saber que essa expressão existia.

Todavia, esses questionamentos se intensificaram com a graduação, quando comecei a perceber que existiam muitas pessoas que também questionavam esses papéis e que havia um campo de pesquisa, com pessoas dedicando-se à pesquisa nessa área. Fiquei maravilhada.

Em 2007, no início da minha graduação, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, em Presidente Prudente, fui apresentada à temática da sexualidade nas aulas de Psicologia da Educação, nesse mesmo ano e no ano subsequente tive a oportunidade de participar de grupo de discussões sobre sexualidade, a partir da perspectiva da Psicanálise. Fiquei apaixonada pela discussão, comecei a me envolver com essas questões e a olhar para o mundo de uma maneira mais sensível. Em 2009, ainda durante a graduação, cursei uma disciplina optativa sobre diversidade sexual e de gênero e fui apresentada a outra abordagem de discussão sobre essa mesma temática, dessa vez, a partir de estudos pós-estruturalistas. Apesar de serem abordagens diferentes, isso foi importante para eu participar de discussões sobre e para conhecer novos olhares e enxergar o mundo de maneira mais empática.

Terminei a graduação em 2010, mas continuei muito interessada pelas discussões sobre gênero e sexualidade e pelo feminismo. Fui apresentada ao debate sobre identidade de gênero e passei a ficar preocupada com essas questões a nível nacional, visto que se tornou comum algumas pessoas públicas declararem-se contra a diversidade sexual, contra o feminismo, contra as identidades de gênero e contra “tudo” o que fosse relacionado aos Direitos Humanos. Porém essas minhas discussões davam-se nas esferas virtuais, por meio de redes sociais ou nos meus pequenos grupos de convívio.

Entretanto, em abril de 2018 tive a oportunidade de conhecer o Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC), da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS), sob liderança do Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves e da Profa. Dra. Deise Aparecida Peralta, local em que passei novamente a ouvir sobre sexualidade no meio acadêmico. Desde o primeiro dia de participação no grupo tive certeza de qual seria o tema que abordaria no meu pré-projeto de Mestrado. E, felizmente, fui aprovada em dezembro de 2018 e iniciei meus estudos no ano de 2019.

Ao realizar as leituras durante o processo de escrita desta dissertação, deparei-me com histórias de como a pedagogia da sexualidade atua no disciplinamento dos corpos, em Louro (2000), e acabei também recuperando algumas memórias escolares minhas. Lembro-me de, tanto eu como meus/minhas colegas, sempre estarmos muito atentos/as às aulas de Ciências e Biologia, quando o conteúdo era “reprodução humana” e como essas aulas, geralmente vinham complementadas com palestras de “especialistas” para alertar-nos dos perigos do ato sexual desprotegido e de como havia uma ênfase nas Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), naquela época, chamadas de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

Lembro-me também que nos anos finais do Ensino Fundamental, tínhamos orientações sobre menstruação, mas essas eram apenas para as meninas, que ficavam separadas numa sala de vídeo. Nestes momentos, assistíamos à palestra, ou ao vídeo e, no final, recebíamos um absorvente da marca que, provavelmente, patrocinava essa ação. Achava muito interessante, no entanto também me recordo de estar sempre preocupada com o que os meninos ficavam fazendo enquanto nós aprendíamos sobre menstruação e gravidez precoce. Será que brincavam? Acho

que nunca perguntei, mas me lembro de que quando voltávamos, lá estavam eles prontos para as risadas e piadas sobre o assunto.

Hoje, mais de vinte anos depois, atuando como professora, fico triste ao deparar-me com algumas situações que, infelizmente, não mudaram. Ainda há regras de que meninas não devam usar short curto na escola para não chamar a atenção dos meninos, entretanto, em nenhum momento problematizamos o porquê de um short curto causar tanta preocupação. Ao que me parece, incomoda mais professores/as e gestores/as, do que crianças. E ainda ouço relatos de que certos/as professores/as dizem que futebol não é esporte para meninas, com o argumento de que elas podem se machucar. Os meninos não se machucam? Será que essas também serão as lembranças dos/as alunos/as de hoje? Acredito, assim como Louro (2000), que a construção de nossas identidades de gênero e sexual está relacionada com as marcas que instituições, como a escola, deixam em nós.

1.2 Apresentação

A luta contra a “ideologia de gênero” tornou-se cada vez mais difundida no mundo e a América Latina virou terreno fértil para ideias que corroboram com essa falácia, que tem mobilizado o campo social e político nas discussões sobre pautas sociais feministas e LGBT ¹, como a saúde reprodutiva das mulheres, o reconhecimento das identidades e das orientações sexuais e qualquer outra pauta que envolva os direitos das minorias sexuais. Essa expressão “ideologia de gênero” invadiu o Brasil e o Chile, assim como toda a América Latina, ligando-se aos discursos da nova direita política e aos das religiões evangélica e católica que se dizem agindo em defesa da família e dos valores tradicionais.

Uma das principais bandeiras levantadas pelos grupos envolvidos é a crítica a ao trabalho com diversidade sexual nas escolas e à presença do tema nos planos de ensino, chamada por eles de “ideologia de gênero”. Grupos como o “Escola sem Partido”, no Brasil e o “*Con mis hijos no te metas*”, no Chile e em diversas partes da América Latina, dentre outros, distorcem os conceitos de gênero e deturpam o

¹ Utilizamos a sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), definida na I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, em 2008, que trouxe a letra L de lésbicas para frente da sigla (antes GLBT), com o objetivo de dar visibilidade e protagonismo às mulheres do movimento.

significado das políticas igualitárias criando pânico moral na sociedade e reafirmando que tais coisas vão destruir a família tradicional, deixando implícito que a composição familiar entre pessoas do mesmo sexo é inaceitável.

Essa expressão, segundo Miskolci e Campana (2017) tem origem na Igreja Católica, mais precisamente em 1997, nos textos de Joseph Aloisius Ratzinger, que se tornaria papa em 2005. Seus textos atacavam as ideias feministas da década, numa tentativa de se opor a IV Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher da Organização das Nações Unidas (ONU). Para Junqueira (2018), essa ideia foi se propagando, passando a estar nas mídias, a ser pauta de discursos políticos e até mesmo a estar em documentos estatais.

Na *V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e Caribe*, em 2007, a expressão apareceu pela primeira vez na Igreja Católica latino-americana, no *Documento de Aparecida*, onde se afirmava a preocupação com a “ideologia de gênero”, numa nítida referência aos avanços nos direitos homossexuais. Tal expressão ganhou força com a publicação de um livro escrito por Jorge Scala, escritor argentino, “*La ideologia del género. El género como herramienta de poder*”, em 2010 (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Esse livro “provocou grande impacto, não apenas na Argentina, onde foi publicado pela primeira vez, mas também em outros países (tendo sido também traduzido para o português)” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 725).

Apesar de ter sido cunhado pela Igreja Católica, a noção de “ideologia de gênero” foi apropriada também pelas igrejas evangélicas no Brasil e foi na educação que esse “conceito” se materializou, gerando inúmeros conflitos e impactando diretamente o avanço de políticas para os direitos sexuais e reprodutivos, bem como na discussão mais progressista nos currículos e nas escolas brasileiros. Conflitos que podem ser exemplificados com a ascensão de grupos ultraconservadores como aqueles que defendem o projeto “Escola Sem Partido”, criado em 2004, que difunde que professores/as estão doutrinando crianças e jovens e tomando o lugar dos/as pais/mães na educação moral, sexual, religiosa de seus/suas filhos/as (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Tanto Brasil, como Chile enfrentaram longos períodos de ditadura civil-militar. No Brasil, a ditadura foi de 1964 a 1985, e no Chile, de 1973 a 1990, considerada uma das ditaduras mais violentas das Américas e nesse período os debates sobre

gênero na América Latina praticamente não existiram (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Em contrapartida, a década de 2000 foi marcada por diversos avanços relacionados às pautas dos direitos humanos e sexuais, devido à ascensão de governos da esquerda que chegaram à Presidência da República, sendo no Brasil, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010, e a Presidenta Dilma Rousseff, de 2011 a 2016; e no Chile a Presidenta Michele Bachelet, de 2006 a 2010 e, num segundo mandato, de 2014 a 2018 (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Os governos de esquerda possuíam mais diálogo com os movimentos sociais e contribuíram com a promoção de programas educacionais e medidas legais para o reconhecimento das diversidades, da igualdade de gênero, aprovação de casamento igualitário. Para Miskolci e Campana (2017), aliás, a aprovação do casamento igualitário no Brasil (2011) e na Argentina (2010) foi o estopim “para que a noção de ‘ideologia de gênero’ passasse progressivamente a delimitar uma gramática política na batalha de empreendedores morais contra o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 743).

Esses movimentos que promovem ideais conservadores como a “ideologia de gênero” vêm ocorrendo em diversos países da América Latina (e também em outras partes do mundo), em que a política neoliberal, descompromissada com a promoção de políticas públicas de incentivo e respeito à diversidade, principalmente à diversidade sexual e de identidade de gênero, está em ascensão. Isso também reflete na adoção de projetos que não beneficiam as minorias políticas, assim como a revogação de políticas com ênfase nos Direitos Humanos. A transformação efetiva dessas políticas poderia vir com a eliminação do sistema patriarcal e, por isso, movimentos fundamentalistas estão sempre em busca do restabelecimento dessa ordem (CASTELLS, 2018).

A família patriarcal tem como base o patriarcalismo, caracterizado “pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar” (CASTELLS, 2018, p. 249) e para que isso seja possível até os dias de hoje o patriarcalismo permeia todas as organizações da sociedade. Para Guzmán e Paredes (2014), o patriarcado é um conceito político e um sistema que oprime, explora, violenta e discrimina as mulheres e vem travestido de leis, normas culturais, religião, educação, costumes, símbolos, na definição dos papéis de gênero, sempre

se apresentando como naturais e universais. São pilares que estabelecem normas de comportamento, em função da perpetuação do poder.

Os movimentos sociais feministas e LGBT abalaram de alguma forma o sistema patriarcal. O primeiro, ao questionar as relações entre os sexos, questiona também a heterossexualidade como norma (CASTELLS, 2018). O segundo causa impactos devastadores ao sistema, segundo Castells (2018), ao enfraquecer a norma heterossexual. Mas, as formas de preconceito e dominação não deixam de existir e se renovam no decorrer da história.

Dessa maneira, – tanto o Brasil, quanto o Chile – no início do século XXI, atravessaram um momento protagonizado por uma nova política econômica progressista, a qual passou a orientar os projetos dos governos eleitos, e que, mesmo sem se oporem ao modelo neoliberal, possibilitaram mudanças estratégicas e estruturais, ampliando os direitos sociais e a participação política como constituintes da democracia (CUNHA JÚNIOR, 2017).

1.3 Justificativa

Para Michel Foucault (1988), a sexualidade tornou-se tema de operações políticas, intervenções econômicas e de campanhas ideológicas de moralização. Seffner (2013) afirma que nos últimos anos as questões sobre gênero e sexualidade politizaram-se ao ponto de motivarem debates entre grupos organizados, lideranças políticas, lideranças religiosas, diretrizes das Nações Unidas e políticas públicas, impactando o sistema escolar público.

A discussão política vigente, relativas à diversidade de gênero e sexualidade é, normalmente, embasada no discurso conservador e anda de braços dados com os valores morais e religiosos (SEFFNER, 2013). O cuidar ou regradar o corpo do outro, considerando às crenças e opiniões da pessoa que discursa, e que leva a ser considerado como “certo”, também, por outras pessoas que o ouvem e compartilham das mesmas concepções tornou-se corriqueiro, “[...] o sexo é, de um lado, objeto de tecnologias de governo afeitas ao campo político e, de outro, objeto de escolhas afeitas ao campo ético.” (ALTMANN, 2013, p. 73), por isso grupos LGBT e mulheres são os mais atingidos por essa política.

Em contraposição ao cenário político atual, é preciso discutir sobre diversidade sexual e gênero e abordar as temáticas na escola, uma vez que

educação é uma prática política e cabe, para além dela, também a todas as instituições que educam, pois, “enquanto homens são assassinados na rua, mulheres são mais frequentemente mortas ou agredidas dentro de casa. De modo semelhante, os casos de violência contra pessoas homossexuais são, na sua maioria, cometidos por pessoas conhecidas, como familiares e vizinhos [...]” (ALTMANN, 2013, p.71). Além disso, a escola é espaço de expressão da sexualidade, “um terreno de experimentação dos modos de ser homem e de ser mulher” (SEFFNER, 2013, p. 154). E, “entre os eixos de desigualdade educacional, três dos mais importantes são raça/etnia, classe e gênero, na medida em que impactam, transversalmente, as possibilidades de acesso à educação e o desempenho educacional em diversas sociedades” (JACKSON, 2015, p.225).

O currículo é o que direciona todo o processo escolar e dissemina, conforme Moreira e Silva (1994), os interesses dos grupos e classes dominantes, colocando-os como válidos e mais importantes, expressando assim as relações sociais de poder existentes no campo do currículo. Ele também contribui na formação de identidades individuais e sociais, reforçando as relações de poder e mantendo os grupos subjugados na subalternização. Por ser uma arena política, o currículo também precisa ser local de legitimidade das diversidades sexuais e das identidades de gênero, além de abordar temáticas relacionadas à sexualidade a fim de incentivar o conhecimento do próprio corpo e dos sentimentos, assim como também ao corpo e aos sentimentos do outro, bem como prevenir abusos, incentivar o respeito e a equidade entre os gêneros, para que tenhamos um currículo e, conseqüentemente, uma educação mais democráticos.

Sacristán (1998) propõe seis níveis no processo de desenvolvimento do campo curricular. São eles: currículo prescrito, aquele currículo que serve como orientação, ponto de partida para a elaboração dos outros níveis, dos materiais e para o controle do sistema; currículo apresentado aos professores, a interpretação do currículo prescrito em forma de materiais para orientar o professor e a atividade educativa; currículo moldado pelos professores, o processo de planejar a prática através dos planos de ensino de forma individual ou coletiva; currículo em ação, currículo realizado na sala de aula, na prática, o momento em que o currículo se transforma em método; currículo realizado, efeito do currículo na formação do aluno, refletido na aprendizagem, que também afeta o professor, o ambiente social, a família, mesmo que a médio ou longo prazo; e o currículo avaliado, aquilo que se

escolhe do currículo para ser valorizado, avaliado, pelo professor ou instituições externas à escola.

Neste trabalho, será investigado o currículo prescrito, pois se pretende pesquisar os currículos oficiais, propostos pelos governos dos países Brasil e Chile.

A escolha do Chile deu-se em função de uma parceria entre os grupos de pesquisa GEPAC e *Núcleo de Estudio, Curriculum, Conocimiento y Experiencia Escolar* (NECCEE), da *Universidad de Chile*². A parceria compartilha de um mesmo objetivo presente na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo quarto que menciona que o Brasil buscará integrar-se econômica, política, social e culturalmente com os povos da América Latina, com o objetivo de formar uma comunidade latino-americana de nações. Segundo Corazza (2010), a integração latino-americana precisa ser social, política e cultural, superando os aspectos puramente econômicos e comerciais, nesse sentido, a presente iniciativa se torna ainda mais relevante.

Para Cunha Junior (2017), organizações – como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – produzem indicadores que avaliam o nível de desenvolvimento da educação em seus países membros, bem como as implicações positivas e negativas nos contextos em que se desenvolvem e em que se apresentam como instituições dispostas a reorientar as políticas educacionais. Essas instituições são marcadas pelo viés economicista neoliberal, conclamam a privatização de políticas sociais e dos espaços públicos. Esses organismos interferem nos sistemas educativos dos países da América Latina, concebendo a educação como uma prestação de serviço em vez de um direito e, assim, a definição de educação como um direito universal vem sendo substituída pela economia.

O Chile é considerado o laboratório das políticas neoliberais, instaladas no país durante a ditadura de Pinochet, a qual o governo Jair Bolsonaro já se declarou admirador. O país compõe de um dos maiores blocos políticos mundiais, a OCDE, na qual o Brasil é parceiro-chave desde 2009 e pleiteia, desde 2017, ascensão a país membro.

² Por meio do professor Dr. Daniel F. Johnson Mardones.

Os dois países possuem semelhanças ao considerar a concentração de renda e, segundo Cunha Júnior (2017), as desigualdades sociais foram agravadas pela imposição da ditadura nas décadas de 1970 e 1980 e ainda refletem na organização política, econômica e social nos dias de hoje. Na educação, o Chile constituiu-se referência para políticas educacionais baseadas na economia neoliberal, em diversos países do mundo, pois desde os anos 1980 aproxima a gestão da educação às perspectivas de mercado, que influenciaram as reformas na política educacional na década de 1990 (CUNHA JÚNIOR, 2017).

Para Cunha Júnior (2017), a realidade educacional nos dois países tem relação direta com os projetos de desenvolvimento econômico adotados após a ditadura. Enquanto o Chile, apesar de contestar a ditadura no plano político, abriu a economia com baixas tarifas de importação e aderiu ao modelo privado de previdência, que vem provocando inúmeras manifestações contrárias nos últimos anos, devido à crise que está enfrentando, e com o qual o governo brasileiro vem flertando nos últimos tempos; o Brasil promulgou a Constituição em 1988, após o término da ditadura no país, com possibilidades de garantia de direitos sociais até então não estabelecidos em lei e abriu a economia em 1994, de maneira mais desacelerada que no Chile (CUNHA JÚNIOR, 2017).

No Chile a educação foi universalizada no início da década de 1990, porém não é gratuita, acarretando diversas manifestações pela gratuidade desse direito, já o Brasil, universalizou o ensino em atraso com relação ao Chile, porém tornou-o público, gratuito e obrigatório (CUNHA JÚNIOR, 2017).

Dessa forma em relação a esta investigação, trazemos à tona as seguintes problemáticas: *Qual(ais) lugar(es) ocupa(m) as discussões de sexualidade, diversidade sexual e identidade de gênero no atual currículo centralizado brasileiro e no já consolidado currículo centralizado chileno? Qual a importância da presença dessas temáticas nos currículos desses países?*

Para discutir essas problemáticas, definimos o seguinte objetivo geral: discutir similaridades e diferenças dos aspectos conceituais e pedagógicos relativos às questões de sexualidade, diversidade sexual e identidade de gênero presentes nos currículos prescritos brasileiros e chilenos em contextos globais de centralização curricular.

Para isso, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- (i) Identificar marcas históricas da inclusão da temática sexualidade, diversidade sexual e identidade de gênero em documentos curriculares desses países investigados, bem como o envolvimento de movimentos sociais na construção desses currículos;*
- (ii) Discutir a temática nos currículos oficiais, caracterizando os aspectos conceituais;*
- (iii) Comparar os currículos nacionais brasileiro e chileno frente à sexualidade, diversidade sexual e identidade de gênero.*

Este trabalho foi construído em meio ao contexto político tortuoso, que atravessa a América Latina, bem como durante o período de pandemia de COVID-19 (*Coronavirus Disease* 2019), a qual impediu a minha viagem ao Chile para realizar uma pesquisa de campo, idealizada inicialmente; havia a intenção de se conversar com ativistas LGBT chilenos a fim de compreender melhor o desenvolvimento e as ações dos movimentos sociais nesse país e, devido às condições adversas, optamos por focar em análises documentais.

Para que se alcancem os objetivos desejados, utilizamos a pesquisa de tipo qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, preocupando-nos em compreender ou interpretar uma realidade por meio da busca de referências.

Realizamos os estudos a partir da Educação Comparada e pautados na análise documental comparativa dos currículos e documentos oficiais educacionais, relevantes para que se cumprissem os objetivos deste estudo – do Brasil e do Chile, visto que conforme Cunha Júnior (2017) a Educação Comparada permite que se conheça e analise a realidade educacional dos países, tornando possível observar tanto as convergências quanto as divergências que transcendem as nações.

1.3 Procedimentos metodológicos

1.3.1 Pesquisa comparada em educação

Conforme já anunciado acima, esta pesquisa foi orientada pela Educação Comparada. Para Malet (2004), a comparação em educação evoluiu desde os primeiros estudos. Deixou de ser apenas utilitarista e enfrenta, atualmente, os desafios associados à globalização. Conhecer o outro e compará-lo consigo próprio

sempre fez parte do ser humano, o que se considera uma comparação simples (KRAWCZYK, 2013), diferentemente da comparação como procedimento científico nas ciências sociais, considerada uma comparação complexa, visto que tem por objetivo descobrir e estudar processos específicos embasando-se em um referencial teórico que definirá as categorias de análise.

Devido a trabalhos comparativos desenvolvidos por organismos internacionais como a UNESCO, Banco Mundial, OCDE, entre outros, a Educação Comparada ampliou seu campo de investigação e de ação durante o século XX, mas entrou em declínio a partir da década de 1970, por diversas razões, dentre elas a descrença na relação entre o crescimento econômico e a modernização por meio da educação. Porém, a partir de 1990 o interesse pela comparação vem se renovando e ampliando suas abordagens (CARVALHO, 2013). Malet (2004) aponta que o campo enfrenta novos desafios devido à globalização e o enfraquecimento dos Estados-Nação, que era o cerne de análise da Educação Comparada, o que leva a adoção de novas perspectivas para a área.

Sobre a América Latina e Caribe, Lamarra, Mollis e Rubio (2005) salientam que os organismos internacionais como a UNESCO, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), OCDE, Banco Mundial desenvolvem trabalhos e estudos comparativos sobre desenvolvimento e educação nesse pedaço do continente. O Banco Mundial, por exemplo, já desenvolveu diversos estudos sobre a educação básica e superior na região³, com caráter doutrinário e em geral, neoliberal. Para Cunha Júnior (2017), esses organismos internacionais ao desenvolverem essas pesquisas, apresentam-se como instituições dispostas a reorientar as políticas educacionais, geralmente, orientadas pela economia neoliberal, conclamando a privatização de políticas sociais e de espaços públicos. E acabam interferindo nos sistemas educativos dos países da América Latina e Caribe, pois colocam a educação como uma prestação de serviço e não como um direito universal.

Lamarra, Mollis e Rubio (2005) apontam que a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) na década de 1990 contribuiu com os trabalhos comparativos entre os países membros. E, ainda, ressaltam que os países latino-americanos possuem muita diversidade social, cultural e educativa e necessitam de estudos

³ Utilizamos a palavra “região” para denominar a América Latina e Caribe.

comparativos a fim de avaliar as experiências e inovações que possibilitem adotar melhores estratégias para aplicar políticas públicas e alcançar os processos de integração regional necessários. Os estudos comparados são importantes e necessários, mas vale destacar que a comparação não deve se pautar na ideia de progresso para não cair no comportamento esperado por agências como o Banco Mundial ao utilizar como modelo educacional um país desenvolvido como referência para a comparação.

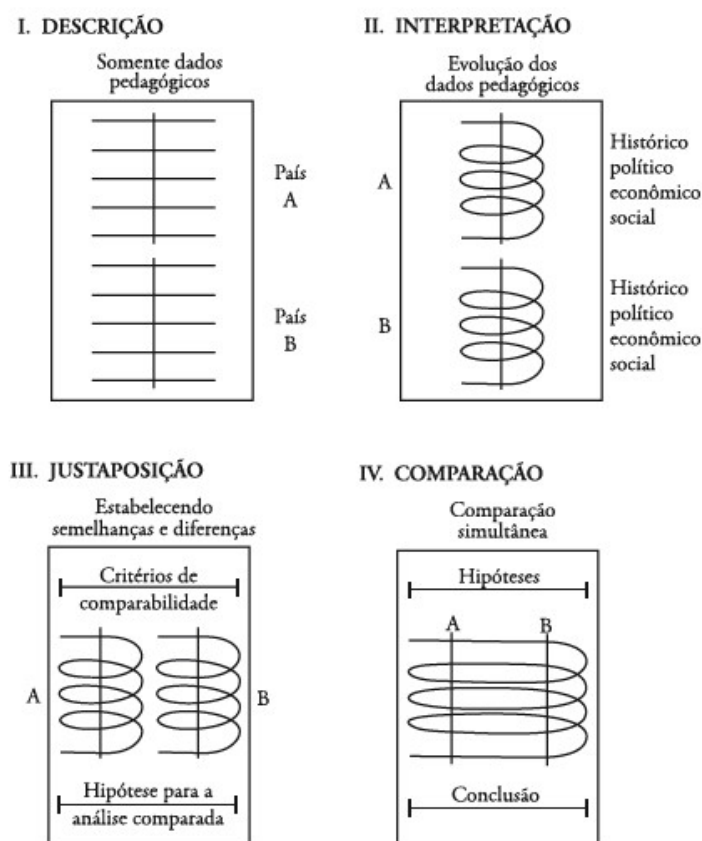
Nos estudos comparados, conforme Gonçalves e Pires (2017), o/a pesquisador/a em Educação Comparada precisa compreender as realidades sociais, econômicas, culturais, históricas, políticas e educacionais das nações investigadas, bem como analisar seu problema de pesquisa além de meras descrições. Para Carvalho (2013), além disso, é necessário interpretar dados e questioná-los. Ao realizar a comparação, “o seu objetivo último não deve ser o de encontrar semelhanças ou diferenças, mas o de encontrar sentido para os processos educacionais” (FERREIRA, 2009, p. 136). Ou seja, A comparação tem sentido quando se busca encontrar soluções para os problemas, orientar e fundamentar a tomada de decisões educativas (CARVALHO, 2013).

Desse modo, os estudos comparativos, assim como aponta Carvalho (2013), servem como instrumentos para analisar e avaliar os sistemas educativos, identificar possíveis semelhanças e/ou diferenças nesses sistemas, auxiliar na ampliação do campo de análise e na compreensão da própria realidade nacional, além de contribuir para que se compreenda a atualidade na educação.

Ressaltamos que não pretendemos, em momento algum, comparar hierarquicamente os países Brasil e Chile, uma vez que são realidades distintas, mas compreender como a sexualidade e as questões de gênero são abordadas nos documentos educacionais oficiais desses dois países de modo a analisar pela realidade do outro a nossa própria realidade e a contribuir para uma compreensão ampliada sobre a presença/ausência da temática no âmbito escolar e curricular dos dois países, bem como para o levantamento de causas, consequências e caminhos possíveis.

Nesta dissertação utilizamos a metodologia proposta por Bereday (1972), que divide o estudo comparativo em quatro etapas, sendo elas: descrição, interpretação, justaposição e comparação, resumidas na figura a seguir:

Figura 1 - Etapas da análise comparativa



Fonte: (BEREDAY, 1972, p. 59)

A **descrição** consiste na coleta de informações referentes ao objeto de estudo. Aqui nessa dissertação compreende o levantamento histórico de como a temática foi/é abordada nos principais documentos educacionais, a nível nacional, nos dois países, até chegar a nosso objeto de estudo, os currículos oficiais atuais.

Para este trabalho elegemos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental I⁴ e II⁵, no Brasil e as *Bases Curriculares – Primero a Sexto Básico e Séptimo Básico a Segundo Medio*, no Chile para serem analisadas. As escolhas desses documentos justificam-se por serem os documentos oficiais de ambos os países para regularem o conjunto de aprendizagens consideradas necessárias para a educação básica.

⁴ Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano).

⁵ Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º ano).

No Brasil, realizamos consulta à página eletrônica do Ministério da Educação (MEC), onde foi localizada a versão final da BNCC⁶, aprovada e disponibilizada em 2017. Para esta pesquisa utilizamos apenas as etapas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais. A BNCC é um documento de caráter normativo em que estão definidas as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017), entendido em nossa pesquisa, como currículo, visto que currículo “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2017, p. 15)

No Chile, realizamos a busca do currículo nacional na página eletrônica do Ministério da Educação (MINEDUC), e analisamos as *Bases Curriculares – Primero a Sexto Básico*⁷, de 2012 e *Bases Curriculares – Séptimo Básico a Segundo Medio*⁸, de 2015, neste último, analisamos até o 1º medio, pois este é o equivalente (em idade) ao 9º ano do Ensino Fundamental II no Brasil.

Quadro 1 - Sistemas educacionais brasileiro e chileno

Idade País	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Brasil	Educação Infantil						Ensino Fundamental									Ensino Médio		
Chile	Educación Parvularia						Educación Básica						Educación Media					

Fonte: A autora

De acordo com Bereday (1972) a **interpretação** é a análise dos dados coletados e, aqui, consiste na interpretação dos currículos nacionais utilizando nosso referencial teórico para tal. A **justaposição** é a delimitação do que será comparado, para que se possa fazer uma análise. Nesta pesquisa, pode ser observada no quadro 2. E por fim, a **comparação**, redação feita num único texto (BEREDAY,

⁶ Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 de julho de 2020.

⁷ Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/11fMV_sBSE6giilMTdZrGfOgMxdapazq0/view?usp=sharing>. Acesso em: 22 de julho de 2020.

⁸ Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1YvYzI2SDL-yNrSSiQH8awOniV-ilc3Hk/view?usp=sharing>>. Acesso em: 22 de julho de 2020.

1972), será feita utilizando as interpretações dos currículos, com foco nos itens delimitados na justaposição, e tendo como base o referencial teórico para elaborar o texto comparativo.

Quando se trata da comparação entre currículos Adamson e Morris (2015) afirmam que há muito o que se comparar no campo curricular e que toda pesquisa curricular envolve algum tipo de comparação, pois quando se analisa um fenômeno, quem analisa sempre refere-se ao “o que é” em oposição ao “o que não é”, mas “a comparação explícita ressalta os contrastes e revela as semelhanças” (ADAMSON; MORRIS, 2015, p. 345).

Os autores apresentam três perspectivas frequentes às comparações de currículos: a avaliadora, a interpretativa e a crítica. Pretendemos que esse trabalho seja situado pelos leitores em uma perspectiva crítica e, sendo assim, fazemos nossas análises com base no que Adamson e Morris (2015) dispõe sobre tal perspectiva: “uma perspectiva crítica consiste em questionar currículos com base em um quadro referencial predeterminado” (p. 355).

O quadro a seguir sintetiza a trajetória realizada a partir do método de Bereday (1972):

Quadro 2 - trajetória da pesquisa a partir do modelo de Bereday (1972)

I – Descrição		II – Interpretação	
Brasil		Brasil	
“Linha histórica” de abordagem da temática nos principais documentos do Brasil – pós ditadura civil-militar. • 1998 – PCN • 2001 – PNE • 2004 – Brasil sem homofobia • 2014 – PNE • 2017 – Bases Curriculares		Como são abordadas as questões de gênero e sexualidade na BNCC. • Concepção de sexualidade • Concepção de gênero • Diversidade e diferença	
Chile		Chile	
“Linha histórica” de abordagem da temática nos principais documentos do Chile – pós ditadura civil-militar. • 1996 – JOCAS • 2005 – Plan Nacional de Educación en Sexualidad • 2010 – Lei 20.418 • 2015 – Lei de inclusão		Como são abordadas as questões de gênero e sexualidade nas Bases Curriculares. • Concepção de sexualidade • Concepção de gênero • Diversidade e diferença	
III – Justaposição estabelecendo semelhanças e diferenças		IV – Comparação	
Critérios de Comparabilidade		Análise crítica que considere o contexto de produção dos documentos nos dois países, as influências dos organismos internacionais, o caminho seguido para elaboração dos currículos de acordo com a forma que a educação está organizada em cada país e as possíveis consequências disso.	
Brasil	Chile		
• Concepção de sexualidade na BNCC • Concepção de Gênero na BNCC • Diversidade e diferença na BNCC	• Concepção de sexualidade nas <i>Bases Curriculares</i> • Concepção de Gênero nas <i>Bases Curriculares</i> • Diversidade e diferença nas <i>Bases Curriculares</i>	Considerações finais	

Fonte: Adaptado (BEREDAY, 1972)

1.4 Organização dos capítulos

Com o objetivo de organizar a pesquisa, a dissertação foi escrita em cinco capítulos, sendo esse primeiro a introdução, em que se contextualizou a temática, foi

apresentada a trajetória da autora para chegar até a conclusão desse percurso, bem como a questão de investigação, os objetivos e a metodologia utilizada.

No segundo capítulo teorizamos sobre sexualidade e gênero, identidade e diferença, e as implicações das temáticas na escola e no currículo. Para isso, utilizamos como base teórica, principalmente, Hall (2006), Louro (1997; 2000), Seffner (2011) e Silva (2014, 2017).

No terceiro capítulo, discutimos sobre a inclusão das temáticas da sexualidade na educação brasileira e chilena. No Brasil abordamos desde os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, até a BNCC, publicada em 2017; no Chile, fomos das *Jornadas de Conversación em Sexualidad y Afectividad* (JOCAS), de 1996 às *Bases Curriculares*, publicadas em 2012 e 2013, e em vigor até a presente data.

No quarto capítulo, apresentamos um breve resumo dos sistemas educacionais brasileiro e chileno, bem como o contexto histórico de construção dos currículos nacionais. Também analisamos e interpretamos os dois currículos a partir do nosso referencial teórico. Aqui apresentamos a discussão dos dados produzidos.

No quinto capítulo, comparamos as interpretações realizadas dos currículos dos dois países, identificando as similaridades e as singularidades desses documentos frente às temáticas; para tanto, também utilizamos o referencial teórico, a fim de elaborar as considerações finais desse trabalho, relatadas por meio de textos narrativos.

2 CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE

Nesse capítulo discorreremos sobre algumas concepções a respeito da sexualidade e dos diversos conceitos relacionados a ela, bem como situamos o leitor na discussão sobre identidade e na sua relação com a diferença, para entender conceitos que auxiliem na compreensão das perspectivas teóricas adotadas pelos documentos analisados. Também problematizamos a questão da sexualidade como parte intrínseca do ser humano e, conseqüentemente, do ambiente escolar, afinal a escola vai muito além do espaço físico e material, constitui-se na inter-relação das pessoas que são parte dela. E concluímos explanando sobre as teorias de currículo, focando nas teorias pós-estruturalistas, na sua relação com a diferença e relacionando-a com a temática proposta neste trabalho.

2.1 Desembaraçando os conceitos

Quando a diversidade sexual está em pauta é comum que termos e expressões como gênero, sexo, identidade de gênero, identidade sexual, sexualidade, diversidade, diferença sejam confundidos ou postos lado a lado como sinônimos. Todavia, é interessante compreender que todas as palavras ou expressões apresentam um conceito, um significado. Consideramos importante discuti-los para entendermos as relações humanas, os papéis sociais e históricos, os preconceitos latentes nas sociedades, além de considerarmos que os conceitos carregam história e têm também caráter político. Neste trabalho optamos por conceituá-las separadamente e relacioná-las nos momentos oportunos, mas consideramos o fato de que esses conceitos não existem separadamente e estão inter-relacionados.

Geralmente, entende-se a diversidade sexual como tudo o que difere da heterossexualidade, pois esta é o padrão, modelo convencionado a ser seguido, conhecido como heteronormatividade. Todavia, a heterossexualidade também está incluída na diversidade sexual, já que é uma das maneiras, porém não única, de manifestação da sexualidade. Para Louro (2000) a sociedade presume que a heterossexualidade seja “natural” e, conseqüentemente, as outras formas de sexualidade são consideradas anormais e antinaturais. Assim sendo, frequentemente busca-se encontrar o motivo pelo qual o indivíduo vive sua

sexualidade de maneira “não natural”, ou seja, busca-se explicar a homossexualidade, sem questionar a heterossexualidade, o que Louro (2000) afirma ser muito curioso, visto que em nossa sociedade a heterossexualidade considerada inata e natural é mantida sempre em vigilância.

Entendemos aqui a sexualidade como uma das dimensões do ser humano. Em consonância com Castro, Abramovay e Silva (2004) esta envolve “gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução” (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 29) e pode ser “experimentada ou expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos” (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 29). De acordo com os autores, a sexualidade não está relacionada apenas à reprodução, mas também ao prazer e envolve corpo, história, costumes, cultura. A sexualidade além de histórica, também é política. Para Weeks (2000) a sexualidade tem o corpo como base, apesar de ser construída socialmente e essa construção social implicar na nossa compreensão de corpo, sexo e sexualidade.

Brancaleoni e Oliveira (2015) acrescentam que a sexualidade além de estar conectada ao prazer, está intimamente relacionada ao processo de construção da identidade. A sexualidade, que se manifesta do nascimento até a morte, é também permeada pelos padrões binários estabelecidos socialmente.

Para Louro (2000), a sexualidade envolve processos culturais e plurais e, por isso, não podemos afirmá-la exclusivamente como sendo “natural” – visto que os corpos ganham sentido a partir da cultura – ou do contexto em que estão inseridos e, dessa forma, são produzidos sentidos sobre os corpos biológicos, tornando esse processo – que é social e cultural – também histórico.

Weeks (2000) afirmará que o conceito de sexo pode ser relacionado ao sexo biológico, às diferenças anatômicas do corpo biológico ou também pode ser usado para se referir ao ato sexual. No que diz respeito aos conceitos de sexo e de gênero, a mesma autora revela que, muitas vezes, um é tomado pelo outro. Confunde-se o sexo biológico [macho/fêmea-homem/mulher] com os papéis sociais esperados e produzidos discursivamente para o masculino e o feminino, ou seja, o conceito de gênero muitas vezes é compreendido pela construção social do sexo anatômico. Quando digo: “eu sou uma mulher” o que se escuta não é apenas “eu possuo cromossomos XX”, o que se escuta é: tenho determinadas características psicológicas, tenho determinado padrão corporal, tenho determinada genitália,

trabalho em determinada profissão, ganho determinado salário, tenho determinada orientação afetivo-sexual etc. Entendemos o “ser uma mulher” (ou um homem) pelo pacote completo de expectativas sexo/gênero que a afirmação gera em nós. Podemos entender que gênero significa que as maneiras de “ser homem” e de “ser mulher” são produtos discursivos e não apenas decorrência da anatomia dos corpos.

Para muito além do sexo biológico e dos corpos, encontramos a manifestação do gênero em diversos espaços da sociedade, visto que gênero é invenção, construção social. Não se pretende aqui negar a biologia ou negar que o gênero seja constituído sobre um corpo sexuado, mas concordamos com Louro (1997) ao enfatizarmos a “construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 21), visto que é no campo social que são construídas e reproduzidas as desigualdades entre os sujeitos. Para Louro (1997), a linguagem é bastante eficiente na produção das desigualdades, porque ela, muitas vezes, faz com que os processos pareçam “naturais” e para ela “a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (LOURO, 1997, p. 63). É no contexto de uma cultura que os gêneros são inscritos nos corpos, o gênero é marca de uma cultura (LOURO, 2000).

Butler (2015) entende ser limitante definir gênero como meramente biológico, assim como defini-lo somente como construção cultural, pois, dessa maneira, coloca-se o gênero como algo fixo. Ela discute sobre o determinismo da ideia de gênero construído socialmente, como se os corpos recebessem passivamente da cultura uma ordem sobre a maneira de se expressar o gênero e “tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino” (BUTLER, 2015, p. 29). Para ela, gênero é produto das relações de poder e também é construído por meio dos discursos de poder formulados histórica e socialmente, a partir de uma visão masculina e heterossexual. Gênero está relacionado ao discurso cultural hegemônico, ou seja, é construído pelo discurso de poder vigente baseado nas estruturas binárias.

Entendemos que toda construção social passa pela linguagem e é mediada pelos discursos “(...) a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças.” (LOURO, 1997, p. 65)

Assim, erroneamente, gênero é construído a partir da genitália com que o sujeito nasce. Nasceu com vagina, é esperado que a pessoa se comporte de acordo com o que é projetado para o gênero feminino; nasceu com pênis, com o que é projetado para o gênero masculino. Porém esta projeção não é determinada pelo corpo biológico, ou seja, pelas características sexuais, mas aquilo que se diz ou se pensa sobre elas é o que “vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 1997, p. 20).

São, portanto, distintos os conceitos de sexualidade, sexo e gênero apesar das três categorias serem construídas social, cultural e discursivamente. Sendo assim, na perspectiva pós-estruturalista esses conceitos ganham sentido a partir da linguagem (LOPES; MACEDO, 2011). Podemos, a partir daqui, pensar em dois outros conceitos também complexos, as identidades de gênero e as identidades sexuais, as quais passam pelo conceito de identidade.

2.2 Por que falar sobre identidade?

Todo (ou quase todo) ser humano já se perguntou em algum momento da vida, “quem eu sou?”. Com as demandas dos movimentos sociais originadas nas questões identitárias, como nos movimentos feminista, LGBT, entre outros, o alcance dessas pautas chegou a diversos níveis de discussão na sociedade, inclusive é tema central de muitas pesquisas acadêmicas, o que torna a identidade um conceito importante para se pensar e analisar os fenômenos socioculturais da contemporaneidade (SANTOS, 2011). A principal questão levantada em muitas dessas discussões é que as identidades mudaram, não são mais como eram antes, ao que Stuart Hall (2006) aponta estarmos vivendo um período de “crise de identidade”, pois as “certezas” tidas no passado estão se desmoronando, se esvaindo, se desestruturando.

Em um mundo pós-moderno, mundo no qual vivemos, nossas identidades também, como afirma Hall (2006), são “pós” e não se convencem com qualquer explicação essencialista ou fixa. Para Castells (2018), não há dúvidas de que toda identidade é construída. Para ele a construção da identidade é atribuída à geografia, à biologia, às instituições, aos aparatos de poder, à religião, entre outros, como

consequência do processamento e ressignificação dessas instâncias pelo indivíduo. Mas, afinal, o que é identidade?

Para Silva (2014), a identidade é aquilo que se é. Para Castells (2018) identidade é a “fonte de significado e experiência de um povo” (p. 54), o processo de construção de significado baseado em um conjunto de atributo/s cultural/is inter-relacionados. E para além de defini-la, Castells (2018) considera mais importante entender, “a partir de que”, “por quem” e “para que” ela é construída.

Assim, a identidade é plural e contraditória (CASTELLS, 2018; HALL, 2006). Castells (2018) faz a distinção entre identidades e papéis sociais. Os papéis sociais dizem respeito às funções que o indivíduo representa, geralmente definidas pela estruturação da sociedade como, o papel de trabalhador/a, mãe/pai, vizinho/a, filho/a, amigo/a, frequentador/a de algum estabelecimento e, às vezes todos esses papéis ao mesmo tempo. Porém, as identidades e os papéis sociais não são as mesmas coisas, visto que os papéis sociais são definidos/atribuídos por instituições, enquanto as identidades são geradas por indivíduos. As identidades são mais importantes que os papéis, pois “identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções” (CASTELLS, 2018, p. 55). Ele define significados “como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator” (CASTELLS, 2018, p. 55).

Castells (2018) também faz distinção entre três tipos de identidades: (i) as legitimadoras – aquelas postas pelas instituições dominantes da sociedade e que dá origem a sociedade civil; (ii) as de resistência – aquelas criadas por atores sociais em situação de opressão ou estigmatizada, construída como forma de resistir, sobreviver; (iii) e as de projeto – quando atores sociais constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, assim, busca transformação da estrutura social.

Stuart Hall (2006) discorre sobre como a identidade tem sido percebida no decorrer da história. Para o sujeito do iluminismo (por volta do século XVIII) a identidade nascia com o sujeito e permanecia sempre a mesma por toda a sua vida, uma concepção individualista e essencialista. Por volta do século XIX percebe-se a ideia de sujeito sociológico (HALL, 2006), aquele que dialoga com o mundo moderno estabelecido nessa época e tem sua identidade moldada a partir das relações com o outro e com a interação com o mundo em que habita, no entanto ainda é reconhecido como tendo um núcleo nato, uma essência, que é o seu verdadeiro

“eu”. Estão aqui definidos, de maneira sucinta, os sujeitos do iluminismo e os sujeitos sociológicos para que assim possamos compreender a identidade do sujeito pós-moderno, a nossa visão de sujeito nesta pesquisa.

Vivemos numa sociedade de constantes, rápidas e permanentes transformações, em que as mudanças estruturais e institucionais, promovem o avanço das tecnologias, o que contribui para que estejamos em diversos lugares ao mesmo tempo, mesmo que virtualmente e, assim, permite que consumamos produtos culturais de diversos lugares do mundo. Isto Hall (2006) define como efeitos da globalização. Nasce, então, um novo sujeito, o sujeito pós-moderno que, para o autor, não possui mais uma identidade única, essencial e central.

Por isso, ele vai falar que as identidades, hoje, estão fragmentadas e não são mais fixas. São formadas e transformadas constantemente a partir das nossas relações com o outro, interações com o mundo, com as diversas culturas, com os diversos discursos, que nos perpassam (HALL, 2006). Também os sujeitos são formados por diversas identidades, sendo algumas vezes até mesmo identidades contraditórias ou não-resolvidas. A identidade é “definida historicamente, e não biologicamente.” (HALL, 2006, 13), bem como se apresentam de modos diferentes e em diferentes momentos.

Contudo, esse processo de descentramento do sujeito deu-se “através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno” (HALL, 2006, p. 34), na segunda metade do século XX. No livro *Identidade cultural na pós-modernidade*, Stuart Hall (2006) elenca cinco dessas rupturas no pensamento, que impactaram no “descentramento final do sujeito cartesiano” (HALL, 2006, p. 34). A primeira delas está relacionada ao pensamento marxista, na maneira que seu trabalho foi redescoberto e interpretado na década de 1960; a segunda, à leitura de pensadores psicanalíticos sobre a descoberta do inconsciente por Freud; a terceira ruptura está relacionada ao que os modernos filósofos fazem a partir do trabalho do linguista Ferdinand Saussure; a quarta ruptura acontece com o trabalho de Michel Foucault; e a quinta ruptura se deve ao movimento feminista e outros movimentos sociais, na qual vamos nos ater para esse trabalho.

O feminismo, como movimento social, conforme Hall (2006) surge na década de 1970. Junto com outros movimentos apelavam para a identidade social daqueles que faziam parte do movimento.

Assim, o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante. Isso constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a política de identidade – uma identidade para cada movimento. (HALL, 2006, p. 45)

Ademais, foram muitos os questionamentos e contestações políticas feitas pelo feminismo como nas esferas da família, sexualidade, trabalho doméstico, cuidado com as crianças, além de politizar a subjetividade, a identidade e o processo de identificação o que possibilitou a inclusão da formação das identidades sexuais e de gênero (HALL, 2006). “O feminismo questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a ‘Humanidade’, substituindo-a pela questão da diferença sexual” (HALL, 2006, p. 46).

2.3 Identidade e diferença

O multiculturalismo tem estado no centro dos estudos da teoria educacional crítica, mesmo que as teorias de identidade e diferença estejam ausentes ou sejam tratadas marginalmente, o tema tem sido reconhecido como legítimo. Fala-se muito sobre a diversidade, porém ela não é colocada no centro das discussões. O multiculturalismo conclama o respeito e a tolerância pela diversidade, tornando-o problemático quando visto apenas por essa perspectiva, pois apenas admitir que a diversidade existe tende a naturalizar a identidade e a diferença, tornando-as essencializadas (SILVA, 2014).

Woodward (2014) afirma que identidade e diferença andam sempre juntas, seja como celebração da diversidade, seja pela exclusão social quando construída negativamente, ainda assim a diferença é sempre marcada, é o que separa uma identidade da outra. “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (WOODWARD, 2014, p. 40).

É muito limitada a concepção da diversidade sob a perspectiva do respeito e da tolerância para com a diferença, visto que, para Silva (2014) apenas proclamar a existência da diversidade não é suficiente, é necessário ir além e problematizá-la. Para o autor a identidade, de maneira subjetiva, é aquilo que se é e a diferença também, elas simplesmente existem. Porém, a identidade é “aquilo que eu sou”, já a diferença, “aquilo que o outro é”. Ambas “[...] estão em uma relação de estreita dependência” (SILVA, 2014, p. 74), são inseparáveis, uma depende da outra para

existir. Por exemplo, quando eu afirmo que “sou heterossexual” como identidade, estou também afirmando que “não sou homossexual”, que “não sou “bissexual”, ou seja, só conseguimos entender a identidade (aquilo que sou) a partir da diferença (aquilo que não sou). Assim, a identidade homossexual depende da identidade heterossexual para se afirmar e vice-versa “[...] a diferença é marcada em relação à identidade” (WOODWARD, 2014, p. 55).

Tanto a identidade, como a diferença são produtos da linguagem. Como afirma Silva (2014) elas precisam ser nomeadas. Não são essências, tampouco estão à espera de respeito ou tolerância, são produzidas cultural e socialmente. Além do mais são marcadas pelas relações de poder, visto que afirmar a identidade ou diferença está intimamente relacionado com o acesso privilegiado aos bens sociais. Elas são impostas e disputadas.

De acordo com Silva (2014), o poder estabelecido se marca pela inclusão ou exclusão, demarcação de fronteiras, classificação, normalização. “A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir” (SILVA, 2014, p. 82), pois dizer o que somos significa também dizer o que não somos. “Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA, 2014, p. 82). Essas fronteiras são sempre utilizadas para classificar, porém demarcadas tendo como referência a identidade. A forma de classificação mais visível na sociedade é aquela estruturada a partir das oposições binárias, em que geralmente um polo é privilegiado, incluído, normal; e o outro polo é o outro, o excluído, o desprivilegiado, o anormal (SILVA, 2014). Atribuímos características positivas a identidade normal, natural e negativas ao diferente. Isso é um processo sutil de manifestação do poder. “Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam.” (SILVA, 2014, p. 83)

É interessante, como nos aponta Louro (2000) como a identidade subjugada é o que alimenta e define a identidade tida como normal e que quanto mais se rejeita a subjugada, mas é necessário afirmar-se normal. Os grupos sociais privilegiados de gênero, de sexualidade, de raça, de religião, de classe, “apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos”

(LOURO, 2000, p. 9-10) e, por tal afirmação, consideramos as identidades sociais e culturais também políticas (LOURO, 2000).

Dessa forma, o homem, branco, cisgênero, heterossexual, de classe média urbana e cristão é a referência que não precisa mais ser nomeada e todos/as aqueles/as outros/as terão a marca da diferença, serão denominados a partir da norma padrão, por isso a mulher vem a ser representada como “segundo sexo”, as pessoas transgêneros, homossexuais, bissexuais, ou qualquer pessoa que não esteja em consonância com a norma, são apresentados como desviantes e precisam, o tempo todo, afirmar-se e lutar pelo direito de serem vistos ou apenas de existirem (LOURO, 2000).

2.4 Identidades sexuais e de gênero

A identidade de gênero é o papel representado socialmente, a autopercepção do sujeito sobre si mesmo, a maneira como a pessoa se expressa socialmente. O sujeito pode identificar-se como cisgênero, estar de acordo com a lógica estabelecida culturalmente, quando o gênero está de acordo com o sexo biológico. Pode não se identificar com o gênero estabelecido para o seu sexo biológico; pode, ainda, não se identificar com nenhum dos gêneros reconhecidos socialmente; pode se identificar com os dois, ou até mesmo transitar entre eles. Mas por não obedecerem à lógica cultural, determinados tipos de identidades de gênero são consideradas falhas, sempre que um sujeito não se reconhece no seu corpo ou não se identifica com o gênero imposto a si (BENTO, 2011). As identidades de gênero são constituídas nas relações de poder, histórica e culturalmente também presentes na escola; portanto, precisam ser compreendidas a partir de uma visão política e necessitam ser contempladas a partir do questionamento da heteronormatividade.

Dentro do leque de possibilidades de expressões da sexualidade, a identidade heterossexual é privilegiada, possui legitimidade, de acordo com a heteronormatividade em detrimento de outras que escapam às normas e muitas vezes são consideradas ilegítimas e, dessa forma, diferentes. “Algumas identidades são tão ‘normais’ que não precisam dizer de si; enquanto outras se tomam ‘marcadas’ e, geralmente, não podem falar por si” (LOURO, 2000, p. 67).

Já as identidades sexuais, para Louro (1997), se moldam a partir da forma como o sujeito vive sua sexualidade, com quem esse sujeito se relaciona

sexualmente. Como as identidades de gênero e as identidades sexuais são constituídas nas relações de poder, e também histórica e culturalmente, elas “estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação” (LOURO, 1997, p. 27).

Tanto as teorias feministas, como a teoria queer questionam as oposições binárias envoltas tanto nas identidades sexuais, como nas identidades de gênero – masculino/feminino, heterossexual/homossexual – pois “cruzar as fronteiras” ou até mesmo “estar na fronteira” do gênero e/ou da orientação sexual é mais comum do que se imagina e é a demonstração da possibilidade de identidades ambíguas ou indefinidas mostrando o equívoco da ideia de identidades fixas e esta é uma forma de questioná-las (SILVA, 2014).

Muitas vezes espera-se que a identidade esteja materializada no corpo e que este não apresente ambiguidades ou equívocos, como no caso das identidades sexuais ou de gênero, isto é, que sejam consequências da biologia. Porém essa espera é equivocada, visto que o processo é muito mais complexo que uma marca biológica (LOURO, 2000).

Antes mesmo do nascimento de uma criança, conforme Bento (2011), já existe toda uma expectativa para saber o seu sexo. Quando essa revelação acontece, essas expectativas são materializadas em brinquedos, cores, roupas, projetos que variam de acordo com a genitália da criança, antes mesmo desta vir ao mundo. Quando a criança nasce, encontra uma complexa rede de desejos e expectativas para seu futuro, levando-se em consideração para projetá-lo o fato de ser um corpo que tem um pênis ou uma vagina, produzindo masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital. E, após o nascimento, o corpo precisa desempenhar o gênero determinado com êxito, o qual possui a heterossexualidade como norma, como maneira correta de vivenciar a sexualidade.

Por termos a necessidade de enquadrar os sujeitos de acordo com a aparência de seu corpo, um desconforto é estabelecido em nós mesmos quando não conseguimos fazer isso, pois segundo Louro (2000), o corpo deveria fornecer garantias para essas identificações. E, conforme a autora, as diversas identidades ganham visibilidade e mostram-se instáveis e fluidas, mas isso é visto como perigoso e desestabiliza o *status quo*.

2.5 Produzindo corpos “normais”

Conforme explorado anteriormente, para que as normas sejam constantemente reafirmadas é preciso investimento constante, conforme Louro (2000), por parte da família, da mídia, da igreja, das leis, da escola. Essas instituições reforçam as identidades dominantes, enquanto negam ou recusam as “outras” identidades. E a escola precisa estimular a heterossexualidade ao mesmo tempo em que deve manter a “inocência” da criança e do adolescente, então precisa conter e silenciar a curiosidade dos/as educandos/as, além de vigiar e punir os que ousam manifestar qualquer impulso de sexualidade, principalmente uma sexualidade desviante. Todavia, a vigilância e a punição não conseguem extinguir a sexualidade, apenas faz com que acreditemos que esse seja um assunto particular, privado e muitas vezes, digno de vergonha.

A escola é historicamente conhecida e reconhecida como produtora e reprodutora de diferenças e distinções as quais, conseqüentemente, acarretam desigualdades. Desde o seu surgimento essa instituição encarrega-se de separar os sujeitos (LOURO, 1997). Inicialmente diferenciando como mais distintos aqueles que podiam estudar, daqueles que não podiam, afinal a escola nasce para alguns, apesar de posteriormente, ser reivindicada por aqueles que não podiam frequentá-la. Depois, separou também quem tinha acesso a ela, classificando, ordenando e hierarquizando. Separou os adultos das crianças, os ricos dos pobres e também os meninos das meninas. Entretanto os grupos marginalizados que adentram à escola trazem consigo o desejo por transformações, assim, a escola precisa ser diversa na sua forma de organização, no currículo, na estrutura física, no corpo docente, nas avaliações, para que, como afirma Louro (1997), possa “garantir” a manutenção e/ou produção das diferenças entre os sujeitos.

De acordo com Oliveira Júnior e Maio (2017), a escola, por ser um espaço disciplinador e normatizador; principalmente no que diz respeito às questões sexuais, configura-se espaço também de opressão para com os sujeitos que não correspondem às normas da heteronormatividade, as quais são vítimas constantes da homofobia, o que impacta diretamente a esfera dos sentimentos, da dignidade, do sucesso ou do fracasso escolar, situação essa denominada heteroterrorismo por Bento (2011). Frequentemente, essas/es alunas/os são excluídas/os, inferiorizadas/os, reprimidas/os, o que influencia esses sujeitos a abandonarem a

escola e faz com que posteriormente tenham dificuldades para adentrarem no mercado de trabalho, sujeitando-se aos subempregos e até mesmo a atividades estigmatizantes.

Essa instituição costuma ser local de disseminação de preconceitos para com o “outro”. Considera-se aqui o “outro”, conforme Junqueira (2013), como todo aquele que não se alinhe com o referencial de ser humano estabelecido e centrado no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e saudável. E quando esse outro não corresponde às normas de gênero é submetido à humilhação, é silenciado, torna-se invisível; no entanto, está sempre em evidência como o exemplo daquilo que não se deve ser, partindo da referência heteronormativa, que produz a “deslegitimação de corpos, sujeitos, saberes, práticas e identidades, e [empurra o sujeito para um mundo] de subalternização, marginalização, estigmatização e exclusão” (JUNQUEIRA, 2013, p. 492).

Conforme Brancaleoni e Oliveira (2015), a escola constitui-se também como ambiente de formação e informação, permeada de sexualidade. Por meio dos movimentos sociais, que serão explorados no próximo capítulo, novos temas surgem constantemente e a escola se vê pressionada a dar conta de muitos deles. Assim “a problemática da sexualidade e do gênero é um dos temas emergentes que fica parado na porta das escolas, pedindo para entrar e lá ser discutido” (BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2015, p. 1446).

Em outras instituições – como família, religião, partidos políticos, entre outras – as questões de gênero e sexualidade, geralmente, são tratadas de maneira diferente da qual se deveria ser tratada na escola, o que coloca professores/as em uma situação desconfortável. É frequente que essas instituições queiram que a escola trate da temática a partir de suas concepções, o que por vezes, são fundamentadas em princípios morais e muito particulares sem se preocupar com os processos pedagógicos e os princípios da educação pública (SEFFNER, 2011). A educação escolar não é simplesmente uma continuação da educação familiar, é uma política pública e nela “os aprendizados e as regras de sociabilidade são governados pela lógica do acolhimento e da negociação da diversidade” (SEFFNER, 2011, p. 566-567). E, por caracterizar-se como espaço democrático, essa instituição é lugar para desenvolvimento de políticas públicas que promovem o reconhecimento das diferenças, local em que mulheres e homens devem ser reconhecidas/os como sujeitos de direitos, incluindo o direito à diversidade sexual e de gênero, e local de

garantia de proteção e expressão da sexualidade. Se escola é espaço de formação para que a pessoa possa exercer cidadania plena, faz-se então necessário que os temas de grande impacto e relevância social estejam, também, presentes nas escolas. Contudo, as diferenças sexuais – de gênero, de raça, de etnia, de classe – estão presentes nos currículos, nas normas, nos procedimentos de ensino, na linguagem, tornando “indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (LOURO, 1997, p. 64). É necessário nos atentarmos a nossa linguagem para não nos incorrermos em falas preconceituosas, pois há muito do sexismo, do racismo, do etnocentrismo presentes na linguagem.

Para tanto, é importante que o tema da diversidade sexual e de gênero esteja incluído nos currículos oficiais nacionais, visto que “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8)

De acordo com Silva (2017), o currículo por ser lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso, autobiografia, texto, discurso, documento, precisa contemplar o outro, de maneira a não mais excluí-lo ou evidenciá-lo de maneira negativa. Falar sobre as questões de diversidade não é ensinar a ser gay ou lésbica (como consta no imaginário popular), mas sim problematizar a “identidade e diferença como processos de produção social como processos que envolvem relações de poder” (SILVA, 2014, p. 96), além de contribuir como favorecimento do fim da cultura de violência baseadas na sexualidade e no gênero. Contudo, não falar sobre essas questões, implica em contribuir para o silenciamento, invisibilidade e exclusão das pessoas que não correspondem às normas sexuais e de gênero.

É necessário superar a questão moral, religiosa e de valores pessoais para compreender as identidades e as diferenças, pois é preciso deixar de ver as pessoas que não obedecem às normas de gênero como anormais e, portanto, problematizar a norma.

Seffner (2011) diz que na instituição escolar, principalmente na pública, o/a professor/a é o/a adulto/a referência para os/as alunos/as, quem faz as devidas intervenções e considerações ao exercer sua autonomia pedagógica e didática, contudo respeitando os valores públicos, a ética pública e não suas crenças

peçoais. Para o autor, a ação pedagógica precisa acontecer por meio do diálogo e não de condenações morais, quando se trata de gênero e sexualidade, pois é necessário ter como premissa a laicidade do Estado e assim abordar os temas a partir dos consensos educacionais, das políticas públicas. As pessoas que não correspondem às normas de gênero relatam sofrer violências física, moral, psicológica, simbólica. Uma maneira de se iniciar o combate a esses preconceitos é por meio do trabalho com a sexualidade, e necessariamente, envolvendo os temas de gênero, problematizando a construção que a sociedade faz do gênero.

Ele ainda diz que muitos/as professores/as têm procurado formação sobre o assunto, por perceberem a importância da temática e por se preocuparem com a violência na escola, fundamentadas nessas questões, porém alerta que por mais bem intencionada que seja a vontade do/a educador/a em proteger os/as adolescentes é preciso se pautar mais nos princípios da equidade de gênero, das normas que produzem o gênero que na compaixão, para que tenhamos consequências duradoras. Também entender que “as políticas de promoção da diversidade sexual e da equidade de gênero não são políticas para minorias na escola” (SEFFNER, 2011, p. 571), pois políticas de equidade promovem a diminuição de preconceitos e as situações que facilitam a baixa autoestima.

Em suma é preciso que a formação do/da professor/a contemple a temática para que esses/as sintam-se capacitados para abordar e problematizar os aspectos sociais, culturais, éticos, filosóficos da sexualidade e não apenas os biológicos, para que a temática ganhe sentido e possibilite aos/às alunos/as viverem a sexualidade de maneira mais plena e para que a escola possa ser espaço de questionamento, desenvolvimento de capacidades de tomadas de decisões, bem como espaço para as pessoas lidarem com seus conflitos e defenderem suas opiniões (BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2015). E para que se garanta com que a formação seja contemplada é necessário que a temática esteja expressa nos documentos educacionais oficiais do país, afinal os cursos de formação baseiam-se nesses documentos para elaborar seus projetos de ensino, seus currículos prescritos.

2.6 Sexualidade e currículo

Responder à pergunta “o que é currículo?” não é uma tarefa fácil, visto que os estudos curriculares definem currículo de diversas maneiras, porém todas as

definições trazem em comum “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19). Para Lopes e Macedo (2011), é preciso localizar historicamente o termo para compreendê-lo.

Todas as teorias de currículo baseiam-se na discussão sobre qual conhecimento deve ser ensinado, pautadas no conhecimento considerado mais importante para cada teoria, portanto “o currículo é sempre resultado de uma seleção” (SILVA, 2017, p. 15) relacionada ao que se espera que o indivíduo deva ser ou tornar-se baseada na concepção de sociedade desejável para uma determinada teoria (SILVA, 2017).

Na concepção de currículo expressa pelas teorias tradicionais, é necessário especificar precisamente os objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados, concepção esta que se assemelha ao processo industrial e administrativo (SILVA, 2017). Conforme Silva (2017), para as teorias tradicionais de currículo o importante é o que deve ser ensinado. O currículo concentra-se nas questões técnicas e aceita os saberes dominantes sem questioná-los. São teorias que pretendem ser apenas neutras, científicas e desinteressadas.

Segundo Silva (2017), o movimento de reconceptualização do currículo, iniciado por Pinar, na década de 1970 começa a pontuar críticas e apontar as relações de poder presentes nos documentos, a partir da observação das disciplinas escolares que reproduziam as desigualdades sociais.

As teorias críticas nascem da emergência dos movimentos sociais e conforme Silva (2017), para essas teorias o currículo é um espaço de poder. Numa sociedade capitalista, portanto, reproduz as estruturas sociais de classe, transmite a ideologia dominante, é um território político e o resultado de um processo histórico. Enquanto que nas teorias pós-críticas, o poder não está centrado apenas no Estado, o poder está em toda parte, o conhecimento, inclusive, é parte do poder. Tais teorias, portanto, vão além da análise do poder centrado nas classes sociais, mas também analisam a interseccionalidade no currículo a partir da raça, da etnia, do gênero e da sexualidade.

Enquanto as teorias tradicionais aceitam o status quo e se adaptam a ele, as teorias críticas desconfiam do que está estabelecido como verdade, questionam-no,

dando a ele a responsabilidade pelas desigualdades e injustiças sociais. Já as teorias pós-críticas, além de desconfiarem e questionarem o status quo, ainda enfatizam “o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia” (SILVA, 2017, p. 17). Nota-se que tanto as teorias críticas quanto as pós-críticas diferenciam-se das tradicionais também ao “deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder” (SILVA, 2017, p. 17), visto que privilegiar um conhecimento em detrimento de outro ou privilegiar uma identidade ideal são operações de poder.

Como as teorias críticas e pós-críticas mostram-nos que “currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2017, p. 147) é interessante que ambas se combinem de forma a contribuir para que compreendamos as relações de poder existentes no currículo.

Mas o que o currículo tem a ver com sexualidade e questões de gênero? Gênero, assim como currículo, também não é um campo neutro e de fácil definição. Como já explorado anteriormente, podemos concluir que gênero e identidade de gênero estão relacionados aos aspectos construídos social e não biologicamente e é tema recorrente no currículo escolar, pois as relações de gênero se dão em todas as instâncias, inclusive na escola. Porém, como a sociedade é construída a partir de valores heteronormativos e como as demandas sociais estão todas na escola, já que a escola é um espaço social, a heteronormatividade também se faz presente nessa instituição e se torna também currículo.

Neste trabalho, propomos analisar os currículos a partir da perspectiva pós-estruturalista, pautados na identidade e diferença, problematizando suas conexões com as relações de poder ligadas às dominações de sexualidade e gênero, questionando a concepção de sujeito e desconstruindo os binarismos propostos pelos documentos.

Para Silva (2014), é preciso perceber a identidade e a diferença como produtos sociais, que envolvem as relações de poder e compreender que apenas questionar a diferença e/ou celebrar o multiculturalismo não basta. É importante pensar quais os discursos produzidos pelo currículo proposto e como os conhecimentos presentes foram/são selecionados. Porque “os conhecimentos inscritos nos discursos curriculares têm servido, historicamente, para reforçar, afirmar e legitimar a história a partir da ótica colonizadora, branca, europeia, heterossexual, cristã” (AMARO, 2014, p. 5). Para Amaro (2014) o currículo produz o

colonizado, o subalternizado e o invisibilizado e a escola serve como local, tanto físico como histórico, para a reprodução e produção dessas práticas, constituindo como desafio para essas instituições, acolher, problematizar as diferenças e não apenas aceitá-las.

É importante salientar que os movimentos sociais e identitários vêm denunciando as omissões de suas identidades das políticas públicas e que graças a esses movimentos há no Brasil referenciais curriculares para educação indígena e étnico racial e cultural, já em forma de lei, garantindo pluralidade na educação do país (LOPES; MACEDO, 2011). No entanto, segundo Lopes e Macedo (2011), não há rompimento com os discursos de poder e, portanto, não se pode considerá-los pautados na diferença, pois reafirmam os binarismos negro/branco, indígena/não indígena.

Para Silva (2014) uma estratégia pedagógica pautada na identidade e diferença é aquela que aborda essas questões como políticas, ou seja, que são guiadas pelos questionamentos de como a identidade e a diferença são produzidas, bem como quais instituições são determinantes para a fixação da identidade hegemônica e a qual tipo poder elas estão associadas, além de estimular os/as estudantes a explorarem de formas subversivas as identidades existentes, sobretudo as identidades sexuais e de gênero.

2.7 Considerações

Neste capítulo abordamos os conceitos de sexualidade, sexo, gênero, diferenciando-os, bem como estabelecemos discussão sobre o conceito de identidade a fim de compreendermos as identidades de gênero e sexual e, sobretudo, o estranhamento frente à transitoriedade dessas. Posteriormente, propusemos uma discussão sobre identidade e diferença que constitui a fundamentação teórica para as análises curriculares dos países investigados. E, também, teorizamos sobre como a escola tem desempenhado historicamente o papel de produtora e reprodutora dos discursos heteronormativos.

3 CAMINHO HISTÓRICO: UMA TEMÁTICA, DOIS PAÍSES

Neste capítulo traçamos uma linha histórica de como a temática “gênero e sexualidade” vem sendo abordada nos principais documentos educacionais desde a década de 1990, período pós-ditadura nos dois países (no Brasil, 1964-1985 e no Chile, 1973-1990).

Esta pesquisa restringe-se em percorrer o caminho histórico dos principais documentos educacionais nacionais que estruturam e que contemplam a agenda de gênero e sexualidade nos Ministérios da Educação brasileiro e chileno a partir da volta da democracia após o período ditatorial nos dois países. Afinal, toda pessoa tem o direito de receber informações sobre o seu corpo, repensar seus tabus e preconceitos, refletir sobre todos os aspectos da temática para formar opinião própria (FIGUEIRÓ, 2006).

3.1 Agenda Internacional de gênero

A década de 1990 foi marcada pelo desenvolvimento de um novo período econômico na América Latina, em virtude do fim da ditadura civil-militar ocorrida na maioria dos países e da adoção de políticas liberais em seus processos de redemocratização. Para Leher (2000) o fim desses regimes ditatoriais deu início a uma série de pensamentos otimistas em relação à democratização da sociedade, no entanto, a consolidação do neoliberalismo, que para o autor é a ideologia que está na alma da globalização, fez com que os movimentos sociais ficassem a margem dos espaços de decisão, sendo a eles delegadas decisões secundárias.

Para o autor, desde o final dos anos de 1980, período de transição democrática, ocorre uma transição conservadora, pois o fim dos regimes ditatoriais não alterou o modelo econômico construído nesse período, além de desorganizar a oposição socialista. No neoliberalismo, “todos são iguais diante do Estado” (LEHER, 2000), porém essa igualdade é exercida no mercado, local onde o Estado não deve interferir e que funciona de acordo com a meritocracia.

E nesse processo, Nina Madsen (2008) aponta que foi adotado o discurso da educação como elemento principal para o desenvolvimento da nação, o que provocou um processo de reformas educacionais em diversos países promovido com as recomendações dos organismos internacionais ligados não só à educação,

mas também ao desenvolvimento. Muitos governantes e representantes dos países da América Latina participaram de acordos e convenções com as Nações Unidas, que promoviam a ideia de universalização da educação básica de qualidade para todos/as como premissa fundamental, bem como a ênfase na paridade de gênero para o acesso e a permanência escolar (MADSEN, 2008), mas consideramos, conforme Leher (2000), que as políticas neoliberais efetivamente não focam nessa universalização da educação do ensino público, apenas projetam maneiras de aliviar a pobreza e garantir a governabilidade.

Consequentemente, todos os países da América Latina, afirma Baez (2016), acabaram incorporando em suas reformas educacionais nas últimas décadas algum conteúdo referente à sexualidade, o que pode ser entendido como ampliação dos parâmetros de democracia e de justiça ou, até mesmo, como marca de novas regulamentações médicas e/ou morais para controlar os corpos juvenis. Para a autora, isso é resultado de diversas lutas, inclusive das lutas feministas que permitiram começar a imaginar a sexualidade como bem comum e político. No entanto, esse campo também foi disputado pelos discursos da Igreja Católica e pelos discursos biomédicos. Os organismos internacionais, com alianças e estratégias diversas foram parte chave também desse processo (BAEZ, 2016). Para Madsen (2008), a década de 1970 foi importante para que os debates em torno das sexualidades fossem incluídos nas políticas públicas e, na América Latina, a Igreja Católica, os movimentos feministas e os organismos internacionais foram centrais para a construção da agenda de gênero.

A agenda de gênero é o conteúdo incluído nos acordos, convenções e planos de ação na educação elaborados internacionalmente, que incluem a promoção dos direitos das mulheres, como o direito à saúde, ao trabalho e à agricultura, os quais orientam as políticas educacionais (MADSEN, 2008). Esses princípios foram assimilados por organizações como o Banco Mundial e impactaram diretamente a formulação das políticas educacionais na perspectiva de gênero, tanto no Brasil, como no Chile.

Desde o final da década de 1960, as lutas dos grupos identitários se intensificaram e pautas sobre dominação cultural e questões sobre o “reconhecimento” passaram a estar no centro da política, deslocando as reivindicações do plano da exploração econômica, apesar dos problemas de redistribuição de renda e equidade social ainda não estarem resolvidos (MADSEN,

2008). Contudo, conforme Leher (2000), em países periféricos como os da América Latina a exclusão social possui enorme dimensão, mas ainda assim os chamados “novos movimentos sociais, em especial as Organizações Não Governamentais (ONG), indicam novas identidades, valores e interesses capazes de articular a subjetividade” (LEHER, 2000, p. 161).

Todavia, Madsen (2008) demonstra que essas novas reivindicações dos movimentos sociais identitários estão intimamente relacionadas com a elaboração das agendas de gênero na educação. Essas reivindicações são apropriadas pelos organismos internacionais que, geralmente, tendem a suavizá-las na tentativa de eliminar os conflitos, bem como constroem consensos que nem sempre se adaptam as realidades diversas de cada país (MADSEN, 2008).

A autora, ao analisar os principais acordos e documentos que compõem a agenda internacional de educação e gênero, conclui que: esses são norteados pelos princípios de educação como ferramenta fundamental para o desenvolvimento social e econômico de um país e essa educação deve ser moldada de acordo com os interesses econômicos; educar meninas e mulheres é educar a sociedade, visto que, de acordo com os documentos, as mulheres são responsáveis pela educação e pela saúde da família e, sendo assim, fundamentais para se alcançar o desenvolvimento; os conteúdos devem ser definidos e moldados de acordo com os princípios do desenvolvimento. Nesses documentos predomina o binarismo de gênero.

A seguir realizamos breve revisão de alguns documentos educacionais que regem a educação brasileira e chilena, desde o período após a ditadura civil-militar até os dias atuais, discutindo a perspectiva da sexualidade e de gênero tratadas ou invisibilizadas nesses documentos. No Brasil olhamos para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)– Temas Transversais, de Orientação Sexual para o Ensino Fundamental e Médio, de 1998; o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001; o Programa Brasil sem Homofobia, de 2004; o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. No Chile revisamos desde as *Jornadas de Conversación em Sexualidad y Afectividad* (em português: Jornadas de Conversas em Sexualidade e Afectividade) – JOCAS –, de 1996; o *Plan Nacional de Educación en Sexualidad Y Afectividade* (em português: Plano Nacional de Educação em Sexualidade e Afectividade); a Lei 20.418, de 2010, que fixa normas sobre informação, orientação e benefícios relacionados à regulação de fertilidade; e as *Políticas dos portfólios*, de 2011 a 2014.

3.1.1 Temáticas nos documentos educacionais: Brasil

Apesar da discussão sobre a inclusão da temática “sexualidade no currículo escolar” ser antiga— há estudos que demonstram que nos anos vinte e trinta já havia preocupação por parte de médicos/as e educadores/as relacionada à higiene sexual dos/as jovens (CÉSAR, 2009). No entanto, a proposição da temática, enquanto norteadora das políticas públicas na educação e até mesmo a relação do tema com a diversidade sexual deu-se a partir da década de 1990 com pressão dos movimentos de mulheres. “Estas iniciativas partiam de uma crítica à hierarquia de gênero que, por sua vez, suprimia os direitos das mulheres de gerirem seus próprios corpos” (CÉSAR, 2009, p. 51) e passaram a ser pauta de discussão como resposta do, então, governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais à agenda de gênero, sendo no Brasil, materializadas pela elaboração dos PCN (VIANNA, 2018).

Anteriormente, a ditadura civil-militar no Brasil havia banido a educação sexual das discussões pedagógicas e, nas décadas posteriores, esta se tornou um dos símbolos educacionais na luta pela democratização do país (CÉSAR, 2009). Portanto, embora não exista legislação que regulamente a educação para a sexualidade no país, há documentos que orientam a inserção da temática na educação.

Para Vianna (2018), a década de 1980 foi marcada pelas mobilizações sociais que deram origem a novos espaços democráticos, sendo a Constituição Federal de 1988 sua expressão máxima. Dentre as mobilizações, Vianna (2018) destaca também os movimentos em favor da democratização da educação pública de qualidade. Nessa mesma década, com o fim da ditadura no Brasil, iniciou-se o processo de abertura para a democracia e para as conquistas de alguns direitos sociais, reorientados pelas políticas neoliberais no início da década de 1990.

No Brasil, conforme Vianna (2018), até a década de 1980 não havia o recorte de gênero incluído nas pesquisas da área da educação. As temáticas desenvolviam-se separadamente na academia; todavia, na década subsequente, a partir da promulgação da Constituição Federal, a produção acadêmica a respeito do gênero, sexualidade e da diversidade na educação se elevou consideravelmente. Enquanto isso, os movimentos feministas fortaleciam o debate sobre os direitos das mulheres brasileiras. Entretanto, apenas em 1995 – devido à pressão desses movimentos e,

devido ao governo Fernando Henrique Cardoso, que seguia com os compromissos internacionais em relação à agenda de gênero e sexualidade assumidos pelo país tem-se a efetiva inclusão da temática no currículo educacional brasileiro, sob influência da área da saúde, uma vez que o debate girava em torno da prevenção de DST e HIV/AIDS (VIANNA, 2018). Dessa forma, a presença do tema “gênero e sexualidade” no currículo se concretiza com a elaboração do caderno de “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, um dos cadernos distribuídos às escolas e aos/as professores/as da coleção dos PCN.

O quadro a seguir traz uma síntese dos principais documentos educacionais brasileiros a discutirem a temática.

Quadro 3 - Síntese dos principais documentos educacionais brasileiros que abordaram a temática “gênero e sexualidade” no Brasil

Documento	Abordagem	O que aconteceu?
PCN de Orientação Sexual (1998 – Atual)	O documento aborda a temática sob perspectiva biológica, entretanto foi considerado um marco importante para a discussão da sexualidade na escola.	Foram substituídos pelos Temas Contemporâneos Transversais (TCT).
PNE (2001 – 2014)	Dentre as metas propostas houve a presença da temática indicada para a formação docente	Terminou em 2011, quando o novo Plano Nacional de Educação entrou em vigor.
Kit de combate à homofobia (2011 – 2011)	O material foi elaborado com o intuito de discutir e problematizar a homofobia, lesbofobia e transfobia por meio de materiais escritos e audiovisuais.	Devido às reações contrárias partindo dos setores religiosos e conservadores foi suspenso.
PNE (2014 – 2024)	Durante a elaboração do plano foram discutidas as questões de gênero, porém devido à interferência da bancada evangélica e dos movimentos como o Escola Sem Partido, o texto final publicado deixou de abordar a temática em favor desses grupos conservadores.	Ainda está em vigor.

Fonte: A autora

O PCN de Orientação Sexual foram distribuídos em 1998, publicados logo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

ajudaria a direcionar o processo educativo previsto na Constituição de 1988. Os PCN consistiam em propostas de conteúdo que visavam orientar a elaboração curricular dos estados e municípios em relação a todas as disciplinas escolares, inclusive quanto às temáticas que atravessam todos os conhecimentos e são importantes para formar o cidadão participativo e reflexivo, como os temas transversais, dentre eles o de Orientação Sexual (VIANNA, 2018).

O material recebeu diversos elogios por, finalmente, a temática estar contemplada em um documento oficial da educação. Entretanto, também recebeu muitas críticas, visto que a temática foi abordada sob a perspectiva do corpo/saúde/doença. Além disso, muitas pesquisas relatam a falta de formação do/a professor/a para abordar o tema na escola (VIANNA, 2018). O documento não trata abertamente sobre diversidade e/ou diferença sexual, identidade de gênero e homofobia, questões primordiais para a formação de um cidadão. A autora Mary Neide Figueiró (2001) realizou diversos estudos sobre esse PCN em específico e também critica o nome do material, já que o termo “orientação sexual” diz respeito à direção do desejo sexual do indivíduo e um nome mais adequado ao documento seria “educação sexual” “(...) porque é coerente com a concepção do processo de educação, no qual o educando participa da aprendizagem como sujeito ativo e não como mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações” (FIGUEIRÓ, 2011, p. 44).

Segundo Santos e Araújo (2009), a denominação “Orientação Sexual” para o PCN também causou confusão, devido à expressão “opção sexual”, que acabou levando algumas pessoas a interpretações errôneas de que se a escola “orientava a sexualidade”, logo a escola poderia “orientar” também à homossexualidade.

Em 2001, o PNE– que contém metas e estratégias traçadas para o período em dez anos, visando garantir o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação – apesar de estar em consonância com a Constituição Federal de 1988, quando faz referência aos direitos humanos, não menciona a igualdade de gênero nos objetivos gerais. Todavia, “gênero e sexualidade” aparecem dentre as discriminações, o que significou um avanço em relação à LDB. No documento há preocupação com critérios para a escolha de livros didáticos a fim de não propagar imagem estereotipada de mulheres, negros e indígenas e realizar uma abordagem adequada das questões de gênero e etnia. Além de incluir dentre as metas e objetivos para a formação de docentes relacionados aos temas transversais,

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. (BRASIL, 2001, p. 25)

Portanto, conforme as autoras, “podemos então concluir neste item que a presença de menção a questões de gênero no PNE, embora parcial e ambígua, revela um avanço em relação ao tratamento dado à educação pela Constituição e pela LDB” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 96).

Em 2004, considerando os efeitos danosos da discriminação e considerando a escola como espaço para disseminar as políticas públicas, conforme escreve Oliveira Junior e Maio (2017), a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SECAD)⁹ lançou o “Programa Brasil sem Homofobia”.

Dentre as etapas do programa esteve incluso formação de professores para os temas de gênero, sexualidade e diversidade sexual (LEITE, 2019) e em uma de suas etapas, o “Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra pessoas LGBT e de Promoção à Cidadania de Homossexuais” que tinha o intuito de promover a cidadania e direitos humanos às pessoas que rompem com a heteronormatividade, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas– houve a elaboração e publicação de material didático para ser distribuído nas escolas, nomeado de “Kit de Combate à Homofobia” (OLIVEIRA JÚNIOR; MAIO, 2017). Em 2011 esse material provocou polêmicas, que foram amplamente divulgadas pela mídia, propagando a ideia de que o material estaria ensinando crianças e adolescentes a homossexualidade. O material foi chamado, pejorativamente, de “Kit Gay”.

A elaboração e discussão sobre esse Kit causou algumas reações contrárias e foi mal recebida pelos setores conservadores (especialmente ligados ao fundamentalismo religioso) e, a então presidenta da república, Dilma Rousseff, em 2011, sentindo-se pressionada, suspendeu toda produção do material de combate à homofobia que estava sendo editada pelo MEC.

⁹ Em 2011, A Secad passa a ser denominada Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão. E em janeiro de 2019, foi extinta pelo ministro da Educação. (LEITE, 2019, p. 123)

Essa polêmica em torno desse material foi ressuscitada em 2018 e “transformou-se em um dos principais artefatos da campanha do presidente eleito no país, Jair Bolsonaro” (LEITE, 2019, p. 123) e demonstrou a ascensão dos grupos conservadores e fundamentalistas na sociedade brasileira, que se intensificou no decorrer dos anos e causou inúmeros retrocessos relacionados aos direitos das minorias no país.

Em 2014, foi aprovado o PNE (2014 – 2024) e utilizar a palavra “gênero” a partir dessa aprovação movimentou ações midiáticas, partidárias, religiosas, organizacionais e sociais, devido às discussões que aconteceram durante a elaboração de tal documento entre as pessoas que deveriam aprová-lo (NORO, 2019).

A discussão sobre o respeito às orientações sexuais e às identidades de gênero foram transformadas em debates político-religiosos sobre questões morais e de bons costumes e foi denominada de “ideologia de gênero” por alguns deputados federais que se manifestaram contra a aprovação desse PNE. Ainda nesse ano, segundo a autora, essa pauta aliou as bancadas católica e evangélica no Congresso Nacional, que conseguiram fazer algumas alterações no texto. A redação do texto final do Artigo 2º, inciso III acabou sendo alterada e tem os termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” retirados do documento, pois, segundo os deputados dessas bancadas, isso pode contribuir para a destruição das famílias:

Quadro 4 - Exemplo de trecho alterado no PNE (2014-2024) para retirada do termo/expressão “gênero” e “orientação sexual”

Antes da interferência do grupo	Após a interferência do grupo
“superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual”	“superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação ”

Fonte: A autora, com base em dados de Noro, 2019.

Conforme a autora, esse discurso heteronormativo ganhou força durante a aprovação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, mesmo com orientação contrária do Conselho Nacional de Educação (CNE), e colocou a sociedade contra os estudos de gênero e as políticas públicas educacionais relacionadas a estes. Para Noro (2019), esses grupos conservadores desqualificam a relevância de se

acolher as diversidades sexuais e de gênero, bem como as discussões a respeito do papel social da mulher, pois – segundo essa parcela conservadora – há que se respeitar o que é determinado biologicamente.

De acordo com Barroso e Silva (2020), retirar esses marcadores sociais é naturalizar a compreensão de homem e mulher, bem como naturalizar a família patriarcal como única possível, além de reafirmar que existe apenas uma maneira de se viver afetivamente.

Esses grupos, além de combaterem ferrenhamente qualquer movimentação ou estudo sobre as pautas de gênero, negarem a diversidade sexual e de gênero, impedirem a implementação de políticas públicas e educacionais que abrangem esses grupos, ainda desqualificam o trabalho docente, colocam em dúvida o nosso conhecimento de professores/as e acusam-nos de “ideólogos de gênero” (NORO, 2019).

3.1.2 Temáticas nos documentos educacionais: Chile

O Chile teve duas grandes leis de educação após a ditadura militar, a primeira a Lei nº 18.962 – *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (LOCE), redigida ainda durante a ditadura militar e publicada em 1990, mas considerada ilegítima e antidemocrática o que levou, em 2006, o movimento estudantil secundário o *pinguino* a colocar em debate uma série de demandas de caráter estrutural, dentre elas o fim da LOCE. Em 2009, durante o governo de Michelle Bachelet foi promulgada a nova lei educacional, de nº 20.370, *Ley General de Educación* (LGE), vigente atualmente (SILVA, 2012).

Tanto a política como o senso comum exigem que a escola “resolva os problemas sexuais” sem que exista informação sobre como fazer isso e no Chile, as escolas se veem pressionadas a desenvolver ações pedagógicas sobre sexualidade, na maioria das vezes sem saber como fazer tal coisa (REYES PACE, 2016).

O autor afirma que os jovens estão interessados em aprender coisas cotidianas, saberes informais, relações entre as pessoas, quando se trata de sexualidade, o que, geralmente, não são os mesmos interesses apresentados nos documentos oficiais.

A sexualidade como conteúdo escolar é um tema que gerou muitos debates ao longo da história no Chile, segundo Silva (2012). Para ele, com o fim da ditadura

no país, a possibilidade de incorporar a educação para a sexualidade ao sistema escolar voltou a fazer parte das formulações de políticas públicas e foi resultado da colaboração do mundo acadêmico, dos movimentos de mulheres e de organizações da sociedade civil, os quais, por meio de suas ações conseguiram inserir a temática na agenda pública. No entanto, a reincorporação do tema à agenda pública, para Silva (2012), não foi/é garantia de êxito.

O quadro a seguir traz uma síntese dos principais documentos educacionais chilenos sem que a temática esteve presente.

Quadro 5 - Síntese dos principais documentos educacionais chilenos que trataram de gênero e sexualidade no Chile a partir da década de 1990

Ano de vigência	Abordagem	O que aconteceu?
<i>Jornadas de Conversación en Sexualidad y Afectividad</i> (JOCAS) (1996 – 2001)	Material direcionado às escolas e às famílias como motivação para estabelecer o diálogo sobre sexualidade e afetividade, todavia sem incluir o debate no currículo centralizado do país, deixando a cargo das escolas a decisão de travar ou não esse diálogo.	Teve fim em 2001, mas é considerado um importante início para a formulação de políticas públicas que abordassem tais questões no país.
<i>Plan Nacional de Educación en Sexualidad</i> (2005 – 2010)	O Plano criou a Secretaria Técnica de Educação em Sexualidade, Afetividade e Gênero no MINEDUC, bem como capacitou docentes para o desenvolvimento da educação sexual.	Não se sabe se esse Plano impactou de alguma maneira as práticas escolares, pois não houve avaliações. A Secretaria criada por ele tornou-se irrelevante e desapareceu em 2010
Lei nº 20.418 (2010 – Atual)	Lei da área da saúde que estabelece normas sobre educação sexual sob perspectiva biológica para ser incorporada na Educação Média do país.	Há atualmente nas Bases Curriculares, principalmente nos componentes de Orientação, Ciências Naturais e Biologia, objetivos de aprendizagem que contemplem a temática.
“Políticas dos portfólios” – ATE (2011 – 2014)	Foram selecionados diversos programas de educação sexual para compor um portfólio e ficar disponível para que as escolas escolhessem como trabalhar com a educação sexual de acordo com suas crenças e seu plano de ensino.	Em 2014, após denúncias por tratar a diversidade sexual de maneira condenável, o Estado suspendeu o apoio a esses programas

Fonte: A autora

No governo de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (década de 1990), conforme cita Reyes Pace (2016), foram criadas as JOCAS, no ano de 1996, vigentes até 2001. Essas jornadas promoviam a abertura de conversas entre as diversas pessoas da comunidade, de maneira participativa, promovia conversas horizontalmente, mediante metodologia participativa. Tiveram grande impacto social, inclusive nos setores conservadores, pois incluía temas de cuidado com a saúde e com o afeto (BAEZ, 2016). Contou com grande participação midiática no país e produziu reações contrárias por parte dos setores conservadores chilenos e da Igreja Católica.

O material foi elaborado para abordar temas transversais do currículo escolar, mas de acordo com o que está documentado, não é um material apenas pedagógico, mas um material direcionado a comunidade escolar e também às famílias, para que cada um tivesse autonomia para estabelecer e organizar suas próprias jornadas de conversa (MINEDUC, 1999). No documento afirma-se que o material contribui para que as alunas e alunos possam encontrar respostas às suas perguntas e orientação aos seus dilemas, bem como apoio afetivo em sua vida cotidiana (MINEDUC, 1999).

Reyes Pace (2016) afirma que as JOCAS foram uma tentativa de trabalho com o objetivo de resolver a tensão acerca da temática, mas sem posicionamento político, a fim de não se indispor com nenhum dos setores da sociedade. Sendo assim, além de não propor conteúdos curriculares a respeito da sexualidade, também não criou um sistema para alinhar a proposta ao currículo chileno. Mas, em contrapartida, promoveu a oportunidade de estudantes discutirem sobre o tema.

Para Baez (2016), as JOCAS construíram um antecedente para a formulação de políticas públicas que abordaram a educação sexual no país.

Entre 2005 e 2010 esteve em vigor no país o *Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad*, programa que teve início a partir de críticas em relação ao programa anterior, as JOCAS, pois este último possuía objetivos muito gerais e amplos, o que dificultava sua execução (VALDERRAMA; MELIS, 2019). Esse novo plano propunha fortalecer o papel do Mineduc (Ministério da Educação do Chile), apoiar as famílias e as comunidades escolares e desenvolver trabalhos junto aos meios de comunicação (REYES PACE, 2016). De fato, segundo Reyes Pace (2016), o *Plan Nacional de Educación en Sexualidad y Afectividad* criou a *Secretaría Técnica de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género* (em português:

Secretaria Técnica de Educação em Sexualidade, Afetividade e Gênero) no Mineduc e capacitou muitos/as professores/as na Universidade do Chile. Como não houve avaliações desse plano, não se sabe se este impactou de alguma forma as práticas escolares e essa Secretaria acabou tornando-se irrelevante até desaparecer, em 2010.

Nesse plano afirmava-se que “são os pais e mães os chamados a conceder a seus filhos e filhas os valores e a orientação necessários acerca da sexualidade e a afetividade” (REYES PACE, 2016, p. 41) e ao Estado “cabe a responsabilidade de garantir o direito que crianças possam receber esta formação” (REYES PACE, 2016, p. 41) de acordo com o que necessitam os/as educandos/as e apoio às famílias quando essas não possuem condições de cumprir seu papel. Porém, a UNESCO orienta que em relação à sexualidade não é recomendável a autonomia completa das instituições escolares, pois a temática é controversa, causa resistências e nem sempre há profissionais preparados para trabalharem com a questão (REYES PACE, 2016).

A diferença entre as JOCAS e o Plano 2005 – 2010 foi que, este último, capacitou docentes para colocarem o plano em prática e possibilitarem sua implementação, todavia não estabeleceu pontes com o currículo.

Em 2010, foi promulgada no país a Lei nº 20.418, na área da saúde, que estabelece normas sobre informação, orientação e benefícios relacionados à regulação da fertilidade. Esta lei tem em seu primeiro artigo a obrigatoriedade de instituições educacionais incorporarem um programa de educação sexual (REYES PACE, 2016). Para Valderrama e Melis (2019) na lei aparecem noções que rompem com a lógica binária, ao introduzir conceitos gerais sobre diversidade sexual.

Elaborada durante o governo de Michelle Bachelet, legitimou-se nessa lei o direito a receber educação sexual, obrigando as escolas de Ensino Médio a implementarem um programa de educação sexual. A lei posiciona o tema como um problema de saúde pública, está focada na regulação da fertilidade e possui perspectiva predominantemente biológica. Também propõe que se trabalhe a temática de acordo com o projeto educativo, as convicções e as crenças adotadas por cada estabelecimento educacional (REYES PACE, 2016).

Para Reyes Pace (2016) essa lei não deixa claro como a educação sexual deve ser trabalhada e não menciona como as escolas devem implementar seus planos de educação sexual, deixando diversas questões sem respostas. Além disso,

o artigo sobre educação sexual, nessa lei, está numa lei de saúde pública e acaba por criar um desequilíbrio, pois é responsabilidade da saúde, mas para ser executada na educação.

Em agosto de 2010, no início do governo de Sebastián Piñera surgiu uma polêmica em torno de um material de educação sexual criado pela gestão anterior, sob o governo de Michelle Bachelet. A “*Enciclopedia del sexo*”, material destinado para a formação de professores/as, foi denunciado por conter “imagens e informações de alto conteúdo erótico” (REYES PACE, 2016, p. 59), o qual foi rapidamente retirado de circulação pelo Mineduc. Todavia, grupos de oposição afirmaram que a retirada do documento estava relacionada à influência da Igreja Católica sob o novo governo chileno, inclusive sob o Mineduc, que tinha como Ministro da Educação Joaquín Lavín, membro da *Opus Dei* (REYES PACE, 2016).

Dias depois, Lavín declarou ser necessário respeitar os valores de cada comunidade escolar e que não deveria haver apenas uma única política a respeito da educação sexual. Em março do ano seguinte, em 2011, ele apresentou sete programas de educação sexual, os quais seriam disponibilizados para as escolas, que receberiam uma verba para aderir um programa dentre os sete. Esses programas deveriam ser contratados pelas escolas e ficariam sob responsabilidade de um pequeno grupo de Organizações de Assistência Técnica (ATE), para garantir o cumprimento da Lei nº 20.418. Também incluiu nas escolas a disciplina de Orientação, a partir do *primero básico*, o que antes iniciava-se no *quinto básico*, como garantia de educação sexual a partir do primeiro básico (REYES PACE, 2016).

Portanto, entre 2011 e 2014, baseados na Lei nº 20.418, o Mineduc selecionou diversos programas de educação sexual para compor um portfólio que ficaria disponível às instituições educacionais, o que foi apresentado como uma aposta pelo pluralismo e pela autonomia das escolas, visto que os materiais apresentavam diversidade ideológica para que as escolas pudessem escolher um programa de acordo com suas crenças e seus planos de ensino. Esse programa ficou conhecido como “política dos portfólios” (REYES PACE, 2016).

Para Reyes Pace (2016) essa estratégia de delegar a educação sexual às ATE compactua com uma postura conservadora e nega a educação sexual laica, bem como reproduz um sistema que enfatiza uma suposta liberdade das instituições de ensino, em que o Estado se isenta da responsabilidade.

Reyes Pace (2016) afirma que no Chile a escola está em segundo plano quando se trata de sexualidade, pois a responsabilidade é das famílias para educarem as crianças e adolescentes em tais assuntos, responsabilidade esta justificada mediante a pluralidade da sociedade. Ele também diz não haver no Chile um currículo formal único que trate da temática e que a decisão do Estado foi dar uma aparente liberdade às escolas para desenvolverem e aplicarem programas de educação para a sexualidade de acordo com os planos de ensino de cada instituição numa tentativa de descentralizar o tema e assim o Estado se isentar das decisões consideradas ideológicas, deslocando a responsabilidade para os estabelecimentos de ensino.

Em 2011 foi disponibilizada uma verba pelo Mineduc para que as escolas pudessem comprar um desses programas, porém a ação não foi bem sucedida, visto que poucas escolas aderiram a essa contratação, pois a adoção de um programa competia com outras prioridades da escola, tanto em relação ao financiamento, quanto em relação ao tempo disponível para capacitação docente.

Portanto, cada escola pôde optar por um programa de educação sexual, dentro de uma lógica descentralizada e esse programa era de total responsabilidade da instituição que o contratava. Alguns programas tinham ênfase cristã, outros eram mais laicos. As escolas possuíam autonomia para escolher um programa que cabia em sua realidade e muitas vezes utilizam recursos próprios para isso. Apesar de haver objetivos sobre sexualidade e afetividades instituídas nas disciplinas de Orientação, Ciências Naturais e Biologia, de caráter obrigatório, nas Bases Curriculares, dentro de uma lógica centralizada, no caso da educação sexual, optou-se por currículos descentralizados para evitar conflitos entre Estado e grupos conservadores e não por critério pedagógico (REYES PACE, 2016)

Em 2014, o então ministro da educação Nicolás Eyzaguirre foi denunciado por tratar a diversidade sexual de maneira condenável e decidiu suspender o apoio do Estado a esses programas (REYES PACE, 2016).

O autor destaca que esse sistema descentralizado sobre a sexualidade coexistiu com a política centralizada de desenvolvimento curricular vertical presente no país, a qual inclui conteúdos de sexualidade e afetividade em Ciências Naturais e Biologia. Dessa forma, o trabalho com a temática quando considerada ideológica, tem a responsabilidade assumida pela escola em seus planos de ensino, enquanto que os conteúdos do currículo centralizado assumidos pelo Estado são entendidos

como ideologicamente neutros, pois estariam baseados no caráter científico da informação. Assim, optar pela descentralização da educação sexual somente evita colocar o Estado em conflito com os grupos conservadores (REYES PACE, 2016), jogando a responsabilidade para as escolas.

4 ESTUDO DOS CURRÍCULOS DO BRASIL E DO CHILE

Neste capítulo iniciamos com a caracterização dos sistemas educacionais brasileiro e chileno, a fim de situarmos o contexto de produção da BNCC, que foi aprovada em sua terceira versão com mudanças significativas no texto, em que foram excluídas referências sobre orientação sexual e identidade de gênero. A aprovação ocorreu pouco tempo depois do golpe de 2016¹⁰. Bem como analisamos como são abordadas as questões de sexualidade e de gênero no documento. Assim como resgatamos e discutimos o contexto histórico e político de produção das *Bases Curriculares*, focalizando a temática abordada nesta dissertação e recuperando as discussões sobre o tema. Ainda, analisamos os dois documentos a partir dos referenciais teóricos escolhidos.

4.1 Sistema educacional brasileiro

Os documentos que norteiam a Educação Básica brasileira são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, que regulamenta o sistema educacional brasileiro; o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.500, de 26 de junho de 2014, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política nacional para o período de 2014 a 2024; a BNCC, homologada em 2017, que estabelece as aprendizagens essenciais para serem trabalhadas nas escolas. Todos esses documentos precisam respeitar os princípios fundamentais da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e, também, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

No Brasil a LDB (BRASIL, 1996) estabelece que educação é dever da família e do Estado, a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, garantir o pleno desenvolvimento do educando e prepará-lo para o exercício da cidadania, além de qualificá-lo para o trabalho.

A Educação no Brasil está dividida em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, também podendo ser cursada em instituições privadas e está organizada em: Educação Infantil, de 0 a 3 anos em creches (gratuito e não obrigatório) e de 4 a 5

¹⁰ Golpe que destituiu uma presidenta eleita democraticamente pelo voto popular e que abriu caminhos para o avanço do fundamentalismo religioso na política nacional.

anos em pré-escolas (gratuito e obrigatório); 9 anos de Ensino Fundamental, sendo dos 6 a 10 anos de idade, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de 11 a 14 anos de idade, nos Anos Finais do Ensino Fundamental (obrigatório e gratuito); 3 anos de Ensino Médio, dos 15 aos 17 anos (obrigatório e gratuito). Inclusive a lei prevê oferta gratuita àqueles que não tiveram acesso a ela na sua idade própria, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Educação Básica brasileira poderá ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Os currículos de todas as etapas da Educação Básica devem contemplar a Base Nacional Comum Curricular. O idioma oficial ensinado nas escolas será a língua portuguesa, porém nas comunidades indígenas está assegurado o direito a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches, contemplando as crianças de zero a três anos e pré-escolas, que contemplam as de quatro a cinco anos, podendo a oferta ser pública ou privada, desde que o espaço educacional seja não doméstico. Essa etapa abarca crianças de zero a cinco anos, sendo obrigatória a matrícula a partir dos quatro anos de idade. Pode ser em tempo integral, quando a jornada é igual ou superior a sete horas diárias, ou parcial, quando a jornada é de no mínimo quatro horas diárias. Essa etapa é financiada pelos municípios, com repasse da União. O profissional responsável é o professor habilitado em nível médio ou superior, com formação no magistério ou em pedagogia.

Nessa etapa o foco deve estar entre o cuidar e o educar, considerados indissociáveis nessa fase da vida e pautados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimentos estabelecidos na BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Já o Ensino Fundamental de nove anos (com início aos seis anos), é gratuito nas escolas públicas, dividido em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). Nos Anos Iniciais, as aulas são ministradas, geralmente, por um único professor chamado Polivalente – comumente formado em cursos de graduação em

Pedagogia ou Normal Superior, embora sejam admitidos profissionais com formação em nível médio para os locais de difícil oferta de nível superior. Tal profissional leciona as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física, disciplinas obrigatórias, essas duas últimas podendo ser ministradas por professores especialistas em alguns municípios. O Ensino Religioso tem oferta obrigatória, mas participação facultativa aos/às alunos/as, conforme a preferência das famílias.

Nos Anos Finais, as disciplinas são ministradas por professores habilitados em nível médio ou superior, ou que possuam conhecimento reconhecido pelo sistema de ensino, nas disciplinas em que atuam, e é incluído a Língua Inglesa como disciplina obrigatória também.

Prioritariamente, o Ensino Fundamental ofertado pelos municípios (Anos Iniciais) e pelos estados (Anos Finais), na escola pública, mas também podendo ser cursado nas instituições privadas. A carga horária mínima anual deve ser de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos.

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem duração de três anos (podendo ser oferecido como Educação Profissional Técnica). Também deverá possuir carga horária mínima anual de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos, que deverão ser aumentadas para 1400 horas nos próximos cinco anos, de acordo com a Lei nº 13.415/2017. Essa etapa deve priorizar a formação integral da/o aluna/o e desenvolver um trabalho voltado para a construção de um projeto de vida para a sua formação física, cognitiva e socioemocional. Pode ter ênfase na formação técnica e profissional, esta última podendo ser cursada junto com o Ensino Médio ou posterior, já tendo essa etapa concluída.

A LDB também contempla a Educação Especial, modalidade de ensino oferecida para educandas/os com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. A Educação Especial é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, nas salas de aulas regulares, com apoio especializado.

E, ainda, temos a EJA, direcionada às pessoas que não tiveram a oportunidade de realizar os estudos na idade regular, tendo incentivo do Poder Público, que estimulará o acesso e permanência do trabalhador na escola.

Em relação ao ano escolar, geralmente, ele se inicia em fevereiro e termina em dezembro, com recesso de 15 a 30 dias no mês de julho, mas prevê

organizações diversas do calendário para as escolas do campo, educação escolar indígena, dentre outras. É, comumente, dividido em quatro bimestres e as aulas são distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno. Aos finais de bimestres são realizados conselhos de classe, uma reunião com todos os docentes da escola juntamente com a equipe gestora, com foco na/o coordenador/a pedagógica – nesta reunião são discutidos assuntos pertinentes ao bimestre corrido, os resultados alcançados, os objetivos para o próximo bimestre e as tomadas de decisões em relação à/ao aluna/o que não se desenvolveu adequadamente no bimestre anterior.

Os direitos humanos, e à prevenção de todas as formas de violência contra crianças e adolescentes também estão previstos na LDB, tendo o ECA como eixo norteador para os temas transversais.

4.2 Sistema educacional chileno

Já o Chile tem como documentos norteadores a LGE nº 20.370, de 2009 que regulamenta a educação chilena, orientada pelos princípios dos Direitos Humanos, pelos direitos garantidos na Constituição Chilena e pela liberdade de ensino; e as Bases Curriculares, para a Educação Infantil, Básica e Média, as quais se configuram em currículos centralizados elaborados pelo Estado.

A educação chilena é dividida em Educação *Parvularia* (não obrigatória), Básica, Média (obrigatórias) e superior (não obrigatória). A educação no Chile é gratuita, porém não é pública. Entretanto, o Estado tem a obrigação de garantir o acesso a toda população, assim como gerar condições de permanência.

O sistema de educação, estabelecido pela LGE (CHILE, 2009) é de natureza mista, sendo uma parte pública, outra privada. Sendo administrada pelo Estado e privada, podendo ser subsidiada ou paga. Assim, afirma-se a LGE, assegura que as famílias possuam liberdade de escolha de escola. As escolas possuem autonomia para desenvolver seus planos de ensino, todavia estes deverão cumprir os objetivos das *Bases Curriculares*.

Para Treviño (2018), a partir de 2014 o Chile viveu uma intensa onda de reformas estruturais que influenciaram o sistema educacional. Na reforma de 1981, o país introduziu o sistema de *voucher* universal por aluno, vinculado a assistência para o financiamento de toda a educação pública e particular subsidiada, bem como à abertura para a incorporação de estabelecimentos particulares subsidiados à

oferta educativa. Também descentralizou a educação passando a ofertado governo federal para municípios. Do ponto de vista neoliberal, essas medidas de mercado buscavam melhorar a qualidade e equidade do sistema educacional chileno, mas o que aconteceu de fato, foi a desarticulação do sistema escolar, a intensificação da segregação socioeconômica entre escolas, a segmentação do mercado de trabalho docente, um esvaziamento e descrença na educação municipal em favor das particulares subsidiadas, a redução dos recursos destinados à educação (TREVIÑO, 2018).

Devido a isso foi proposto um conjunto de reformas ao sistema educacional, que foram realizadas pelo governo da presidenta Michelle Bachelet, durante seu mandato de 2014 a 2017. Dentre elas, a implementação da Lei de Inclusão, que incidiu diretamente no impedimento de seleção de alunos pela escola, o que amplia as possibilidades de escolha da escola por parte das famílias (TREVIÑO, 2018), evitando assim que se limite o acesso à educação obrigatória por motivos sociais, econômicos ou acadêmicos. Essa prática é proibida pela LGE, mas muito utilizada pelas instituições educativas. Para Treviño (2018), a lei também propõe a eliminação gradual do *copago* (as escolas subsidiadas poderiam cobrar mensalidade das famílias para exercer outras atividades, além das determinadas pelo Estado e já subsidiadas por ele) para obtenção de mais lucro pela escola. Assim, as escolas particulares subsidiadas deveriam se tornar entidades sem fins lucrativos ou assumirem-se escolas particulares pagas. Uma curiosidade é que o autor mostra pesquisas em que se revela que, no geral, as escolas sem fins lucrativos, costumam mostrar melhores desempenhos no trabalho com a inclusão e a diversidade.

Essa lei busca melhorar a distribuição dos recursos públicos investidos em educação, assim como diminuir a segregação e aumentar os recursos para as escolas que atendem aos estudantes mais pobres.

Retomando a caracterização do sistema educacional chileno. A Educação *Parvularia* atende crianças de zero a cinco anos e não é obrigatória no país. Já a Educação Básica chilena é de seis anos e a Educação Média também de seis anos, sendo quatro deles de formação geral e os dois últimos de formação diferenciada, sendo ambas obrigatórias. A idade mínima para ingressar na Educação Básica é de seis anos de idade e a idade máxima para ingressar na educação Média é de dezesseis anos de idade.

Na etapa da formação diferenciada da Educação Média, a/o aluna/o opta por cursar no nível científico-humanístico ou técnico profissional. Neste último, de acordo com Treviño (2018), estão concentrados os/as estudantes mais pobres.

Também é garantida em lei a educação especial ou diferenciada para atender alunos/as que possuam necessidades educacionais especiais temporal ou permanentemente. Ainda, a lei garante a Educação Intercultural Bilíngue para as crianças de origem de comunidades indígenas, em que se ensinam a língua e história de origem do seu povo. Bem como a Educação de Adultos, direcionada a jovens e adultos, também está estabelecida em lei para aqueles que não puderam completar os estudos, na modalidade semipresencial e nos níveis de educação básica e média.

No Chile a carga horária anual é 1.100 horas e 190 dias. As atividades são realizadas nos períodos da manhã e da tarde, cumprindo carga horária de 38 horas semanais (TITTON; BRUSCATO, 2016).

4.3 Contexto de produção da BNCC

Os movimentos representados por segmentos religiosos tanto na sociedade civil como nos partidos políticos materializados em projetos de lei como o “Escola sem partido” e em manifestações em prol da família, da vida, da tradição, moral e bons costumes têm um dos seus fundamentos principais na falácia da “ideologia de gênero”, que para Miskolci e Campana (2017) se estabeleceu no Brasil a partir de 2011. Conforme os autores, seis dias após o Supremo Tribunal Federal (STF) reconhecer a união homoafetiva como tendo o mesmo *status* do casamento heterossexual, a “Frente Parlamentar Evangélica” do congresso contrapôs-se fortemente ao programa “Escola sem homofobia”, já explorado anteriormente, criando polêmicas e espalhando inverdades sobre o programa a fim de confundir a sociedade civil.

Esses grupos fundamentalistas e conservadores estão interessados em “promover uma agenda política moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade [...] (JUNQUEIRA, 2018, p. 451), por meio do discurso, promovendo o medo da imoralidade na sociedade que só pode ser salva com a manutenção da “família tradicional”, reafirmando, assim, os direitos

heteronormativos, ofendendo e rechaçando o que escapa às normas de gênero e mantendo crianças e jovens sem acesso à educação para a sexualidade.

A BNCC nasce em meio a esses conflitos e justificada por meio da Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210, em que se estabelece a ideia de fixar conteúdos mínimos comuns para o Ensino Fundamental: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Uma base comum também foi prevista na LDB, em consonância com a Constituição Federal de 1988, estabelecendo que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada [...]” (BRASIL, 1996).

Após o golpe de 2016 no Brasil, as reformas e propostas educacionais passaram a ser aprovadas sob resistência dos principais grupos envolvidos, como professores, sindicatos da educação, pesquisadores. Aqui não entraremos na discussão a respeito das instituições privadas que estão financiando essa reforma, mas que demonstram um rumo preocupante tomada pela educação no Brasil. Além dessas instituições, o movimento Escola Sem Partido (ESP) também esteve envolvido intensamente nos debates do processo de construção da BNCC, como salienta Macedo (2017).

Dentre as reivindicações do ESP durante o processo de construção da BNCC, Macedo (2017) resume as demandas conservadoras que o grupo, sob o pretexto de doutrinação por meio do currículo, propôs,

1. Em prol da separação entre espaço público e privado, transferindo a educação para o espaço privado da família, a quem caberia toda a formação moral e ética das crianças. O espaço público da escola é destinado ao aprendizado de conteúdos. [...]
2. Contra o viés ideológico de esquerda que sustentaria o documento apresentado à consulta pública. [...]
3. Contra a diversidade cultural nos currículos. [...]
4. Contra a ideologia de gênero nos currículos. (MACEDO, 2017, p. 515-516)

Para a autora, o que o movimento sugeriu para que fosse excluído do documento são as demandas político-partidárias raciais, de gênero e de sexualidade, as quais têm como foco os grupos minoritários. Na versão final da BNCC os vetos foram os mesmos defendidos pelo ESP. Macedo (2017) afirma que

o golpe parlamentar “colocou no poder um presidente refém de parcelas conservadoras do Congresso Nacional” (MACEDO, 2017, p. 2), além do ESP ser um grupo que “ganham visibilidade por sua articulação com amplas e poderosas redes internacionais, redes essas que vêm atuando diretamente em diferentes frentes nas políticas latino-americanas” (MACEDO, 2017, p. 3).

Segundo Noro (2019), em 2015 aconteceu o *I Seminário Interinstitucional* que deu início aos estudos para a elaboração da BNCC, mas a primeira versão já veio concluída, sendo esta submetida à consulta pública. Em 2016, depois de sistematizadas as contribuições advindas de organizações, redes de educação, especialistas, membros da comunidade acadêmica, foi publicada uma segunda versão.

Essa nova versão contou também com debates institucionais realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação e em 2016 teve início a terceira versão do documento (NORO, 2019). Em 2017 o Ministério da Educação (MEC) entregou ao CNE a nova versão da BNCC, todavia foram excluídas todas as menções à diversidade sexual e gênero, exclusão justificada pela então secretária-executiva, Maria Helena Guimarães por “não ser nem a favor e nem contra a ideologia de gênero”. Depois, divulgado em nota pelo MEC que o texto havia passado por “ajustes finais”, pois identificaram redundâncias (NORO, 2019).

Os “ajustes” estão sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 6 - Quadro comparativo entre a versão entregue ao MEC e a entregue ao CNE

Subtítulos da BNCC	Página - Versão da BNCC entregue ao MEC	Página - Versão da BNCC que chegou ao CNE
1. Introdução Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular	10 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.	10 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
4. A Etapa da Educação Básica O Ensino Fundamental no Contexto da Educação Básica	56 - Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, “intensificando suas relações [dos estudantes] com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios” (BRASIL, 2010).	56 - Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010).
Linguagens Arte Ensino Fundamental	161 - (EF15AR22) Experimentar as possibilidades criativas do corpo e da voz , discutindo questões de gênero e corpo.	201 - (EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.

	165 - (EF69AR15) Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula ou vivenciadas em outros contextos, de modo a problematizar questões de gênero, corpo e sexualidade .	205 - (EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.
Linguagens Educação Física Ensino Fundamental	181 - Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião .	221 - Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
	193 – (EF67EF17) preconceitos e estereótipos de gênero, sociais e étnico-raciais relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais e estabelecer acordos objetivando a construção de interações referenciadas na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.	233 - (EF67EF17) Problematicar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.
Ciências da Natureza Ensino Fundamental	301 - (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero .	347 - (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).
Ciências Humanas Geografia Ensino Fundamental	305 - Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade – cultural, étnica, de gênero, entre tantas outras – deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença.	351 - Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença.

	311 - Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade sem preconceitos étnicos, de gênero ou de qualquer outro tipo).	356 - Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza).
	318 - Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo.	364 - Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
	339 - (EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, gênero e idade nas regiões brasileiras.	385 - (EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
Ciências História Fundamental	351 - Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural, as questões de gênero e as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades.	399 - Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades.
	Questões de gênero, o anarquismo e protagonismos femininos.	Anarquismo e protagonismo feminino

	379 - (EF09HI07) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de gênero no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.	427 - (EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das
--	---	---

Fonte: NORO, 2019, p. 82-85

Essas medidas conservadoras, para Macedo (2017), as quais tiveram como ponto alto o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e que, posteriormente, elegeram Jair Bolsonaro como presidente, marcam como ocorreram os debates vinculados à BNCC, distintos dos debates anteriores desde a instituição da LDB.

4.3.1 *Análise da BNCC*

No currículo, assim como já discutido anteriormente, há disputas de poder e, conforme Silva (2017), este é resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes que vão constituir-lo, com o objetivo maior de formar as pessoas que vão “seguir” determinado currículo. As escolhas não são neutras e são, geralmente, determinadas pelos grupos dominantes, vislumbrando o perfil de ser humano que se deseja para a sociedade, portanto para cada ser humano desejável, um tipo de conhecimento deverá ser proposto no currículo.

A BNCC define as competências gerais da Educação Básica, as leis e artigos que a orientam e todas as etapas dos currículos, sendo elas: as unidades temáticas, as habilidades, as competências e os objetivos de cada disciplina. Por dar ênfase em habilidades e competências atreladas às avaliações em larga escala, a uma tentativa de ensino padronizado para todo o país e à prescrição de conteúdos que devem ser adquiridos por todos, a BNCC é uma política de centralização curricular, visto que define os objetivos de aprendizagem obrigatórios na orientação do trabalho pedagógico para todas as escolas de educação básica do Brasil. Também implica diretamente nas políticas estatais de compra e distribuição de materiais didáticos e também na formação inicial e continuada de professores (CÁSSIO, 2018).

Além disso, pode ser entendida dentro das teorias tradicionais de currículo (SILVA, 2017), com algumas pinceladas de multiculturalismo liberal, visto que o documento traz inúmeras vezes a temática da diversidade, sempre com o intuito de

reconhecê-la, respeitá-la e celebrá-la, pois há uma mesma humanidade por trás da diferença aparente (SILVA, 2017). Isso pode ser visto na base comum do 1º ano do Ensino Fundamental no componente curricular de Ciências,

Quadro 7 - Habilidades de Ciências da Natureza relacionadas à diversidade e diferença no 1º ano

Unidade temática	Objeto do conhecimento	Habilidade
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 332-333, *grifo nosso*.

Quadro 8 - Síntese das aprendizagens de Ciências da Natureza relacionadas à diversidade no 1º ano

Síntese das aprendizagens	
O eu, o outro e o nós	[...] Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. [...]

Fonte: BRASIL, 2017, p. 54, *grifo nosso*.

No documento em nenhum momento é proposta a discussão sobre as relações de poder que estão na base da produção da diferença, fazendo apenas um apelo à valorização e ao respeito à diversidade. Para Silva (2017), “a noção de respeito implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas respeitá-las” (p. 88). Para ele, por mais interessante que possa parecer termos um currículo inspirado na concepção do respeito, valorização e celebração, esse tipo de currículo transmite a ideia de que a diferença é natural e que em oposição ao “diferente” exista “o não diferente” e as relações de poder entre eles faz com que o “não diferente” esteja relacionado com características positivas e o “diferente” com características negativas. É mais importante que esse currículo questione como as diferenças são produzidas, visto que para o autor, elas são produzidas discursivamente.

No texto de apresentação da BNCC afirma-se que a Base garante que os/as estudantes obtenham as aprendizagens ditas essenciais e o desenvolvimento

integral por meio das dez competências gerais que serão elencadas e elucidadas no decorrer do documento, o qual apresenta conteúdos e objetivos, de maneira específica, a serem atingidos no decorrer da Educação Básica. E reconhece que o documento sozinho não altera as desigualdades na educação brasileira, mas afirma que influencia na formação inicial e continuada dos/as educadores/as, na produção de materiais didáticos e nas avaliações e exames nacionais (BRASIL, 2017). Tudo isso sem especificar quais as desigualdades presentes na educação do país, visto que diversas pesquisas já apontam que os grupos minoritários são os mais desiguais entre os desiguais.

Logo de início já é possível notar que, apesar de no documento afirmar-se que a Base possa ser o fomento para uma possível igualdade na educação brasileira, há uma contradição percebida pelo tipo de linguagem escrita escolhida. Estamos há tempos imersos na discussão sobre equidade de gênero e a linguagem é muito importante para essa inclusão. Nota-se que os/as autores/as do documento escolhem escrever o texto numa linguagem sexista ao não incluir os artigos no feminino e no masculino e nomear todos os indivíduos na forma masculina. Tomemos os seguintes trechos como exemplo: “(...) influenciará a formação inicial e continuada **dos educadores** (...)” (BRASIL, 2017, p. 5); “(...) **todos os alunos** devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (...)” (BRASIL, 2017, p. 7).

Conforme Vianna e Unbehaum (2004), sabemos que é utilizada a forma masculina como termo genérico, porém não se pode ser ingênuo a ponto de acreditar que essa utilização é neutra, já que é uma escolha. Quando um documento, que trata de direitos de aprendizagens de um país inteiro, escolhe adotar a linguagem exclusiva no masculino reforça o modelo linguístico androcêntrico, bem como expressa o pensamento de quem escreve no seu tempo (VIANNA; UNBEHAUM, 2004), pois “a linguagem como sistema de significação é, ela própria, expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 90).

Ainda, segundo as autoras, isso não deve ser aceito como norma linguística, pois quando utilizamos o masculino como genérico contribuímos com a ocultação das desigualdades de gênero e, a partir do reconhecimento dessas desigualdades é que iniciamos o processo de superação dessas.

A ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 90).

Para Louro (1997), a linguagem é muito eficiente na instituição das desigualdades, pois essa nos parece natural e está presente em todas as nossas práticas sem que nos questionemos sobre as relações de poder expressas, veiculadas e produzidas por ela.

Na introdução do documento, pode-se ler que ele “(...) está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, 2017, p. 7), já adiantando que o documento não apresenta formação para a sexualidade e que esta está intimamente relacionada à formação integral do ser humano, como já explorado no primeiro capítulo desta dissertação. A sexualidade é uma das dimensões do ser humano, conforme Castro, Abramovay e Silva (2004), portanto, não é possível afirmar que a BNCC visa à formação integral do ser humano.

Ainda na introdução temos que “(...) para além da **garantia de acesso e permanência na escola**, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes [...]” (BRASIL, 2017, p. 8). Aqui defendemos que é necessário muito mais que garantir aprendizagens comuns para garantir também o acesso e a permanência na escola. Bento (2011) afirma que muitos alunos são “expulsos” da escola por conta da homofobia e da escola não saber lidar com as diferenças, então a questão de acesso e permanência vai muito além de um currículo com aprendizagens comuns.

Posteriormente, a BNCC apresenta as dez competências para a Educação Básica, que aparecem na terceira versão do documento, das quais se desdobrarão e se articularão os conhecimentos propostos para a formação e desenvolvimento dos indivíduos. Para Macedo (2019), a ideia de competência como algo que possa ser alcançado a partir do esforço do indivíduo, seja ela uma competência intelectual, física, emocional, social ou cultural, desloca o fracasso das políticas públicas para a incapacidade individual do sujeito. Aqui não entraremos na discussão se essa maneira de propor a base é válida ou não, e quais as implicações do trabalho por meio das competências. Nosso trabalho se propõe a investigar como são abordadas as questões de gênero e sexualidade no documento, mas essa é uma consequência

da influência do neoliberalismo na educação, que articulado com o conservadorismo auxilia na barreira existente para a entrada da Educação Sexual na escola.

Na competência de número 1, pode-se entender nas entrelinhas que esteja em consonância com esta pesquisa:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Ao se abordar na competência que é necessário valorizar e utilizar os conhecimentos construídos historicamente para entender e explicar a atualidade, a fim de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva entende-se que os avanços sobre a compreensão da sexualidade humana e sobre como ela é constituída passam por esses conhecimentos definidos nessa competência e colaboram com uma sociedade mais justa. Porém, o documento, em nenhum momento, expressa explicitamente isso.

Na competência de número 8:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BRASIL, 2017, p. 9)

O autoconhecimento, a autoapreciação e os cuidados com a saúde física e mental e a compreensão de si diante da diversidade humana, estabelecidos nessa competência, passam inevitavelmente pelo conhecimento da sua identidade e orientação sexual, da problematização das relações de gênero estabelecidas em nosso país, pelo conhecimento da sexualidade nas dimensões física, psicológica, simbólica, histórica. Porém, mais uma vez no documento não adentra nestas questões.

E a competência de número 9 apresenta o seguinte:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 9 e 10)

Para que se exercite a empatia, diálogo, respeito ao outro e aos direitos humanos é necessário que haja discussão e problematização das diferenças, inclusive às relativas à sexualidade, para que não sejam reforçadas ideias preconceituosas a respeito da temática.

Esses são alguns exemplos que demonstram que a BNCC não proíbe que assuntos como estes tratados neste trabalho sejam discutidos em sala de aula. Porém, como propõe Silva (2014), não basta apenas se falar sobre o respeito às diferenças, sobre tolerar as diferenças, é preciso necessariamente explicar como a diferença é produzida, no que ela implica. O currículo precisa questionar quais poderes estão associados a essas diferenças e não apenas celebrá-las.

Na sequência há mais uma referência ao respeito às diferenças, sem nomeá-las, ou problematizá-las, “[...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se **fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades**” (BRASIL, 2017, p. 14, *grifo nosso*).

E a BNCC, ao trazer a questão de exclusão histórica e de marginalização de grupos (BRASIL, 2017), não cita as desigualdades de gênero e os preconceitos relativos à sexualidade. Conforme Louro (1997) é preciso estar atento/a também ao que não é dito, aos “sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados” (LOURO, 1997, p. 67). Para Louro (1997), há o desejo de evitar que os alunos ditos “normais” não conheçam e não desejem o “diferente”, ao não se falar a respeito dos/as homossexuais, transgêneros, travestis, por exemplo. Para ela não falar sobre, silenciar sobre, é garantir que a norma prevaleça. E se esses sujeitos são silenciados no espaço legitimado, ou seja, a sala de aula, acabam por serem alvos de insultos fora dela, no recreio e em outros espaços da sociedade.

Ao analisar a BNCC a partir das temáticas determinadas no percurso metodológico, não localizamos referências aos aspectos afetivos relacionados à sexualidade. Também não há menção a identidade sexual ou de gênero, orientação sexual, diversidade sexual e homofobia, o que transmite a mensagem de que esses são assuntos proibidos, visto que são assuntos atuais e de extrema relevância, portanto trata-se de conversa perigosa.

O tema da sexualidade aparece recortado e concentrado no 8º ano da Educação Básica, na disciplina de ciências, corroborando com a ideia de que

sexualidade diz respeito apenas aos processos biológicos e excluindo a possibilidade da transversalidade do tema, como acontecia nos PCN.

Quadro 9 - Sexualidade relacionada apenas aos aspectos biológicos no Componente Curricular de Ciências do 8º ano - BNCC

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos Sexualidade	(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso. (EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). (EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção. (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

Fonte: BRASIL, 2017, p. 349.

É curioso observar que a menção às transformações da puberdade apareça apenas no 8º ano, quando os adolescentes já têm cerca de 14 anos e que, no entanto, este processo de transformação se inicie por volta dos 10 ou 11 anos, fazendo com que os adolescentes passem pelo processo sem compreendê-lo nem mesmo biologicamente, caso os professores “sigam o currículo”. A menstruação não é citada como uma parte importante das transformações da puberdade, assim como outras transformações também não são, dando espaço para que o assunto seja tratado de acordo com a concepção de cada escola ou professor/a, ou silenciado em sala de aula.

A questão da gravidez precoce aparece relacionada aos métodos contraceptivos e também a prevenção das DST e é um ponto em destaque. É curioso também que os/as autores/as da BNCC não tenham se atentado que desde novembro de 2016 o Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/AIDS e das Hepatites Virais passou a utilizar a sigla IST (Infecções Sexualmente

Transmissíveis) no lugar de DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis), atualizado no decreto nº 8901/2016 do Ministério da Saúde. Segundo página do Ministério da Saúde¹¹, o termo IST é mais adequado e utilizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), visto que as “infecções podem ter períodos assintomáticas [...] ou se mantêm assintomáticas durante toda a vida do indivíduo [...] e são somente detectadas por meio de exames laboratoriais” (BENZAKEN, 2016, p. 1), ao contrário de doença, em DST, “que implica em sintomas e sinais visíveis no organismo do indivíduo” (BENZAKEN, 2016, p. 1).

Ainda sobre gravidez precoce, é essencial abordar também a discussão a respeito dos desafios de ser mulher e mãe, pois na maior parte dos casos a responsabilidades com os filhos fica com a mãe. Também é relevante tratar de questões como abandono paterno que é uma triste realidade no Brasil, sobre ser mãe-solo e as implicações na vida da mulher, sobre a decisão de continuar ou não com a gravidez – aborto – apesar de ainda constituir crime no país (com exceção de casos de estupro, anencefalia ou risco à vida da mãe), sobre violência obstétrica, entre outras questões. E também sobre os métodos contraceptivos – hormonais e não hormonais – e como eles afetam a saúde da mulher.

E apesar de estar expresso na última habilidade citada que a sexualidade precisa ser abordada em suas dimensões biológica, sociocultural, afetiva e ética, pode não ser interpretada da mesma maneira por todos/as os/as educadores/as, visto que nos itens anteriores o foco está apenas na dimensão biológica da sexualidade. Além disso, ao trazer o assunto apenas na disciplina de Ciências, corrobora com a ideia de que sexualidade é tema apenas para essas aulas, dificultando com que professores/as de outras disciplinas trabalhem com o tema transversalmente.

Mesmo que muitos/as professores/as concordem com a importância de se trabalhar com a temática em outras disciplinas, como apontou a pesquisa realizada por Araújo, Rossi e Teixeira (2019) e acreditem na relevância do assunto ser abordado em sala de aula, ainda não se sentem preparados para lidarem com o tema e acreditam que deveria haver mais formação para isso. E mesmo que os/as professores/as considerem que a temática deva ficar na disciplina de ciências, os/as professores/as de ciências que trabalham com o tema afirmaram nunca

¹¹ <http://www.aids.gov.br/pt-br/noticias/departamento-passa-utilizar-nomenclatura-ist-no-lugar-de-dst>

contemplarem as questões de gênero. Com a BNCC trazendo a temática dessa maneira, dificilmente alguém trabalhará, também, daqui em diante, o que torna a BNCC um retrocesso em relação aos PCN.

Quadro 10 - Discussão de gênero no Componente Curricular de História no 9º ano - BNCC

Unidade temática	Objeto de conhecimento	Habilidades
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: Brasil após 1946	[...] A questão da violência contra populações marginalizadas [...]	[...] (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. [...]

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 431).

A discussão sobre as relações de gênero aparece muito timidamente no Componente Curricular de História no 9º ano. Pela primeira vez no documento, abre-se precedente para que sejam discutidas tanto a questão da mulher quanto a dos homossexuais, porém, a falta de especificidade ocasiona a possibilidade, desse trecho passar despercebido ou pelas categorias “mulher” e “homossexuais” estarem incluídas em populações marginalizadas, o/a educador/a pode trabalhar com a população marginalizada que julgar mais adequada para sua aula.

Mais uma vez a BNCC traz a temática das populações marginalizadas sob a perspectiva da empatia e do respeito. É óbvio que a empatia e respeito são necessários, todavia, como afirma Silva (2014) é problemático essa perspectiva da celebração, do respeito e da tolerância para com a diversidade e diferença, pois essas tendem a ser naturalizadas, essencializadas e não questionadas. É importante também fazer a intersecção entre as discussões de classe e de raça junto às discussões sobre gênero, visto que elas estão intimamente relacionadas. Ademais é urgente discutir sobre o sistema patriarcal e a histórica dominação masculina sobre a mulher e também os padrões de corpos estabelecidos pela mídia.

Portanto, destacamos que a BNCC tem uma concepção estritamente biológica da sexualidade e, atrelada as funções hormonais e cis-heteronormativa, desconsidera as questões sociais, culturais, afetivas advindas do tema. Apresenta uma visão reducionista da sexualidade, visto que objetiva apenas controlar as condutas sexuais e minimizar problemas de saúde pública. Para Figueiró (2001) a sexualidade é uma dimensão ontológica essencialmente humana, a qual é

significada “pela subjetividade de cada ser humano e, sobretudo, pela cultura, num processo histórico e dialético” (FIGUEIRÓ, 2001, p. 39), deste modo não pode ser reduzida à biologia, aos genitais, instinto ou libido, tampouco pode ser limitada a uma parte do corpo. Ao contrário, é “uma energia vital da subjetividade e da cultura, que deve ser compreendida, em sua totalidade e globalidade, como uma construção social que é condicionada pelos diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais” (FIGUEIRÓ, 2001, p. 39).

A BNCC é um retrocesso também em relação aos PCN na compreensão de sexualidade. Nos PNC a sexualidade é definida e significada. Já a BNCC ignora tal definição.

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Antropologia, História, Economia, Sociologia, Biologia, Medicina, Psicologia e outras mais. Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural. Cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo. (BRASIL, 2000, p. 81)

Quando a sexualidade não é contemplada também na sua subjetividade e na vivência social desta “como é o caso dos desejos, temores, incertezas e projetos que circundam a relação sexual, pode interferir na própria adoção das práticas preventivas por parte dos adolescentes e jovens” (LIONÇO; DINIZ, 2008, p. 314) e concordamos com Lionço e Diniz (2008), que adolescentes muitas vezes acreditam ser invulneráveis e quando a sexualidade é apresentada apenas relacionada à reprodução, às doenças e às prevenções pode não ter o efeito esperado, visto que se torna muito distante desses jovens, “tais medidas não atravessam a experiência de desejo e prazer na relação sexual como relação afetiva e social, que supera a dimensão biológica do sexo e suas consequências” (LIONÇO; DINIZ, 2008, p. 314). Para mais além, “a heteronormatividade se fundamenta no discurso sobre a biologia

humana, de modo a naturalizar os corpos e a relação sexual” (LIONÇO; DINIZ, 2008, p. 313).

O tema não aparece nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que as crianças possuem muitas curiosidades, passam pela puberdade e muitas meninas menstruam pela primeira vez nesse período. Mas o tema não é trazido, porque as pessoas não admitem que haja sexualidade nessa etapa da vida.

Outras questões relevantes que atravessam a escola como a transfobia, a lesbofobia e a homofobia foram ignoradas pelo documento, o que reflete o momento político pelo qual o Brasil vem atravessando, período este marcado pelos discursos fanáticos religiosos e pela defesa da falsa ideia de família tradicional como sendo único modelo familiar possível, de acordo com os princípios ditos cristãos, que também corroboram com a falsa ideia de uma escola em que ideias partidárias não a atravessem.

O termo gênero aparece diversas vezes na BNCC, todavia relacionado a gêneros textuais e artísticos, nenhuma vez relacionado à sexualidade e ao papel social, silenciando as discussões a respeito do tema que permeiam a sociedade na atualidade, o que não oportuniza, não colabora, não incentiva com que pautas como violência contra a mulher e contra a população LGBT, relações de gênero, minorias sexuais, abusos sexuais na infância e adolescência, autoconhecimento em relação a própria sexualidade, sejam minimamente discutidos apoiados em lei, em currículos, e, conseqüentemente, possam ser inseridos, com respaldo, nos projetos pedagógicos das escolas, de todo o país.

4.4 Contexto de produção das Bases Curriculares

As Bases Curriculares são os principais documentos estabelecidos pela LGE, no Chile. Elas estabelecem objetivos gerais, em consonância com a lei. Para Castillo e Salgado (2018), na LGE, a formação integral, inclusiva e equitativa, considerada sinônimo de uma educação de qualidade.

Essa lei determinou significativas mudanças na configuração do currículo escolar, dentre elas a modificação da matriz curricular estabelecida pela LOCE, deixando a estrutura de Marco Curricular, em que se define Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos Obrigatórios e se volta para Bases Curriculares, em que se

definem Objetivos de Aprendizagem. Para a autora essa mudança é significativa, pois fortalece uma estrutura curricular que permite que as aprendizagens a serem desenvolvidas estejam mais especificadas, e a intenção de apresentar com exatidão essas aprendizagens, leva à semelhança de lista de atividades para serem realizadas, muito mais que Objetivos de Aprendizagem (ESPINOZA AROS, 2014).

Espinoza Aros (2014) afirma que teve início em 1998 o movimento de elaboração das Bases Curriculares Chilenas, mas que estas foram publicadas em 2001 e sofreram ajustes no decorrer dos anos, ajustes esses muitas vezes pensados para melhorar os resultados das avaliações nacionais, o SIMCE (*Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* – em português: Sistema de Medição da Qualidade da Educação).

As Bases Curriculares do *primero* ao *sexto básico* foram implementadas em 2012, e do *séptimo básico* ao *cuarto medio*, em 2013. Essa reforma foi desenvolvida sob o governo de Sebastián Piñera.

Para Espinoza Aros (2014) nas novas Bases Curriculares são definidos Objetivos de aprendizagem na disciplina de Orientação do *primero* ao *sexto básico*. Antes essa disciplina era iniciada a partir do *quinto básico*.

Magendzo e Gasmuri (2018) identificam três grandes ideologias que permearam os debates na constituição desse currículo: a ideologia conservadora, a liberal e a crítica. As discussões dos grupos conservadores estavam pautadas na valorização da tradição e na formação de um cidadão patriota, que respeita as leis e a autoridade. Já as discussões dos grupos liberais, vinculadas ao liberalismo político, pautavam-se na valorização de espaços para o exercício da crítica e da reflexão, mas também enfatizava a valorização do patriotismo. E as discussões dos grupos mais progressistas estavam centradas na educação de cidadãos críticos, com foco na formação do cidadão consciente, que valoriza a diversidade e que respeita os direitos humanos (MAGENDZO; GASMURI, 2018).

Para Rodríguez (2018), o sistema educacional chileno é baseado na autonomia das instituições escolares, porém o Poder Público prescreve um currículo nacional único, centralizado. Ele afirma que a Constituição Federal Chilena e outras leis educacionais versam sobre a promoção de liberdade de metodologias pedagógicas e autonomia das instituições de ensino; todavia, o currículo nacional, regula obrigatória e verticalmente o que ensinar, como ensinar e para que ensinar.

As Bases Curriculares apresentam os antecedentes, as leis e os documentos que as orientam, os princípios orientadores, os objetivos gerais da Educação Básica, princípios de valores sob os quais as Bases Curriculares estão construídas. Trazem as definições dos conceitos presentes nas Bases, como “Objetivos de Aprendizagem Transversais”, que são apresentados por ciclo e os “Objetivos de Aprendizagem”, apresentados por ano e disciplina. Em todas as disciplinas há uma introdução apresentando-a e na sequência as habilidades, as atitudes a serem desenvolvidas em cada disciplina e, posteriormente, os objetivos de aprendizagem a serem adquiridos em cada ano escolar de cada disciplina.

Aqui nesta dissertação nos concentraremos em discutir a temática no currículo centralizado.

4.4.1 Análise das Bases Curriculares

Nessa disputa de poder que configura as discussões em torno do currículo (SILVA, 2017), nos debruçamos agora sobre as Bases Curriculares chilenas e reforçamos que, as escolhas do que estão presentes ou não nos documentos curriculares não são neutras e são, geralmente, determinadas politicamente pelos grupos dominantes. As Bases Curriculares chilenas possuem uma introdução para cada disciplina, são formadas pelos Objetivos Gerais de Aprendizagem, que incluem habilidades, conhecimentos e atitudes que se espera que o/a aluno/a adquira por ano e disciplina; e os Objetivos de Aprendizagem Transversais, que visam o “desenvolvimento pessoal, intelectual, moral e social dos estudantes” (MINEDUC, 2012, p. 28) definidos por ciclo de ensino; as Bases estão previstas na LGE e são orientadas pelos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos “[...] mantêm os princípios orientadores da Constituição Política e a concepção antropológica e ética que orienta a Declaração Universal dos Direitos Humanos presente nas grandes tradições do país” (MINEDUC, 2012, p. 13, *tradução nossa*).

Conforme já explanado, é uma política de centralização curricular, pois define os objetivos de aprendizagem obrigatórios na orientação do trabalho pedagógico, portanto, são orientadas por teorias tradicionais de currículo, apesar de apresentarem características do multiculturalismo, ao abordarem algumas temáticas de reconhecimento, exaltação e respeito pela diversidade.

No início do documento nos é apresentada a linguagem que será utilizada no material. Justifica-se utilizar a linguagem no masculino para se referir a homens e mulheres, visto que utilizar os artigos no masculino e feminino ao mesmo tempo pode dificultar a leitura.

No presente documento, é utilizada de maneira inclusiva termos como “o docente”, “o estudante”, “o professor”, “o aluno”, “o companheiro” e seus respectivos plurais (assim como outras palavras equivalentes no contexto educativo) para se referir a homens e mulheres. Essa opção é escolhida, pois não existe acordo universal a respeito de como fazer alusão conjuntamente a ambos os sexos no idioma espanhol, salvo usando “o/a” (no espanhol “o/a e “los/las) e outros similares, e esse tipo de fórmula supõe uma saturação gráfica que pode dificultar a compreensão da leitura. (MINEDUC, 2012, p. 2)

Todavia, em alguns trechos são utilizados os dois artigos para fazer referência mais ampla “[...] imaginário pessoal **dos e das** jovens” (MINEDUC, 2012, p. 318, *tradução nossa*).

Generalizar utilizando os termos no masculino é tão naturalizado que aceitamos muitas vezes sem questionar que isso também é uma forma patriarcal de dominação. A linguagem genérica masculina, conforme Oliveira, Duque e Weyl (2012) nada mais é que reflexo da construção social que estabelece posição de inferioridade às mulheres e de superioridade aos homens e mostra o domínio de um sobre o outro. Ao utilizar a forma masculina para se referir a todas as pessoas, inclui-se a mulher dentro da forma masculina, deixa-a a margem dos homens.

Deste modo, quando se faz tal escolha nas Bases Curriculares, é revelada a posição de quem a escreve, visto que se faz uma escolha consciente, pois quem a escreve tem conhecimento sobre a linguagem inclusiva e ainda assim escolhe não a utilizar sob tal justificativa. Naturalizar a generalização dos termos no masculino, expressa a desigualdade que está presente em nossas práticas sem que questionemos as relações de poder nela existentes (LOURO, 1997).

Durante a leitura dos textos das Bases Curriculares, deparamo-nos com o conceito de amor relacionado ao conceito de sexualidade e com a ideia de autocuidado relacionado à prevenção de abusos, dentro dos Objetivos de Aprendizagem, da disciplina de Orientação, no eixo de Crescimento Pessoal, no *tercero e cuarto básico*, como mostrado a seguir.

Quadro 11- Objetivos de aprendizagem relacionados à sexualidade no *tercero* e *cuarto* ano – *Bases Curriculares*

Eixos	Os estudantes serão capazes de:
Crescimento Pessoal	[...] 3 Reconhecer e valorizar a sexualidade como expressão de amor, vínculo e intimidade entre duas pessoas e como guia de sua própria vida. 4 Identificar e praticar, de forma guiada, condutas de proteção e autocuidado em relação a: • rotinas de higiene • atividades de descanso, recreação e atividade física • hábitos de alimentação • proteção do corpo e da intimidade • a entrega de informação pessoal • situações de potencial abuso • consumo de drogas

Fonte: CHILE, 2012, p. 391 e 395, *tradução nossa*.

Apesar do documento não definir sexualidade, apresenta nesse objetivo 3 uma concepção de sexualidade vinculada à relação sexual, desconsidera que pode haver relação sexual entre mais de duas pessoas e desconsidera, também, todas as outras dimensões da sexualidade, reduzindo-a a relação sexual. Esse objetivo se repetirá no *tercero* e no *cuarto básico*.

Sexo pode ser expressão de amor, mas não apenas isso. Pode se dar entre mais de duas pessoas. O texto também desconsidera a masturbação, que pode ser considerada dentro do espectro das práticas sexuais e é interessante que não se fale sobre isso no currículo, visto que é uma prática recorrente nessa etapa da vida, a etapa escolar. A masturbação ainda é assunto tabu em sociedades patriarcais, principalmente quando relacionada às mulheres. Na verdade, em nenhum momento as Bases chilenas abordam essa temática, que muitas vezes traz angústia e medo para alguns/algumas adolescentes e é de onde parte o autoconhecimento e também a noção sobre sexualidade nos/nas jovens.

Conforme observa Reyes Pace (2016) afetividade e sexualidade estão associadas aos objetivos do eixo temático “Crescimento Pessoal”, o que mostra seu caráter individualista, pois propõe compreender sexualidade e afetividade apenas a partir da experiência pessoal. Esses objetivos são assim propostos para que os/as estudantes “compreendam o vínculo que existe entre essas duas dimensões [...]” (MINEDUC, 2012, p. 378, *tradução nossa*)

Ao associar autocuidado com higiene, recreação, atividade física, hábitos alimentares, proteção do corpo, da intimidade, de informações pessoais, abusos e consumo de drogas, tudo dentro de um mesmo objetivo, leva-nos a acreditar que esses temas são relacionados e podemos entender que, por exemplo, pode-se evitar o abuso com o autocuidado; ou seja, coloca-se a culpa na vítima, tira-se a responsabilidade do abusador e cria-se a ilusão de que a vítima poderia ter evitado tal feito.

Para Reyes Pace (2016) dá-se relevância ao autocuidado como ferramenta de luta contra o abuso e outras situações de risco, tanto práticas sexuais perigosas como o consumo de drogas. Para ele, trata-se de situações de diferentes naturezas que se englobam dentro de um mesmo objetivo, propondo uma associação entre elas, tudo dentro do eixo Crescimento Pessoal.

É muito relevante o autocuidado e também estender as noções de respeito pela intimidade dos demais e pela importância do consentimento. Para Reyes Pace (2016), ao associar o consumo de drogas com as práticas sexuais perigosas e com o abuso cria-se um contexto que ensina mais a se defender que a não exercer a violência contra os outros.

Nos Objetivos de Aprendizagem do *séptimo* e *octavo básico* e no primeiro médio, também na disciplina de Orientação, aparece novamente a questão do autocuidado relacionado à prevenção e ao consumo de drogas, conforme mostrado a seguir:

Quadro 12 - Objetivos de Aprendizagem relacionados ao autocuidado no *séptimo* e *octavo básico* – *Bases Curriculares*

Eixos	Os estudantes serão capazes de:
Bem estar e Autocuidado	3. Identificar situações que possam expor as e os adolescentes ao consumo de substâncias nocivas para o organismo, condutas sexuais perigosas, condutas violentas, entre outras problemáticas, reconhecendo a importância de desenvolver estratégias para enfrentá-las, e contar com recursos tais como a comunicação assertiva e a ajuda de pessoas significativas e/ou especializadas, dentro ou fora da escola.

Fonte: CHILE, 2015, p. 352 e 356, *tradução nossa*.

As palavras “diferença” e “diversidade” aparecem inúmeras vezes nos textos das Bases Curriculares chilena, como nos Objetivos Gerais para a Educação Básica, “reconhecer e respeitar a **diversidade** cultural, religiosa e as **diferenças** entre as pessoas, assim como a igualdade de direitos entre homens e mulheres, e

desenvolver capacidades de empatia com os outros” (MINEDUC, 2012. p. 16, *grifo nosso*). Visto que é um texto em que se afirma diversas vezes estar em consonância com a Declaração dos Direitos Humanos.

É muito importante reconhecer e valorizar as diversidades, assim como reconhecer a igualdade de direitos entre homens e mulheres; no entanto, apenas reconhecer e valorizar essas coisas não é suficiente. É necessário problematizar, por exemplo, se na realidade as mulheres e homens possuem direitos iguais, pois não basta estar escrito na “letra da lei” para que assim seja na realidade, na vida social. Também caberia uma discussão sobre o patriarcado que produz e mantém essas desigualdades. Para Lopes e Macedo (2011) se não há questionamento não há também rompimento com os discursos onde as diferenças são construídas. Em consonância com Silva (2014), é preciso compreender como a diferença é produzida, no que ela implica. O currículo precisa questionar quais poderes estão associados a essas diferenças e não apenas celebrá-las.

O termo “gênero” aparece diversas vezes nas Bases Curriculares do Chile, entretanto, em nenhum momento o texto traz a definição do termo, levando-nos a pensar que gênero está sendo usado como sinônimo de homens e mulheres, como sinônimo de sexo biológico. Quando, conforme já explanado no primeiro capítulo desta dissertação, gênero é construído por meio dos discursos de poder e baseado no binarismo, conforme Butler (2015). Portanto, não cabe utilizar gênero como sinônimo de genitálias.

Em um dos subtítulos da Organização Curricular de História, Geografia e Ciências Sociais, “respeitar e defender a **igualdade de direitos entre homens e mulheres** e apreciar a importância de desenvolver relações que potenciem sua participação equitativa na vida econômica, familiar, social e cultural” (MINEDUC, 2012, p. 148, *tradução nossa*), que se completa pelo texto que vem na sequência, “os Objetivos de Aprendizagem promovem o **reconhecimento do papel e a importância de homens e mulheres** nas sociedades que se estudam, considerando **ambos os gêneros** na evolução histórica” (MINEDUC, 2012, p. 148, *tradução nossa*). Nota-se que o termo “gênero” é utilizado como um sinônimo para “homens e mulheres” e que o currículo dessas disciplinas apresenta a importância de se reconhecer os papéis de um e outro e não discutir esses papéis, problematizar esses papéis durante a história do Chile e do mundo com o objetivo de compreender os papéis associados tanto ao homem como a mulher na atualidade.

O gênero vem também associado ao respeito, como manifestação da solidariedade dentro dos Objetivos de Aprendizagem, da disciplina de Orientação, no eixo de Relações interpessoais, no *tercero, cuarto, quinto e sexto básico*.

Quadro 13 - Objetivo de Aprendizagem do Componente Curricular de Orientação nos *tercero, cuarto, quinto e sexto básico* associando gênero a respeito – *Bases Curriculares*

Eixos	Os estudantes serão capazes de:
Relações interpessoais	5 Manifestar atitudes de solidariedade e respeito, que favoreçam a convivência, como: • atuar de maneira empática (colocando-se no lugar do outro) • utilizar boas maneiras (por exemplo, cumprimentar, despedir-se, pedir por favor) • evitar e rejeitar toda forma de violência e discriminação, seja por etnia, gênero, religião, nacionalidade, etc. • respeitar o direito de todos expressarem opiniões diferentes • ajudar especialmente quem necessite • respeitar o ambiente de aprendizagem [...]

Fonte: CHILE, 2012, p. 391, *tradução nossa*.

É imprescindível o respeito para com todas e todos, mas como já mencionado, evitar e rejeitar a violência contra qualquer pessoa não é apenas questão de solidariedade. Violência é crime e não apenas um jeito de não demonstrar boas maneiras. É necessário problematizar essas violências, entender o porquê de elas acontecerem, quem as pratica, qual a motivação da pessoa que comete essa violência.

E no *cuarto básico* inicia-se a conversa sobre puberdade, também na disciplina de Orientação.

Quadro 14 - Objetivo de Aprendizagem em que se inicia a conversa sobre a puberdade, no Componente Curricular de Orientação do *cuarto básico* – *Bases Curriculares*

Eixos	Os estudantes serão capazes de:
Crescimento Pessoal	[...] 4 Reconhecer e valorizar o processo de desenvolvimento afetivo e sexual, descrevendo as mudanças físicas e afetivas que ocorrem na puberdade e respeitar os diferentes ritmos de desenvolvimento entre seus pares. [...]

Fonte: CHILE, 2012, p. 395, *tradução nossa*.

Esse objetivo torna-se mais completo no *quinto e sexto básico*:

Quadro 15 - Objetivo de Aprendizagem sobre a puberdade, no Componente Curricular de Orientação do *quinto e sexto básico* – *Bases Curriculares*

Eixos	Os estudantes serão capazes de:
Crescimento pessoal	[...] 3 Reconhecer e valorizar o processo de desenvolvimento afetivos e sexual, o que se aprecia em si mesmo e nos demais, descobrendo as mudanças físicas, afetivas e sociais que ocorrem na puberdade, considerando a manifestação dessas nas motivações, formas de se relacionar e expressar afeto aos outros.

Fonte: CHILE, 2012, p. 399, *tradução nossa*.

Nos quadros 13 e 14 estão mencionadas a caracterização e observação das mudanças que ocorrem entre homens e mulheres, na fase da puberdade, apresentando o conteúdo sob ponto de vista cis-heteronormativo, colocando as pessoas em duas caixinhas, a dos homens cis e a das mulheres cis, uma vez que desconsidera as pessoas trans e as particularidades na relação de descoberta do próprio corpo, pois estão inseridas em uma sociedade cis-heteronormativa.

Para Reyes Pace (2016) reproduzir que essas mudanças ocorram em diferentes “ritmos” em cada pessoa, ainda reforça a ideia de “transformar-se” em homens ou mulheres com determinadas condições e características. “A noção de ‘ritmos’ diferentes não implica que o resultado não seja sempre o mesmo: a constituição de homens e mulheres adultos/as, socialmente ajustados/as” (REYES PACE, 2016, p. 69).

Ao revisar os programas de Ciências Naturais e Biologia para o *séptimo básico* nota-se ênfase da sexualidade relacionada à biologia.

Quadro 16 - Objetivos de Aprendizagem do Componente Curricular de Ciências Naturais e Biologia relacionando sexualidade aos processos biológicos no *séptimo básico* – *Bases Curriculares*

Eixos	Os estudantes serão capazes de:
Eixos temáticos	Biologia - Explicar os aspectos biológicos, afetivos e sociais que se integram na sexualidade, considerando: - As mudanças físicas que ocorrem durante a puberdade. - A relação afetiva entre duas pessoas na intimidade e o respeito mútuo. - A responsabilidade individual. - Explicar a formação de um novo indivíduo, considerando: - O ciclo menstrual (dias férteis, menstruação e ovulação). - A participação de espermatozoides e ovócitos. - Métodos contraceptivos. - A paternidade e a maternidade responsáveis. - Descrever, por meio da investigação, as características de infecções sexualmente transmissíveis (IST), como HIV/AIDS e herpes, entre outros, considerando seus: - Mecanismos de transmissão. - Medidas de prevenção. - Sintomas gerais. - Consequências e possíveis sequelas.

Fonte: CHILE, 2015, p. 145, *tradução nossa*.

Nesses objetivos podemos observar que apesar de dizerem que é necessário explicar os aspectos biológicos, afetivos e sociais que integram a sexualidade, no desenvolvimento desse objetivo o primeiro item do *Objetivo 1*, do quadro 15, trata de um dos aspectos biológicos que ocorrem no período da puberdade, o segundo item desse mesmo objetivo, trata os aspectos afetivos mais uma vez como uma relação de intimidade entre, apenas, duas pessoas, desconsiderando outras possibilidades.

Este objetivo aborda a questão do respeito mútuo e consideramos que poderia, inclusive deveria, estar melhor estabelecido e tratar sobre consentimento e sobre o fato do sexo também estar relacionado ao prazer. E no terceiro item desse objetivo, que aborda um aspecto social da sexualidade, fala-se apenas em responsabilidade individual, sem deixar muito claro o que isso quer dizer. Dentro dos aspectos sociais também poderiam ser abordadas as questões de gênero que são sociais, os problemas decorrentes da heteronormatividade.

O segundo objetivo, do quadro 15, visa explicar sobre a reprodução humana, considera coisas importantes e pertinentes como o ciclo menstrual, a relação entre os espermatozoides e óvulos com a reprodução humana, aborda a discussão sobre os métodos contraceptivos, sem especificar quais. Espera-se que sejam abordados

todos os métodos e seria interessante além de abordar os métodos, discutir sua eficácia, disponibilidade e se causa algum prejuízo para a saúde da mulher. Traz também a discussão sobre paternidade e maternidade responsável e aqui espera-se que sejam abordadas as questões de abandono paterno e maternidade solo, mesmo que não estejam especificadas.

O terceiro objetivo do quadro 15 aborda as IST. O texto das bases é claro: trata da transmissão, prevenção, sintomas e consequências das infecções. Mais uma vez, ressaltamos que apesar de afirmar-se no texto que irá tratar de todos os aspectos da sexualidade, o foco maior está na parte biológica. Outros elementos aparecem associados às discussões a respeito da paternidade responsável, aos métodos contraceptivos e aos sintomas e prevenção das IST.

Dentre os objetivos de aprendizagem do *tercero, cuarto, quinto e sexto básico* na disciplina de Orientação estão expressas atitudes de solidariedade e respeito para favorecer a convivência e também a importância de evitar e recusar qualquer tipo de violência, dentre elas, a violência de gênero, que aparece explicitamente. Todavia, as *Bases Curriculares* do Chile não falam sobre homofobia, lesbofobia ou transfobia. Para Belmar et. al (2017) existe minimamente uma intenção de que seja abordada a questão do gênero e que esta esteja nos objetivos de aprendizagem, todavia essa tarefa não é bem-sucedida, visto que há muita demanda das outras disciplinas e a necessidade de alcançar metas na formação geral, que são tratadas como mais importantes do que as da dimensão pessoal.

Para Espejo (2017), silenciamento curricular das dissidências pode também ser interpretado como currículo nulo, no entanto, este representa aquilo sobre o qual não se fala nem na escola, nem na formação docente. Situação que deixa em evidência que a informação não é neutra, pois se valida e se promove uma única sexualidade, enquanto as outras são silenciadas, invisibilizadas ou simplesmente desqualificadas, configurando-se formas de violência para com os indivíduos que não correspondem às normas de gênero e sexualidade. Para Reyes Pace (2016) a educação sexual presente no currículo nacional claramente carece de uma visão de gênero ou feminista e afeta de maneiras diferentes aos/às estudantes LGBT,

[...] perspectiva que não se vê considerada nas Bases Curriculares de Orientação. Porém, a partir do *tercero básico* se agrega, no eixo de Relações Interpessoais, a rejeição a toda violência e discriminação, a educação sexual que se entrega é feita para pessoas cisgênero e heterossexuais. O exercício da sexualidade é pensado como um ato entre

homens e mulheres cuja consequência central é a gravidez e a formação de uma família. Isso, somado ao vínculo que se propõe entre sexualidade e afetividade, nega outras formas de abordar o tema, por exemplo, desde o desejo e o prazer (REYES PACE, 2016, p. 69)

Para ele, as Bases Curriculares trazem a sexualidade, principalmente nas disciplinas de Orientação, Ciências Naturais e Biologia, no entanto, muitos/as docentes acabam evitando a temática, pois não se sentem preparados para lidar com a temática. O autor ainda ressalta que o Mineduc manifesta seu posicionamento conservador ao associar constantemente sexualidade à afetividade e não problematizar essa relação que contribui com a reprodução dos estereótipos de gênero, pois delimita comportamentos ditos feminino e masculinos.

5 ESTUDO COMPARADO ENTRE OS CURRÍCULOS NACIONAIS DO BRASIL E DO CHILE

Depois de interpretado, de acordo com os referenciais teóricos, este capítulo vem agora comparar os currículos nacionais do Brasil e do Chile. Nesta dissertação, descrevemos brevemente como a temática foi abordada no decorrer dos anos nos dois países, após a ditadura civil-militar; coletamos e interpretamos, de acordo com a temática, os currículos nacionais do Brasil e do Chile, nossos objetos de estudo; e agora estabelecemos as semelhanças e diferenças entre os currículos, destacando os três elementos estabelecidos na justaposição, já abordados na introdução deste trabalho, sendo elas, as concepções que ambos trazem sobre sexualidade, gênero e as questões relacionadas à diversidade e/ou diferença.

5.1 Comparação dos currículos

Tanto o Brasil, como o Chile possuem, desde a década de 1990 políticas educacionais para discutir sobre sexualidade, todavia, nos dois países percebemos que o tema está permeado pelos discursos religiosos e conservadores e que isso reflete na elaboração de políticas públicas para o tema. Além disso, notamos que a sexualidade no decorrer dos anos, apesar de alguns avanços, vem sempre focada na biologia, reduzida à reprodução e às IST.

Ao comparar currículos nacionais de diferentes países espera agregar conhecimento a si mesma e colaborar com os formuladores de currículos, afinal, concordamos com Ferreira (2008), que os estudos comparados não devem ter como objetivo final apenas encontrar semelhanças e diferenças, mas encontrar sentido para os processos educacionais.

A BNCC foi publicada em 2017 em meio a diversos conflitos políticos e discursos inflamados de grupos fundamentalistas e conservadores interessados em barrar menção às minorias, principalmente as minorias sexuais. Foi aprovada com alterações significativas, visto que as demandas raciais, de gênero e de sexualidade foram vetadas. A BNCC é uma política de centralização curricular, baseada em habilidades e competências vinculadas às avaliações em larga escala, como a Prova Brasil.

As Bases Curriculares analisadas são de 2012 e 2013, no entanto, o Chile já possui currículo centralizado desde a década de 1990 e as bases curriculares existem desde 2001, orientadas pelas habilidades e atitudes e também vinculadas às avaliações de larga escala, como o *SIMCE*. No caso das Bases chilenas, não houve polêmicas quanto ao tema da sexualidade e o documento até aborda muito mais a temática que a BNCC.

Ambos os documentos, apresentam linguagem sexista. A BNCC permanece com tal linguagem por todo o documento, no entanto, as Bases Curriculares, apesar de informarem no início que fazem essa escolha – tanto na língua portuguesa como na espanhola, o gênero classifica os substantivos e todos eles recebem a marca do feminino ou do masculino. A forma masculina é utilizada como genérica e o feminino como exceção, esse binarismo é também um questionamento do movimento LGBT, pois não dá conta da pluralidade de gêneros – em um momento ou outro no texto acabam por utilizar os artigos no feminino e no masculino, como já mostrado no capítulo anterior, mesmo afirmando logo nas primeiras páginas a dificuldade de se escrever dessa maneira.

Consideramos que ao utilizar as duas marcações ampliamos a visibilidade das mulheres nos espaços sociais, chamamos pela participação feminina, mas essa ainda é uma questão em debate, principalmente em relação ao uso do gênero neutro.

Quanto à concepção de sexualidade apresentada pelos documentos, tanto a BNCC, quanto as *Bases Curriculares* dão ênfase à biologia ao apresentarem o tema na maior parte das vezes na disciplina de Ciências e/ou Biologia, bem como a relacionam à reprodução, expressando a ideia cis-heteronormativa de que a relação sexual leva a reprodução. Assim, os documentos desconsideram outras identidades de gênero e outras orientações sexuais, mais uma vez sendo reproduzidos pelos sistemas dominantes, conforme Woodward (2014).

As bases dos dois países relacionam a sexualidade às IST, que como já discutido, são assuntos de extrema relevância, mas muitas vezes tornam-se o único assunto discutido em torno da temática. Ao relacionar o sexo apenas às doenças, ao perigo e às gravidezes não desejadas, patologiza a sexualidade (MUÑOZ ASTUDILLO, 2017) e afasta os jovens da discussão, pois esses estão preocupados com as descobertas que estão fazendo do próprio corpo, com a descoberta do desejo.

Entretanto, quando esse desejo não cabe na caixa cis-heteronormativa, também traz medo e angústia para esses/as jovens. Para Muñoz Astudillo (2017), estão muito distantes as informações sobre educação sexual oferecida pelas escolas, da apropriação transformativa dos/as jovens, no que diz respeito ao comportamento em torno da sexualidade, o que se estabelece como um enorme desafio, ainda mais porque a educação sexual na América Latina vem sempre acompanhada de princípios morais, bem como “[...] apóiam a legitimação da heterossexualidade e focam nas e nos jovens a responsabilidade sobre o comportamento sexual” (MUÑOZ ASTUDILLO, 2017, p. 64).

Ambos os currículos abordam as questões das mudanças físicas e psicológicas advindas da puberdade, mas não trazem a discussão sobre o corpo trans. Assim como também não discutem as identidades e nem as orientações sexuais, portanto partem do pressuposto que todas as pessoas são cisgêneros e heterossexuais. “Desde o ponto de vista pedagógico o currículo escolar está focado no discurso heterossexual, privilegiando a hegemonia masculina e silenciando as minorias através de mecanismos de exclusão e deslegitimação” (ESPEJO, 2017, p. 885).

Ainda, é na fase escolar que o/a adolescente, provavelmente, vai começar a entender sua identidade sexual e se interessar também pelo outro. Quando isso é colocado em debate, os/as jovens entendem que é normal o desejo que escapa da heteronormatividade. “A escola se constitui em um espaço institucional opressivo para muitos sujeitos, seja por suas práticas excludentes e discriminatórias, seja por suas omissões ou silenciamento desses mesmos sujeitos” (ESPEJO, 2017, p. 886).

Os dois documentos afirmam a importância de todas as dimensões da sexualidade, entretanto, dentre os objetivos, focam apenas em uma dessas dimensões, a biológica. E uma particularidade das Bases chilenas, é a associação da sexualidade também com a afetividade, o autocuidado, o amor, às relações monogâmicas. Não há espaço no currículo para um corpo que sente prazer, que deseja, que performa o gênero, que tem práticas sexuais além da heterossexual, assim “[...] representa-se o corpo em figuras e textos como objeto de risco ou de reprodução. É nesse contexto que a sexualidade se resume à apresentação das potencialidades reprodutivas de corpos masculinos e femininos” (LIONÇO; DINIZ, 2008, p. 317).

Percebe-se com esse estudo comparativo que apesar das Bases Curriculares abordarem mais a temática que a BNCC, os dois documentos abordam a sexualidade semelhantemente. Tanto a BNCC como as Bases Curriculares acabam negando as identidades sexuais, as orientações sexuais, as violências de gênero, a transfobia, lesbofobia, homofobia, ao não tratar essas questões atuais e muito relevantes, de maneira clara, explícita. O que acaba sendo um tanto contraditório, visto que os dois documentos falam sobre o respeito para com as diferenças.

Demonstra também que grupos conservadores têm crescido e ganhado espaço na política brasileira e chilena. Afinal, não colocar essas pautas em debate, não faz com que desapareçam, apenas colaboram para que continuem sob perspectiva religiosa ou no senso comum, aprofundando, assim, as desigualdades, as violências que já possuem números assustadores.

No Brasil 329 pessoas LGBT morreram de forma violenta no Brasil em 2019¹² e 1314¹³ mulheres morreram vítimas de feminicídio nesse mesmo ano. Já no Chile houve 1103 denúncias¹⁴ de abusos contra pessoas LGBT, dessas, 5 pessoas morreram vítimas da LGBTfobia e 46 mulheres foram vítimas¹⁵ de feminicídio no país nesse mesmo ano.

A população da América Latina é de maioria cristã e o nível de religiosidade, são fatores importantes para o retrocesso na implementação de políticas de educação sexual. O Chile, assim como o Brasil, “é um país conservador e católico, em que a igreja busca estratégias para manter sua hegemonia e postura a respeito de temas, valores e moral da população” (ROBLES; TORO, 2020, p. 21).

A educação sexual institucionalizada se converteu assim num grande desafio para os educadores. Falar de sexualidade humana é enfrentar uma rede de discursos, advindos da Igreja, da família e do Estado e do ativismo político, polêmicos e contraditórios com conteúdo de caráter científico, moral, político, social, cultural, legal e normativo (MUÑOZ ASTUDILLO, 2017, p. 63).

¹² <https://oglobo.globo.com/sociedade/relatorio-registra-homicidios-de-297-pessoas-lgbts-no-brasil-em-2019-24389285>

¹³ <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/03/05/mesmo-com-queda-recorde-de-mortes-de-mulheres-brasil-tem-alta-no-numero-de-feminicidios-em-2019.ghtml>

¹⁴ https://www.movilh.cl/wp-content/uploads/2020/03/Informe-DDHH-Movilh-Casos_por_categoria.pdf

¹⁵ <https://www.ciperchile.cl/2021/03/07/femicidios-no-bajan-a-pesar-de-reformas-y-politicas-contra-la-violencia-de-genero-131-victimas-entre-2018-y-2020/#:~:text=En%202018%20se%20registraron%2042,En%20total%3A%20138%20v%C3%ADctimas.>

Em relação à concepção de gênero, a BNCC não apresenta concepção de gênero, inclusive, como já discutido nesta dissertação, houve um movimento para que essa palavra fosse banida dos documentos educacionais, por fundamentalistas que deturpam o significado dela para criar pânico moral na sociedade. Já nas Bases Curriculares, a palavra gênero refere-se, muitas vezes, a homens e mulheres, sem discuti-la ou discutir outras identidades, da mesma forma vem associada ao respeito e a manifestação de solidariedade.

Não falar sobre gênero apenas reafirma que este é um tema perigoso, que está proibido, mesmo que seja um tema tão atual e debatido em todos os níveis da sociedade. Assim, naturaliza-se o gênero, sob discurso do sexo biológico (LIONÇO; DINIZ, 2008). Para as autoras, “o silêncio é a estratégia discursiva dominante, tornando nebulosa a fronteira entre heteronormatividade e homofobia” (LIONÇO; DINIZ, 2008, p. 312)

O currículo – ao não abordar a diversidade sexual – assume uma postura heteronormativa, como se a heterossexualidade fosse compulsória e abordar a sexualidade apenas pela perspectiva biológica, reafirma o reducionismo da concepção de sexualidade.

Para Espejo (2017), o currículo tradicional invisibiliza as possibilidades eróticas, o prazer corporal, os desejos, em geral de tudo aquilo que torna o indivíduo único. Para a autora, a escola em vez de abordar as diferenças tende a uniformizar e homogeneizar os comportamentos, os desejos e os saberes.

Tanto a BNCC, como as *Bases Curriculares* abordam a diversidade sob a perspectiva da tolerância, da aceitação e do respeito e não discutem as relações de poder que estão na base da produção da diferença. Até porque, “em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2014, p. 73). Todavia, Silva (2014) questiona se isso é suficiente para uma pedagogia crítica e questionadora.

Para ele o currículo precisa estar centrado na problematização da diferença e não na celebração da diversidade. “Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder.” (SILVA, 2014, p. 96). Afinal, quem é o diferente? O que então, é o normal, o “outro” para esses documentos?

A questão da identidade e diferença, já discutidas no segundo capítulo dessa dissertação, é um problema social, pedagógico e curricular. Social, porque é inevitável estar em contato com o outro; pedagógico e curricular, porque crianças e jovens interagem uns com os outros no espaço escolar e também porque “mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência” (SILVA, 2014, p. 97).

Silva (2014) fala que numa sociedade em que a identidade é cada vez mais fragmentada e descentrada, “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2014, p. 97).

Portanto, apenas reconhecer a diversidade não é suficiente para fornecer instrumentos para se questionar a diferença, é necessário que a escola explique como ela é produzida, pois ela não é a origem, mas “o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação” (SILVA, 2017, p. 100) e uma política pedagógica tem o dever de questionar isso.

Percebe-se com esse estudo comparativo que as *Bases Curriculares* abordam a temática em todos os anos escolares (dentro do delimitado por esta pesquisa), principalmente nas disciplinas de Ciências Naturais e Biologia, num enfoque mais biológico e na disciplina de Orientação, timidamente trazendo discussões relacionadas aos aspectos afetivos e sociais da sexualidade, apesar de demonstrar postura conservadora na abordagem do conteúdo. Já a BNCC mostra-se bastante conservadora ao silenciar as temáticas sociais em relação à sexualidade e apresentar o conteúdo bastante limitado a pouquíssimos anos escolares e apenas no seu aspecto biológico. Apesar de realidades distintas é semelhante o processo o processo conservador enfrentado pelos dois países.

Para Carvalho (2013) países diferentes têm-se mostrado semelhantes no desenvolvimento das políticas públicas em educação. Como pudemos observar no caso do Brasil e do Chile, apesar de diferentes, o Brasil tem caminhado, pelo menos curricularmente falando, ao encontro do que já acontece no Chile a cerca de 30 anos. E a comparação permite que a partir da experiência do outro (no caso o outro país) possamos aprender um pouco mais sobre nós mesmos, além de apreciarmos, “os problemas educacionais de uma perspectiva global, e não etnocêntrica [...]” (BEREDAY, 1972, p. 33).

É relevante comparar currículos, visto que, conforme Bereday (1972) todas as ciências sociais baseiam seus estudos em outros estudos e aos formuladores de currículo é indispensável o estudo das experiências curriculares desenvolvidas por outros países. Além do mais, o diálogo entre as nações é imprescindível para a compreensão do próprio sistema educacional e de questões mais amplas de contextos mais globais como a noção de “ideologia de gênero”, por exemplo, que ao estudar outras nações, descobrimos que essa é uma discussão que transpassa as fronteiras do Brasil, do Chile e até mesmo da América Latina.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada buscou discutir sobre o lugar que as temáticas de sexualidade e diversidade e/ou diferença sexual ocupam nos currículos nacionais do Brasil e do Chile, bem como sobre a importância dessas temáticas estarem expressas explicitamente nos documentos oficiais para legitimar o assunto e o trabalho docente.

Olhar para os currículos nacionais desses dois países da América Latina que possuem questões tão urgentes sobre as desigualdades e desinformação a respeito da sexualidade e da diversidade sexual foi necessário para compreendermos como essas questões são tratadas.

Para isso, discutimos os aspectos teóricos a respeito da sexualidade e dos diversos conceitos relacionados a ela, assim como problematizamos a sexualidade como parte indissociável do ser humano e presente no espaço escolar, mesmo que não oficialmente proposto pelos documentos educacionais. Afinal, o tema aparece sob forma de curiosidade, em virtude da idade dos/das crianças e jovens que enfrentam as mudanças corporais na fase escolar. É também na escola que há o contato social com outras pessoas da mesma idade, o local em que surgem os primeiros afetos e objetos de desejo. Portanto, é inútil o esforço de tentar manter a sexualidade fora dos muros da escola.

Aqui defendemos que a sexualidade precisa ser abordada em todas as suas dimensões e não apenas na dimensão biológica, pois as dimensões afetivas, culturais, sociais, psicológicas são de extrema importância para contribuir com uma sociedade mais saudável, visto que a sexualidade e os temas relacionados a ela são motivação para diversos tipos de violência, sejam elas física, psicológica, simbólica. Além disso, falar sobre o assunto favorece o conhecimento e as quebras dos tabus que influenciam principalmente a vida das pessoas. Não dá para deixar a responsabilidade apenas às famílias para fazerem esse trabalho, a escola precisa contribuir com informações vindas dos estudos científicos, para a discussão sair do plano do senso comum.

Depois fizemos um levantamento de alguns dos principais documentos, programas ou leis que abordaram o tema a partir da década de 1990 nos dois países. Concluímos que o tema sempre passa pelos discursos religiosos e

conservadores e o Estado é conivente com essa reação popular conservadora, mesmo se declarando laico, como no Brasil e no Chile.

Na sequência fizemos uma breve apresentação do sistema educacional brasileiro e chileno, a fim de situar nosso leitor. E finalizamos com a comparação crítica de ambos os currículos, a partir do nosso referencial teórico e concluímos que as Bases Curriculares abordam mais o assunto que a BNCC, em quantidade. No entanto, são muito próximas as abordagens dos dois documentos, visto que foca a sexualidade nos processos biológicos, sem problematizar as questões sociais advindas do tema, tampouco o prazer. As Bases Curriculares também trabalham a questão na disciplina de Orientação, todavia nota-se uma perspectiva um pouco conservadora, já na BNCC há o apagamento do assunto. Portanto, frente ao retrocesso do Brasil, no que se refere às políticas curriculares, no Chile, essas políticas, acabam sendo um pouco mais progressistas que a nossa.

Realizar essa dissertação não foi uma tarefa fácil, visto que, com a pandemia de COVID-19 e com o prolongamento desta, por má gestão da crise sanitária pelo governo federal brasileiro, o projeto inicial teve que ser alterado. Inicialmente pretendíamos uma pesquisa mais dinâmica, com visita ao Chile para conversar com pessoas dos movimentos feministas e LGBT, conhecer escolas chilenas, no entanto acabou ficando restrita apenas aos documentos.

Diante dessas considerações faz-se necessário que as discussões sobre sexualidade estejam dentro de uma abordagem feminista e de gênero para que contribuam com a desnaturalização das opressões sofridas pelas pessoas que não correspondem às normas e para que desigualdades estruturais de poder entre os gêneros, as identidades e orientações sexuais sejam erradicadas.

Por fim, realizar a leitura dos documentos e estabelecer tal comparação foi importante para mim, como pesquisadora, para compreender que o Brasil está imerso e é regido por políticas conservadoras e influenciado por grupos religiosos, mas que, tristemente, a batalha é semelhante e enfrentada por toda a América Latina,

“un pueblo sin piernas pero que camina” (CALLE TRECE, 2011).

REFERÊNCIAS

- ADAMSON, Bob; MORRIS, Paul. Comparações entre currículos. *In*: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. **Pesquisa em educação comparada: abordagens e Métodos**. Brasília, DF: Liber Livro, 2015. Cap. 11. p. 345-368. (Coleção Juventude, Educação e Sociedade).
- ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sex., Salud Soc.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872013000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2018.
- AMARO, Ivan. Diversidade sexual, diferença e currículo: por uma pedagogia decolonial nas periferias. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS, 3., 2014, Vitória. **Anais [...]** [S. l.: s. n.], 2014. (on-line). Disponível em: http://www.2014.gepsexualidades.com.br/resources/anais/4/1404606481_ARQUIVO_IVAN_AMARO_IISEMINARIOEDUCACAO_DIVERSIDADESEXUAL_2014.pdf. Acesso em: 02 de agosto de 2020.
- ARAUJO, Marília Frassetto de; ROSSI, Célia Regina; TEIXEIRA, Filomena. O saber fazer docente em educação para a sexualidade na educação básica: um paralelo entre Portugal e Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1410-1426, jul., 2019.
- BAEZ, Jesica. La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, Buenos Aires, ano 7, n. 9, p. 71-86, 2016. Disponível em: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art5.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- BARROSO, Ramon Roberto de Jesus; SILVA, Lana Claudia Macedo da. Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de movimento Escola sem Partido. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 1, p. 427-451, jan/jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11160/7833>. Acesso em 07 dez. 2020
- BELMAR, Marta et al. Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. **Espacios en Blanco**. Buenos Aires, v. 1, n. 29, p. 29-44, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384556936002/html/index.html>. Acesso em: 26 de março de 2021.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p. 549-559, mai./ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000200016&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 18 fev. 2019.
- BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. Tradução de José de Sá Porto. São Paulo, SP: Editora Nacional e Editora da USP, 1972.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 1445-1462, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8330/5638>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. P. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 v.10.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (Lei n.10.172). Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 06 jan. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. 8. Ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2015.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, p. 416-435, set. 2013.

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 12, n. 23, p. 239-253, 2018.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CASTILLO C., Viviana; SALGADO L., Verônica. Un desarrollo curricular inclusivo: justicia social y diferencias frente a la idea del mínimo cultural común. In: ARRATIA M., Alejandra; OSANDÓN, M., Luis (org.). **Políticas para el desarrollo del currículum**: reflexiones y propuestas. 1. ed. Santiago, UNESCO, 2018. p. 221-244.

CASTRO, M. G., ABRAMOVAY, M., SILVA, L. B. da. (2004). **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO. Brasil.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual.

Sexualidade. Curitiba: SEED, 2009. p. 49-58. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

CHILE. **Ley General de Educación. Santiago**, 12 de setembro de 2009. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>. Acesso em 21 out 2019.

CHILE. Ministerio de Educación. **Bases Curriculares 1° básico a 6° básico.** Santiago: 2012. Disponível em: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf. Acesso em: 5 de maio de 2020.

CHILE. Ministerio de Educación. **Bases Curriculares 7° básico a 2° médio.** Santiago: 2015. Disponível em: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf. Acesso em: 5 de maio de 2020.

CHILE. Ministerio de Educación. **Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad.** Santiago, 1999. Disponível em: <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sites/ministerio-salud-publica/files/documentos/publicaciones/Guia%20par%20la%20autogesti%C3%B3n%20de%20las%20JOCAS%20Chile%201999.pdf>. Acesso em: 09 de agosto de 2020.

CORAZZA, Gentil. A UNILA E A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Boletim de Economia e Política Internacional.** N. 3, Jul. 2010. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4715/1/BEPI_n3_unila.pdf. Acesso em 13 set. 2019.

CUNHA JUNIOR, Adenilson Souza. **Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile: um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso.** 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ESPEJO, Juan Cornejo. Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n. 3, p. 879-898, setembro de 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000300879&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 de janeiro de 2021.

ESPINOZA AROS, Olga. Cambios recientes al curriculum escolar: problemáticas e interrogantes. **Notas para Educación**, [s. l.], n. 18, p. 1–10, 2014. Disponível em: http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Cambios%20recientes%20al%20curriculum%20escolar_problem%C3%A1ticas%20e%20interrogantes.pdf. Acesso em: 24 de março de 2021.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: SOUZA, Donald Bellode; MARTINEZ, Silvia Alícia. (org.). **Educação comparada: rotas de além mar.** São Paulo: Xamã, 2008.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A Formação de Educadores Sexuais:** possibilidades e limites. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2001.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 7, n.1, p. 1-21 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>. Acesso em: 02 de julho de 2020

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade:** a vontade de saber. 21.reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 307p. Título original: Las venas abiertas de America Latina. (Coleção Estudos Latino-Americanos, v.12), 2013.

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; PIRES, Célia Maria Carolino. A educação comparada como perspectiva teórica em estudos curriculares na educação matemática. **REnCiMa**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 1-20, 2017.

GUZMÁN, Adriana; PAREDES, Julieta. **El tejido de la rebeldía:** qué es el feminismo comunitario? Bases para la despatriarcalización. La Paz: Mujeres creando comunidad, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JACKSON, Liz. Comparações entre etnias, classes e gêneros. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. **Pesquisa em educação comparada:** abordagens e Métodos. Brasília, DF: Liber Livro, 2015. Cap. 07. p. 225-254. (Coleção Juventude, Educação e Sociedade).

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, [s. l.], v. 18, n. 43, São Paulo, p. 449-502, 2018.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do Armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013.

KRAWCYK, Nora. Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectivas. **Educação Unisinos**, Campinas, v.17, n.3, p. 199-204, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/3976/3810>. Acesso em: 01 ago. 2020.

LAMARRA, Norberto Fernández; MOLLIS, Marcela; RUBIO, Sofía Dono. La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica. **Revista Española de Educación Comparada**, [s. l.], n. 11, p. 161-188, 2005.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos novos movimentos sociais na educação. In: GENTILLI, P; FRIGOTTO, G. (org.). **Cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, p. 145 – 176, 2000.

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sex., Salud Soc.**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 119-142, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872019000200119&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 307-324, 2008.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. p. 9-42.

MACEDO, Elizabeth. AS DEMANDAS CONSERVADORAS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO EA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, pág. 507-524, junho de 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200507&lng=en&nrm=iso. acesso em 07 dez. 2020

MACEDO, ELIZABETH. REPOLITIZAR O SOCIAL E TOMAR DE VOLTA A LIBERDADE. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e212010, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100302&script=sci_arttext&tlng=pt#B14. Acesso em 07 de dezembro de 2020.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Campinas, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019.

MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro (1996 – 2007)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MAGENDZO K., Abraham; GAZMURI S., Renato. La educación del ciudadano: pensar un currículum para la vida democrática. In: ARRATIA M., Alejandra; OSANDÓN, M., Luis (org.). **Políticas para el desarrollo del currículum**: reflexiones y propuestas. Santiago, UNESCO, 2018. p. 247-269.

MALET, Régis. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: As Condições Históricas da Renovação da Educação Comparada. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, 2004.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Soc. estado**. Brasília, DF, v. 32, n. 3, pág. 725-748, dezembro de 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922017000300725&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 dez. 2020

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUÑOZ ASTUDILLO, Maria Nelcy. La educación sexual en latinoamérica: un campo de fuerzas en tensión. **Cultura del cuidado**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 58–71, 2017. Disponível em: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/cultura/article/view/4329/3676>. Acesso em: 24 de março de 2021.

NORO, Deisi. **Diversidade sexual e de gênero na formação docente: heteronormatividade diante das neurociências**. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

OLIVEIRA, Rayane Noronha.; DUQUE, Ana Paula.; WEYL, Luana Medeiros. Linguagem inclusiv@: o que é e para que serve?!. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de; APOSTOLOVA, Bistra Stefanova; FONSECA, Livia Gimenes (org.). **O direito achado na rua, vol. 5: Introdução crítica ao direito das mulheres**. Brasília: CEAD, FUB, 2012. p. 129-132.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. “Não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais”: o discurso inaugural no “desagendamento” do kit gay do MEC. **Revista e-Curriculum**, [s. l.], v. 15, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/23427/2238>. Acesso em: 19 fev. 2019.

REYES PACE, Daniel. **La gestión de la educación sexual em el marco de una política desacoplada**. 2016. Tese (Doutorado) - Universidad de Chile, Santiago, 2016.

ROBLES, Emanuel Franco Mella; TORO, Edgar Mauricio Rebolledo. Fatores que influenciam a implementação de uma política pública integral de educação sexual: casos do Chile e da Costa Rica. **Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 10-35, 2020.

RODRÍGUEZ M., Daniel. Currículum Nacional y libertad de enseñanza: aproximaciones desde una perspectiva liberal. In: ARRATIA M., Alejandra; OSANDÓN, M., Luis (org.). **Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas**. 1. ed. Santiago, UNESCO, 2018. p. 187-216.

SÁCRISTAN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Art Med, 1998.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; ARAUJO, Débora Cristina de. Sexualidades e gêneros: Questões Introdutórias. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 13-27. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf>. Acesso em: 05 jan 2021.

SANTOS, Luciano dos. As identidades culturais: proposições conceituais e teóricas. **Revistas Rascunhos Culturais**, Coxim: jul/dez 2011, v. 2, n. 4, p. 141-157, jun/dez 1995. Disponível em: http://www.mel.unir.br/uploads/36363636/arquivos/SANTOS__L_2048380567.pdf. Acesso em: 30 de julho de 2020.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, 2011.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a10>. Acesso em: 10 set. 2018.

SILVA, Essau Figueroa. Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. **Revista Chilena de Administración Pública**, Concepción, n. 19, p. 105-131, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 9.reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.

TITTON, M. B. P; BRUSCATO, A. C. M. Brasil e Chile: desafios da Educação Integral. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PENSAR E REPENSAR A AMÉRICA LATINA, 2., 2016, São Paulo. **Anais** [...]São Paulo: [s. n.], 2016. Disponível em: https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/TITTON_BRUSCATO_II-Simposio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-America-Latina.pdf. Acesso em: 30 de agosto de 2020.

TREVIÑO, Ernesto. Diagnóstico del sistema escolar: las reformas educativas 2014-2017. In: SÁNCHEZ D., Ignacio (org.). **Ideas en Educación II**: definiciones en tiempos de cambio. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2018. p. 133-165.

VALDERRAMA, Caterine Galaz; MELIS, Rolando Poblete. Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilidades de sujetos LGTBI. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 251-269, Abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602019000200251&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 09 de agosto de 2020.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.