



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA
E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS**



**A EDUCAÇÃO SEXUAL NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE
A PARTIR DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO
CEARÁ**

Jeferson Santana dos Santos

Salvador

2024

Jeferson Santana dos Santos

**A EDUCAÇÃO SEXUAL NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE
A PARTIR DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO
CEARÁ**

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Sepúlveda

Salvador

2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Jeferson Santana dos.

A Educação sexual no novo Ensino Médio [recurso eletrônico]: uma análise a partir do documento curricular referencial do Ceará / Jeferson Santana dos Santos. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia de Alencar Serra e Sepúlveda.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador, 2024.

Programa de Pós-Graduação em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Sexualidade - Aspectos sociais. 2. Currículo escolar - Ensino médio. 3. Base Nacional Comum Curricular. I. Sepúlveda, Cláudia de Alencar Serra e. II. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDD 301.41 7 - 23. ed.

Jeferson Santana dos Santos

**A EDUCAÇÃO SEXUAL NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE
A PARTIR DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO
CEARÁ**

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

**Profa. Dra. Cláudia de Alencar Serra e Sepúlveda
(Orientadora)**

**Profa. Dra. Ana Paula Miranda Guimarães
(Banca interna)**

**Profa. Dra. Izaura Santiago da Cruz
(Banca externa)**



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC)**

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC), realizada em 20/08/2024 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS no. 1, área de concentração Educação Científica e Formação de Professores, do(a) candidato(a) JEFERSON SANTANA DOS SANTOS, de matrícula 2021126616, intitulada A EDUCAÇÃO SEXUAL NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ. Às 09:00 do citado dia, conferência remota, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof^ª. CLAUDIA DE ALENCAR SERRA E SEPULVEDA que apresentou os outros membros da banca: Prof^ª. ANA PAULA MIRANDA GUIMARÃES e Prof^ª. Dra. IZAURA SANTIAGO DA CRUZ. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente



IZAURA SANTIAGO DA CRUZ
Data: 21/08/2024 07:48:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. IZAURA SANTIAGO DA CRUZ, UFBA

Examinadora Externa ao Programa

ANA PAULA MIRANDA GUIMARÃES, IFBA

Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente



CLAUDIA DE ALENCAR SERRA E SEPULVEDA
Data: 25/08/2024 19:12:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

CLAUDIA DE ALENCAR SERRA E SEPULVEDA, UEFS

Presidente



Documento assinado digitalmente

JEFERSON SANTANA DOS SANTOS
Data: 26/08/2024 14:17:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

JEFERSON SANTANA DOS SANTOS

Mestrando(a)

Dedico este trabalho aos professores da educação básica comprometidos com os Direitos Humanos, à minha mãe, dona Maria, aos meus quatro irmãos, aos meus amigos e aos meus alunos-monitores.

Agradecimentos

A minha orientadora Dra. Cláudia Sepúlveda pela orientação e pela paciência, mesmo eu tendo dificuldade em cumprir os prazos acadêmicos diante da labuta como docente da educação básica, tentando conciliar trabalho e pós-graduação e encontrando dificuldade numa área nova como foi a filosofia das ciências;

À mainha, Maria Santana, e aos meus irmãos Jonh Lenon, Girlanderson, Rafaela, Marta e a minha cunhada Vanderlúcia, que mesmo sem entenderem ao certo o que era um mestrado, sempre me apoiaram;

Aos meus quatro sobrinhos, que mesmo não compreendendo nada da vida adulta, me levam a sempre pensar e lutar por uma sociedade melhor;

Ao meu amigo João Pedro, que caminhou junto a mim na graduação e no mestrado, que nos apoiamos em todos os momentos. Lembro das muitas situações em que um de nós pensava em desistir, mas o outro estava lá para convencer do contrário;

Aos meus amigos, com destaque a Adson, Léo, Hátilla, Juan, Aaron e Bruno que estiveram mais próximos acompanhando todas as difíceis etapas da graduação e da pós-graduação;

Às minhas amigas Andreza e Eva, joias nortenhas preciosas que conheci entre as nossas diásporas;

Aos meus amigos José Henrique e Diego, que também construímos uma linda relação a partir da convergência das nossas histórias de viajantes a procura de boas condições de vida e trabalho;

À comunidade escolar da EEFM Dr. Gentil Barreira, em especial à gestão formada por Elias, Rosa e Franzé, aos amigos e colegas professores, destacando Rafael e Gomes;

Aos meus colegas professores da educação básica pública que mesmo diante da histórica desvalorização profissional, lutam por uma educação de qualidade que possibilite aos nossos jovens um futuro mais digno;

Um agradecimento especial aos meus alunos-monitores que são fonte de motivação para continuar pesquisando, aprendendo e usando a criatividade;

Aos meus alunos da iniciação científica que descobriram a possibilidade de fazer ciência já no ensino médio, especificamente aqueles que estão sob minha orientação há um tempinho: Eduardo William, Bianca Laurindo, João Eduardo, Marley, Naira e Olean.

Aos discentes e docentes LGBTQ+, negros, mulheres e PCDs da educação básica que resistem diariamente;

Aos discentes e docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências que ricamente contribuíram na minha formação acadêmica, pessoal e profissional.

RESUMO

SANTOS, J. S. **A Educação Sexual no Novo Ensino Médio: Uma Análise a Partir do Documento Curricular Referencial do Ceará.** 2024. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador/Feira de Santana, 2024.

Reconhecendo que a escola é um espaço privilegiado para discutir a Educação Sexual (ES), a sua inclusão no currículo escolar em documentos da política pública é importante tanto para orientar a prática pedagógica, quanto para legitimar o trabalho docente. Na contramão desse pressuposto, a influência de movimentos políticos conservadores na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implicou na supressão de temas centrais da ES. Este fato é constatado na retirada do termo “gênero”, assim como menções à diversidade sexual ao longo das três versões do documento. Por seu turno, as secretarias de educação de cada estado brasileiro tiveram que reformular seus currículos para adequá-los ao Novo Ensino Médio, orientados pela BNCC. Cientes que a ES perdeu força na BNCC, a presente pesquisa visou analisar se e como o Documento Curricular Referencial do Ceará do Ensino Médio (DCRC) insere a Educação Sexual no currículo das suas escolas. Com abordagem qualitativa, esta é uma pesquisa documental que utilizou o método da Análise Textual Discursiva, tendo como *corpus* as três partes que integram o DCRC do Ensino Médio. A partir dessa investigação, foram extraídas 86 unidades de sentido e produzidas três categorias finais de acordo com os seus significados e relações: Dimensão biológica da sexualidade; Direitos humanos e respeito à diversidade na escola; Gênero e sexualidade: entre a diversidade, desigualdade e preconceito. Diante da análise destes resultados, dialogando com a literatura, notou-se que o DCRC está rico em referências a temas ligados à Educação Sexual e de valores como respeito, equidade, igualdade, empatia e solidariedade. O documento é propositivo nas discussões das temáticas associadas à sexualidade humana, principalmente na sua apresentação e nas matrizes curriculares de Sociologia, Filosofia e Biologia. Em uma análise macroscópica do documento, há uma aproximação robusta com a abordagem dos direitos humanos. Por fim, constata-se que o DCRC representa um produto de resistência política e pedagógica diante dos retrocessos que afetaram a educação básica, sobretudo aos temas ligados à Educação Sexual.

Palavras-chave: Sexualidade, Aspectos sociais, Currículo escolar, Ensino médio.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro Ser Protagonista Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Vida, saúde e genética; Página do livro que aborda saúde sexual e reprodutiva.	19
Figura 2: Card de divulgação do Dia do Orgulho da escola e capturas de tela de algumas reações dos pais, mães e estudantes.....	21
Figura 3: Diferentes classificações das abordagens ou modelos de educação sexual.....	30
Figura 4: Divisão da Educação Básica pela BNCC.	42
Figura 5: Exemplo de código alfanumérico das habilidades da BNCC.....	44
Figura 6: Capa do Documento Curricular Referencial do Ceará.	50
Figura 7: Sistematização do processo de Análise Textual Discursiva.	62
Figura 8: Nuvem de palavras construída a partir das unidades de sentido encontradas no DCRC.	65
Figura 9: A - Frequência relativa das palavras-chave encontradas nas diferentes partes do DCRC.	67
Figura 10: Árvore de similitude construída a partir das unidades de sentido pelo IRAMUTEQ.	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Unidades de sentido (US) encontradas no DCRC.	71
Quadro 2: Categorias iniciais e finais	72
Quadro 3: Unidades de sentido (US) encontradas no DCRC.	125

LISTA DE SIGLAS

ABGLT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS

AGLBT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS

AIDS - ACQUIRED IMMUNODEFICIENCY SYNDROME

ALECE - ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ

ATD – ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CED - CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

CEE – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CF – CATEGORIA FINAL

CFP – CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA

CHS - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

CI – CATEGORIA INICIAL

CNT - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

COADE - COORDENADORIA DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

CODIN - COORDENADORIA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL

COEDP - COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

COETI - COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

COGEM - COORDENADORIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO

CPPC - CORPO DE PSICÓLOGOS E PSIQUIATRAS CRISTÃOS

CS – CENTROS SOCIOEDUCATIVOS

DCNEM - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

DCRC - DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ

DST – DOENÇA SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEL

EEFM – ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

EEMTI - ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL

EFA – ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EMC - ENSINO DE MATEMÁTICA CRÍTICA

EPPL - EDUCAÇÃO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE
EPT – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
ES - EDUCAÇÃO SEXUAL
FGB - FORMAÇÃO GERAL BÁSICA
FRP - FORMAÇÃO PROFISSIONAL
HIV – VÍRUS DA IMUNODEFICIÊNCIA HUMANA
IF - ITINERÁRIOS FORMATIVOS
IFCE - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
CEARÁ
IST – INFECÇÃO SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEL
LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LGBTQIA+ - LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS, TRANSEXUAIS E
TRANSGÊNEROS, *QUEERS*, INTERSEXUAIS, ASSEXUAIS E OUTRAS ORIENTAÇÕES
SEXUAIS E IDENTIDADES DE GÊNERO
LGG - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS
MAT - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS
MDB - MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO
MS - MINISTÉRIO DA SAÚDE
MMFDH - MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS
MPA - MOVIMENTO PSICÓLOGOS EM AÇÃO
NEM - NOVO ENSINO MÉDIO
PCN - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PDT - PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA
PEE - PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
PNE - PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO
PNE - PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO
PPGEFHC – PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS
CIÊNCIAS
PSOL - PARTIDO SOCIALISMO E LIBERDADE
PT-MG – PARTIDO DOS TRABALHADORES – MINAS GERAIS
RP – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
SEDC - CE - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ
SESC - SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO

SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
TCTS - TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS
UEFS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UFC – UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
UFRB – UNIVERSIDADE DO RECÔNCAVO DA BAHIA
UNEB – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA
UNILAB - UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA
UP – UNIDADE PRISIONAL
UPT – UNIVERSIDADE PARA TODOS
US – UNIDADE DE SENTIDO
UVA - UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ

SUMÁRIO

1. Introdução	16
1.1 Trajetória, inquietações e reflexões que culminaram na escolha do tema	16
1.2 O problema e os objetivos	21
2. Referencial teórico	27
2.1 Conceituando sexualidade, Educação Sexual e suas vertentes educacionais	27
2.1.1 Abordagem biológico-higienista	31
2.1.2 Abordagem moral-tradicionalista	32
2.1.3 Abordagem terapêutica	33
2.1.4 Abordagem religioso-radical	34
2.1.5 Abordagem dos Direitos Humanos	35
2.1.6 Abordagem dos direitos sexuais	36
2.1.7 Abordagem emancipatória	37
2.1.8 Abordagem <i>queer</i>	38
2.2 Deseducação sexual, heteronormatividade, heterossexualidade compulsória e entrelaces no currículo	39
2.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	40
2.4 O Novo Ensino Médio (NEM)	46
3. Procedimentos metodológicos	50
3.1 A construção do DCRC	52
3.2 Tipo de análise	59
4. Resultados e discussão	63
4.1. Unidades de sentido	63
4.2 Categorias	71
4.3 Metatexto	74
4.3.1 Dimensão biológica da sexualidade	74
4.3.2 Direitos humanos e respeito à diversidade	83
4.3.3 Gênero e orientação sexual: diversidade, desigualdade e preconceito	93
5. Considerações finais	110
Referências	112
APÊNDICE	124
ANEXOS	137

A EDUCAÇÃO SEXUAL NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ

1. Introdução

1.1 Trajetória, inquietações e reflexões que culminaram na escolha do tema

A minha trajetória com a Educação Sexual (ES) está atrelada principalmente às experiências que obtive durante a licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). No ano de 2014 ingressei no curso com uma certeza, a de tornar-me professor de Biologia. Tinha noções sobre alguns desafios que viriam, mas não esperava por alguns outros. No ano de 2018, depois de ser bolsista de monitoria e de iniciação científica, decidi buscar experiências na Educação Básica: comecei a lecionar em um programa de extensão da Universidade Estadual da Bahia (Uneb) num curso preparatório para vestibular por nome Universidade para Todos (UPT), tornei-me bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP) da UFBA, e no mesmo ano, iniciei os estágios curriculares com intervenções didáticas e regências.

Em apenas um ano, a temática da sexualidade apareceu diversas vezes durante as minhas primeiras experiências como professor/monitor/estagiário. Perguntas curiosas apareciam durante as aulas, discussões surgiam constantemente dentro e fora da sala de aula. Estas ganhavam energia e moviam-se num contexto político conturbado pelo crescimento do bolsonarismo e consequente eleição do presidente que governou o país de 2019 a 2022. Esse período foi recheado de ataques ao público LGBTQIA+, debates acirrados movidos pelo Movimento Escola Sem Partido e diversas *fake news* associadas à Educação Sexual ou a sexualidade de maneira geral. Algumas das notícias falsas podem ser citadas: kit gay distribuído em escolas; exposição do suposto livro paradidático "Aparelho Sexual e Cia" pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro durante uma entrevista no Jornal Nacional; mamadeiras com órgão genital peniano distribuídas em escolas e creches em São Paulo; candidata a vice-presidenta Manuela D'Ávila vestindo uma blusa estampada "Jesus é Travesti"; Jean Wyllys como ministro da educação do candidato à presidência Fernando Haddad; dentre diversas outras.

Com o teor das estórias supracitadas, não é difícil de imaginar as reproduções dessas *fake news* e de seus pressupostos preconceituosos contra grupos vistos como fora da heteronormatividade que eram faladas e ouvidas entre as paredes das escolas e fora delas. Especificamente dentro das instituições de ensino, fui captando diversos comentários problemáticos vindos de diversas direções, ora de estudantes, ora de professores e ora de

gestores. Concomitantemente, como bolsista da Residência Pedagógica, uma das demandas era trabalhar na perspectiva da pesquisa-formação, onde a atuação docente pudesse estar vinculada à pesquisa da própria prática, possibilitando uma formação reflexiva. Foi nesse contexto que escolhi investigar sobre a Educação Sexual, especificamente como o tema aparecia nos livros didáticos utilizados na escola campus da RP.

Ao mesmo tempo que realizava tais atividades, já pensava e estudava para alguns concursos que vieram a aparecer no mesmo ano, um deles, em Fortaleza, no Ceará. Apesar da aprovação, muitos problemas surgiram até a convocação, como possibilidade de cancelamento do concurso e a pandemia da COVID-19. A convocação prevista para o ano de 2019 só veio ocorrer no ano de 2021.

Ao concluir a graduação no final do primeiro semestre de 2019, tornei-me professor de uma escola da rede privada e de uma escola da rede pública da Educação Básica em Salvador, lecionando para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi nesse momento que percebi que estava numa bolha social dentro da universidade. Agora sob um novo governo brasileiro conservador e altamente avesso à diversidade, parecia mais fácil ouvir frases LGBTfóbicas. De uma secretária, ouvi que o vice-diretor tinha descoberto sua *doença* já na fase adulta (referindo-se à homossexualidade). No mesmo ano, apresentei-me a uma turma de 7º ano como professor de Ciências e ouvi uma voz falar para outro colega: “esse professor parece *baitola*”. Em uma turma de EJA, uma aluna perguntou aos colegas de quem seria a aula naquela noite e obtive uma resposta inesperada: “é do *viadinho* de Biologia”. No período das três situações citadas, estava ainda aprendendo silenciosamente como lidar com as emoções e com o profissionalismo numa situação em que eu era claramente ofendido. Em apenas uma dessas situações, a última, o estudante veio retratar-se por pressão dos colegas de classe, justificando que seria um modo de tratamento. Foi o único momento que consegui argumentar e levantar uma reflexão junto a ele.

Diante de tantas situações, senti que necessitava de munição intelectual e emocional, que no momento, entendi que deveria ser um aprofundamento sobre Educação Sexual, e assim o fiz: cursei no ano de 2020 uma especialização em Sexualidade Humana. No entanto, as minhas expectativas não foram alcançadas, pois essa pós-graduação estava focada apenas nos aspectos biológicos da sexualidade humana. No ano de 2020, já no cenário da pandemia da COVID-19, cursei a especialização em Ensino de Ciências pela Universidade do Recôncavo da Bahia (UFRB) e conduzi o Trabalho de Conclusão de Curso também para a ES, enquanto buscava em outras fontes uma formação sobre gênero e diversidade sexual humana.

No ano de 2021, ingressei no mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC) pensando em continuar a saga das investigações na área da sexualidade humana. Ao longo do curso, ampliei o contato com referenciais teóricos sobre a história e a filosofia da ciência e suas contribuições para o ensino de ciências, incluindo discussões históricas e filosóficas sobre o ensino de Biologia e a Educação Sexual.

Logo ao iniciar o mestrado, a surpresa da convocação do concurso realizado em 2018 no Ceará veio à tona. Assumi o concurso, e conseqüentemente, tive que ser professor-pesquisador com 40h semanais na educação básica, em uma nova cidade, num novo estado, numa nova vida. Diante dos novos desafios e dificuldades de realização do projeto submetido na seleção das pós-graduação, busquei outros meios de conseguir continuar a pesquisa voltada para a temática de interesse.

Ainda interessado pela ES, fui buscar nos novos livros didáticos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias conteúdos associados à temática. Foi então que me deparei com uma questão crítica: as novas coleções passaram por adaptações para o Novo Ensino Médio (NEM) e conseqüentemente, tiveram conteúdos reduzidos, como consequência da redução da carga horária das disciplinas da base comum. Investigando os aspectos associados à ES presentes na coleção escolhida pela escola, a Ser Protagonista - Ciências da Natureza e suas Tecnologias, encontrei apenas duas páginas abordando questões de interesse em toda a coleção que é composta por seis livros. Como é possível ver na **Figura 1**, em uma página do livro Vida, Saúde e Genética são trazidos métodos contraceptivos, ISTs e conceitos de gênero e sexualidade, inclusive, com escassos recursos visuais de apoio.

Figura 1: Página do livro *Ser Protagonista Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Vida, saúde e genética* que aborda saúde sexual e reprodutiva.

SAÚDE SEXUAL E SAÚDE REPRODUTIVA

É na adolescência que, muitas vezes, a vida sexual tem início. É essencial que a decisão de ter uma vida sexual ativa seja acompanhada de cuidados com a própria saúde e a do parceiro.

Dois dos principais cuidados com relação à saúde sexual e à saúde reprodutiva são a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST) e a prevenção de uma gravidez não planejada. Para isso, é importante buscar aconselhamento médico antes de iniciar a vida sexual e escolher os métodos de prevenção mais adequados para cada pessoa.

Alguns métodos contraceptivos

- **Diafragma:** Método de barreira que deve ser colocado dentro da vagina antes da relação sexual. Não apresenta efeitos colaterais e tem maior eficiência quando usado com um espermicida.
- **Preservativo masculino (camisinha):** Método de barreira que deve ser colocado no pênis ereto antes de iniciar a relação sexual e retirado logo após o final da relação. Não apresenta contraindicações e protege também contra as IST.
- **Preservativo feminino (camisinha feminina):** Método de barreira que tem os mesmos benefícios que o preservativo masculino, além de proporcionar autonomia para as mulheres. Deve ser colocado no canal vaginal antes de iniciar a relação sexual.
- **Anticoncepcional hormonal:** Método hormonal que age inibindo a ovulação. Deve ser receitado por um médico. Pode ser ingerido via oral (pílulas), injetável (injeção mensal) ou aplicado na pele (adesivo transdérmico). Os métodos hormonais podem provocar efeitos colaterais, por isso é importante ter acompanhamento médico.
- **Dispositivo intrauterino (DIU):** Objeto de plástico, que pode conter metais, introduzido pelo ginecologista no útero da mulher. O DIU impede a fecundação ao tornar ovócitos e espermatozoides inviáveis, ou ao interferir na migração dos gametas pela tuba uterina.

Algumas IST

- **Gonorreia:** causada pela bactéria *Neisseria gonorrhoeae*, que pode atingir o pênis, o colo do útero e o reto, além de outros órgãos, como boca, olhos e garganta. Embora a maioria das mulheres não apresente sintomas, os homens costumam sentir ardência ao urinar e ter um corrimento de odor desagradável alguns dias após o contágio.
- **Sífilis:** causada pela bactéria *Treponema pallidum*, é uma enfermidade grave, que, se não for tratada, pode levar à cegueira, à demência e até mesmo à morte. O tratamento é feito com antibióticos.
- **Aids:** é uma enfermidade grave provocada pelo HIV (vírus da imunodeficiência humana). Além da via sexual, o vírus pode contaminar uma pessoa em transfusão sanguínea, no momento do parto e durante a amamentação. Ele ataca as células de defesa do organismo. Com a destruição dessas células, o organismo fica vulnerável a várias doenças oportunistas, como infecções, tuberculose, gripe, etc., que podem levar à morte. Não há cura para a doença, mas o tratamento proporciona melhor qualidade de vida aos portadores do vírus.
- **HPV:** doença causada por certos tipos de papilomavírus humano (HPV). Algumas variedades desses vírus podem levar ao desenvolvimento de câncer do colo do útero, ânus e pênis. Para prevenir essas doenças, a realização de exames preventivos é essencial. Recentemente, foram desenvolvidas duas vacinas para a prevenção contra HPV.

Não escreva no livro.



As campanhas institucionais servem para conscientizar a população da importância do uso de preservativos no combate e na prevenção às IST.

Gênero e sexualidade

A sexualidade se manifesta, especialmente, na adolescência, a partir da identificação do sujeito com um gênero e uma orientação sexual.

A identidade de gênero se refere ao gênero com qual o sujeito se identifica, que pode ou não coincidir com o seu sexo biológico (aquele que é designado no nascimento).

Quando a identidade de gênero coincide com o sexo biológico, por exemplo, quando uma pessoa do sexo feminino se identifica com o gênero feminino, temos um indivíduo cisgênero.

Quando a identidade de gênero não coincide com o sexo biológico, por exemplo, quando uma pessoa do sexo feminino se identifica com o gênero masculino, temos o indivíduo transgênero.

Identidade de gênero é diferente de orientação sexual. A orientação sexual se refere à direção do desejo afetivo. Assim, os indivíduos cis e trans podem ser igualmente heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, por exemplo.

ROTEIRO

3. O sexo seguro requer o uso de métodos contraceptivos e de prevenção de IST. Avalie os métodos abordados neste capítulo e identifique aqueles que são eficazes para prevenir a gravidez e as IST.

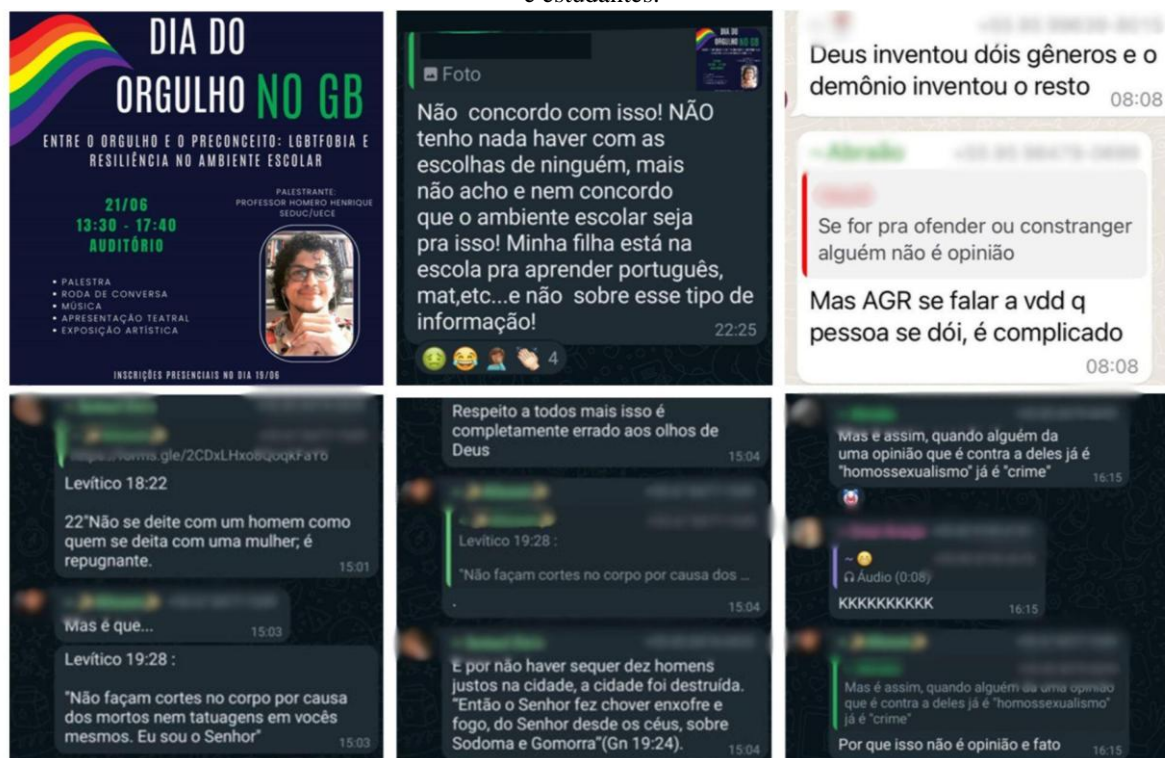
Foi um momento de choque: onde estavam os conteúdos que estudávamos anteriormente? Chegando à mesma conclusão, Lima e Torres (2021) também constataram que a coleção reduzia os conteúdos associados à Educação Sexual a poucos parágrafos, nos quais encontravam-se ausentes conteúdos como sistema genital. Com explicações rasas, sem ilustrações sobre métodos contraceptivos, ISTs ou sobre gênero e sexualidade, a coleção parecia ter sofrido influência, em algum nível, do contexto político contrário à Educação Sexual. Ao menos, o livro na página ilustrada na **Figura 1** traz um pequeno box que trata rapidamente sobre orientação sexual e identidade de gênero.

Nessa conjuntura, em 2022, decidi estudar como a ES se apresentava na rede pública do estado do Ceará diante de um contexto novo não só para mim, mas para toda a comunidade docente do país: o Novo Ensino Médio. Esta reforma desencadeou alterações no currículo do ensino médio brasileiro, ficando a cargo das redes estaduais de educação a adequação dos componentes curriculares e ementas por meio dos Documentos Curriculares Referenciais. No Ceará, o Documento Curricular Referencial do Ceará foi o produto desse novo horizonte.

Mais tarde, no ano de 2023, pude utilizar este documento num ato político de promoção e defesa da diversidade sexual humana na escola. Junto a outros professores, gestores e estudantes da EEFM Dr. Gentil Barreira, organizamos o “1 Dia do Orgulho no GB”. No dia 21 de junho, fizemos um lindo e acolhedor momento no auditório da escola, regado de palestra, roda de conversa e intervenções artísticas como peças teatrais, pinturas e apresentações musicais. Na intenção de evitar desgaste por parte daqueles contrários ao evento, compartilhamos um card nos grupos de WhatsApp das turmas e nas redes sociais da escola para que apenas os interessados fizessem a inscrição, ou seja, o evento foi aberto a todos, porém, com participação facultativa. Apesar disso, alguns casos de proibição de participação dos estudantes pelos responsáveis foram relatados, além da gestão escolar receber diversas ligações e comentários no post do Instagram com teor LGBTfóbico, alguns, inclusive, disfarçados.

Ao serem divulgadas às atividades, quase automaticamente, os grupos de WhatsApp e o post do Instagram começaram a ser movimentados com respostas de reprovação ao evento que tinha por título “Dia do orgulho no GB” e ao tema da palestra “Entre o orgulho e o preconceito: LGBTfobia e resiliência no ambiente escolar”. Os principais organizadores, eu e um dos coordenadores pedagógicos da escola, fomos os que mais receberam mensagens de ataque. Abaixo, demonstro algumas respostas que obtivemos antes da ocorrência do evento por pais, mães e estudantes, inclusive, das turmas que eu lecionava (**Figura 2**).

Figura 2: Card de divulgação do Dia do Orgulho da escola e capturas de tela de algumas reações dos pais, mães e estudantes.



Fonte: Arquivo pessoal.

Era esperado que algum movimento ocorresse, sabendo do contexto brasileiro de fortalecimento de movimentos sociais neoconservadores. Não faltaram argumentos por parte dos reclamantes de que a escola é lugar de “aprender português e matemática”, ao invés de aprender sobre diversidade e respeito. Nesse momento, buscamos justificar aos requerentes o teor do evento, apresentando o DCRC como exemplo, que inclui no currículo as discussões sobre diversidade sexual, de gênero, respeito, Direitos Humanos e temáticas associadas. Nesse momento, o objeto de investigação citado foi utilizado como defesa dos professores e gestores como um ato de resistência política.

Diante do panorama exposto, o presente estudo traz uma das minhas produções científicas sobre a Educação Sexual, ansiando contribuir para o conhecimento da área e tentando manter o tema vivo na rede pública da educação básica.

1.2 O problema e os objetivos

A escola constitui um espaço privilegiado para a prática didática da Educação Sexual (ES), pois permite aos estudantes a compressão dos seus corpos, seus sentimentos, seus deveres

e seus direitos para com a sua própria saúde sexual, assim como a dos outros (RAMIRO *et al.*, 2010). Por sua vez, de acordo com a pesquisadora Mary Neide Figueiró (2010), a Educação Sexual é entendida como toda prática de ensino-aprendizagem sobre sexualidade humana que envolvam conhecimentos basilares, discussões e reflexões em torno da vida sexual, valores, emoções, atitudes e sentimentos.

Apesar de ter caráter essencialmente interdisciplinar (RIBEIRO, 2009), na escola, os conteúdos trabalhados que envolvem ES estão geralmente associados ao currículo de Ciências e Biologia. Esses conteúdos curriculares são facilmente contextualizados, já que são questões presentes no cotidiano dos estudantes, o que amplifica o interesse destes pelo objeto de estudo (DURÉ; ANDRADE; ABÍLIO, 2018). Não obstante, diversos trabalhos explicitam a urgente e constante necessidade dessa temática nas escolas, também pontuam suas fragilidades (SILVA *et al.*, 2016; SARMENTO *et al.*, 2018; BARBOSA; FOLMER, 2019; FERNANDES *et al.*, 2021).

Dentre os aspectos facilitadores para trabalhar a temática, a curiosidade e o interesse dos estudantes pela área se destacam (BARBOSA; FOLMER, 2019). Já entre as principais dificuldades, surgem a não aceitação dos pais, escassez de formação docente e a ausência de material curricular e didático. Algumas temáticas parecem ser mais sensíveis e polêmicas, por isso, diversos professores de Biologia e Ciências não as abordam, como é o caso da temática de identidade de gênero. As justificativas giram em torno da sua religiosidade, alegação de falta de formação na área ou resistência das famílias dos estudantes (SARMENTO *et al.*, 2018; VIEIRA, 2015).

Diante do exposto, documentos que orientam o currículo escolar são importantes tanto para legitimar o trabalho com a Educação Sexual, como também dar direcionamentos pedagógicos. Legalmente, os professores são orientados por documentos oficiais nas esferas municipais, estaduais e federais que são instrumentos de planejamento da política educacional. Estes, legitimam, orientam e especificam as metas e objetos de aprendizagem a serem trabalhados nos diversos níveis de ensino. Diante do avanço de movimentos conservadores também na esfera educacional, tais documentos podem refletir diversos panoramas: retrocessos, resistências e/ou avanços no que diz respeito à Educação Sexual.

Exemplos que contextualizam esse problema da ausência ou até mesmo proibição de determinados temas não são difíceis de encontrar. É importante destacar que alguns municípios cearenses movidos pela suposta “ideologia de gênero”, tiveram projetos de leis aprovados que proibiram legalmente menções aos temas “gênero” e “sexualidade” no currículo escolar. Duas

das maiores cidades do estado, Juazeiro do Norte e Crato, seguiram com essa censura, além de outras que apesar de terem os projetos de lei, sofreram vetos, como Quixadá (OLIVEIRA, MELO, FARIAS, 2021). O termo “ideologia de gênero” é utilizado por grupos reacionários conservadores (rejeitado por educadores) para designar a suposta doutrinação e imposição escolar de ideologias contrárias àquelas da família tradicional cisgênero e heterossexual (VICENTE, 2020). Para os que vociferam esse discurso, ela seria um projeto de poder para destruir a família, deseducar as crianças sobre os conceitos de gênero e as diferenças biológicas entre homens e mulheres (SCHIBELINSKI, 2020).

Esse discurso foi construído inicialmente pela igreja católica em 1997 e depois foi cooptado por políticos e/ou religiosos da mesma religião e da chamada banca evangélica, ganhando fôlego no Brasil em 2011 (SCHIBELINSKI, 2020). Trazendo um terrorismo para a população brasileira, essa movimentação se fortaleceu no contexto do reconhecimento legal das uniões homoafetivas no país e foi crescendo como arma discursiva nas eleições de 2018 e 2022. No campo da educação, os mesmos atores militaram com discursos antigênero na construção dos planos nacionais, estaduais e municipais de educação, culminando na omissão de ações voltadas para equidade de gênero (REIS; EGGERT, 2017).

Os principais documentos atrelados ao exercício educacional do Estado do Ceará são: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional da Educação (PNE), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE) e outros documentos específicos para cada nível de ensino. Apesar de existirem alguns documentos que direcionam os currículos das escolas a nível nacional, os estados produzem suas diretrizes curriculares a partir da BNCC. Baseados nesse último documento, a rede de ensino do Ceará sistematizou os objetos de aprendizagem, adaptando-os à realidade do Estado e às suas demandas regionais por meios do Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRC) e do Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio, associando-os às habilidades e competências da BNCC.

Diferentemente da Educação Ambiental, a qual dispõe de diversos documentos com princípios bem definidos e com orientações claras como a Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, não há uma política nacional clara que ampare a inserção curricular da Educação Sexual. Desse modo, fica sob responsabilidade das redes de ensino de cada estado brasileiro articular um currículo sobre Educação Sexual em suas diretrizes.

Em relação à ES, percebe-se um movimento de supressão de algumas temáticas na BNCC, que ampliou os temas transversais e manteve alguns subtemas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), enquanto outros temas como orientação sexual foram removidos (MIRANDA; LEITE, 2021). Menções à palavra “gênero” também foram removidas de vários trechos da BNCC justamente para não causar uma associação com a suposta “ideologia de gênero”. Desse modo, a BNCC já não estimula a possibilidade desse debate na escola, suprimindo as questões de gênero e de orientação sexual centralizando aspectos biológicos, como já tinha sido apontado também em outros documentos curriculares (SOUSA; GUIMARÃES; AMANTES, 2019).

Sobre a retirada dessa temática da BNCC, é importante salientar que os problemas na escola relacionados à orientação sexual não foram superados. Estudos como o de Martins *et al.* (2019) também evidenciaram a manutenção do bullying homofóbico e a evasão escolar de estudantes LGBTQIA+. Segundo o Relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2016), 60,2% e 42,8% daquela amostra de estudantes brasileiros LGBTQIA+ se sentem inseguros na escola devido a sua orientação sexual e sua expressão de gênero respectivamente. Para Guacira Louro (2004), este espaço de educação formal constitui uma das instâncias responsáveis pela reafirmação constante das normas que regulam os gêneros e as sexualidades. Desta maneira, lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis, queers, intersexuais, assexuais e outras orientações e identidades (por este motivo, utilizaremos a sigla LGBTQIA+) continuam sendo estigmatizados num espaço privilegiado para essas discussões, que deveria promover a desconstrução de preconceitos, promoção do respeito e aceitação da diversidade (BARRETO; ARAÚJO, 2016).

A fim de romper com a reprodução de uma lógica dominante, violenta e excludente da sociedade contemporânea, a manutenção dessa temática é importante para todos os cidadãos, pois

[...] a escola passa a ser um espaço em que se é necessário auxiliar ao indivíduo a quebrar os dogmas culturais, de maneira que tanto educadores como educandos percamos a dificuldade de falar e conviver com a diversidade sexual. (GUIMARÃES *et al.*, 2018, p. 331).

Como outro exemplo dos retrocessos em relação à ES no Brasil, podemos citar a retirada de menções ao termo gênero e também do público LGBTQIA+ do Plano Estadual de Educação do Ceará. Desse modo, “gênero” foi substituído por “sexo” evidenciando uma tentativa de

biologização e silenciamento da diversidade de gênero (SOUZA, 2016). A única menção ao termo removido é justamente no inciso que proíbe o uso da suposta “ideologia de gênero” na rede estadual de ensino. No entanto, foi mantido o uso de “orientação sexual”, mostrando que o PEE foi construído num contexto de fortes oposições e por isso ganhou uma configuração aparentemente antagônica.

Com o intuito de orientar o currículo do estado do Ceará a partir das disposições presentes na BNCC, foram criados o DCRC - Educação infantil e Ensino Fundamental e o DCRC - Ensino Médio, documentos que foram publicados nos anos de 2019 e 2021, respectivamente. As diretrizes para Ensino Médio ainda estão em fase de análise, interpretação, adaptação e aplicação pelas escolas do Estado, já que foi disponibilizado recentemente. Como o documento para o Ensino Médio foi disponibilizado há pouco tempo, ainda não existem produções científicas que se debruçaram sobre ele, diferentemente da educação infantil e do ensino fundamental, sobre os quais já foram produzidos alguns poucos estudos com enfoque para áreas específicas do conhecimento, como a Educação Física (MARTINS; JÚNIOR, MOURA, 2022) e a Educação Ambiental (MIRANDA; LEITE, 2021).

Diante das críticas de professores e pesquisadores à BNCC (FEITOSA; PRACIANO, AVILA, 2020; SILVA *et al.*, 2020), em relação a sua negligência política para com a ES, e sabendo que o mesmo documento orienta a construção das novas diretrizes curriculares de todos os estados brasileiros, entender como a DCRC insere esses componentes no currículo das escolas tem grande pertinência, assim como interpretar seus discursos. Sobre a análise do conteúdo discursivo, sua relevância se concretiza ao entender que o discurso é uma prática ideológica que materializa um sentido por meio das palavras (PÊCHEUX, 1995). Destaca-se que tais documentos são recentes e por isso há uma carência de investigações, tornando essa pesquisa relevante para esse cenário de novo currículo para a educação formal.

A partir das questões supracitadas, a pesquisa foi orientada pelas seguintes problemáticas: Há propostas de discussões sobre Educação Sexual no Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio? Se sim, quais são as concepções e vertentes sobre Educação Sexual que a fundamenta? Que suporte o DCRC fornece aos professores para trabalhar a temática? Quais são as negligências e/ou potencialidades do documento para a ES? Considerando a importância dos documentos políticos educacionais, esta pesquisa tem por objetivo analisar como a Educação Sexual aparece no Documento Curricular Referencial do Ceará.

Para alcançar tal compreensão, buscaremos: (1) Analisar qual ou quais concepções de Educação Sexual orientam o DCRC para o Novo Ensino Médio a partir das diferentes abordagens presentes na literatura; (2) Investigar a quais objetivos educacionais, valores, normas e ideologias as possíveis abordagens trazidas pelo DCRC estão alinhadas; (3) Verificar a relação entre o DCRC e a BNCC, bem como possíveis convergências ou insubordinações.

2. Referencial teórico

2.1 Conceituando sexualidade, Educação Sexual e suas vertentes educacionais

A sexualidade ocupa um tema central no comportamento humano, rendendo inúmeros debates ao longo da história, abundantes estudos e disputas ideológicas. Como esta temática ocupa o cerne desta pesquisa, cabe trazermos o conceito de sexualidade. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a sexualidade é um aspecto inerente do ser humano que

abrange sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experimentada e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem todas são sempre vivenciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais. (OMS, 2006a, tradução nossa).

Embora esse conceito contemple os aspectos anátomo-fisiológicos, não se restringe apenas aos aspectos biológicos. A sexualidade também tem em seu bojo os fenômenos sociais como cultura, política, crença, [...] “rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...]” (LOURO, 2000, p. 6). Podemos então concluir que ela é constituída e expressa pelo entrelaçamento das constituições biopsicossociais do indivíduo. Nesse sentido, não há uma sexualidade puramente biológica, pelo contrário, as culturas influenciam diretamente em como ela se dá, seja definindo o que é natural ou não, dando sentido aos padrões de gênero masculino/feminino ou definindo os modos de expressão dos sentimentos, dos prazeres e dos afetos.

Dentro desse contexto, é importante clarificar o conceito de gênero, temática que rende inúmeros debates e faz parte da análise da presente pesquisa. O termo começou a ganhar espaço nas discussões por meio do movimento Feminista anglo-saxão como rejeição ao determinismo biológico, onde justificaria as desigualdades sociais baseadas nas diferenças entre os sexos. No cenário da segunda onda do Feminismo, a historiadora feminista Joan Scott (1995) destaca-se trazendo gênero como uma categoria histórica e construída socialmente. Para a pesquisadora, gênero é um elemento componente das relações sociais construído a partir das diferenças entre os sexos masculino e feminino, e ao mesmo tempo, é a primeira relação de poder na sociedade. Segundo a mesma pesquisadora,

O termo "gênero" torna-se, antes, uma maneira de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de idéias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 3).

De modo semelhante, Louro (1997) compreende gênero como uma construção social sobre as características sexuais. Dito de outro modo, a autora traz que gênero não é sinônimo de sexo, mas sim a representação sobre ele, sobre o que é masculino e feminino numa cultura, estando sujeita às compreensões de uma determinada sociedade geográfica e temporalmente localizada. Partindo da mesma compreensão, Louro (1997) e Scott (1995) colocam o conceito de gênero não apenas como algo analítico, mas como uma ferramenta política.

Aprofundando-se na discussão sobre performance de gênero, diversidade sexual e de gênero durante a terceira onda do Feminismo, Judith Butler (2003) centraliza a influência da cultura sobre os atos performáticos que são requeridos constantemente aos corpos. Enquanto o sexo estaria ligado aos cromossomos, hormônios e anatomia, o gênero estaria sujeito às pressões culturais frequentes, que dizem como todos devem se encaixar nas configurações sociais pré-estabelecidas. Segundo a mesma autora, todos os sujeitos são impelidos constantemente a seguirem as normas sociais heterossexuais, a chamada heterossexualidade compulsória. Nesse sentido, o conceito de gênero foi forjado para fugir do determinismo biológico, mas ainda haveria um outro determinismo a ser superado, o cultural, que forja os comportamentos, as vestimentas e os desejos afetivo-sexuais. Se existe um modelo de gênero e sexualidade que deve ser seguido, aqueles indivíduos que não o performam, subvertem a lógica heteronormativa, e por isso, são vistos como ameaças, estranhos, *queers*.

Cientes dos conceitos supracitados, as questões de gênero e sexualidade se encontram em diversos espaços e por serem constituintes fulcrais da humanidade, a escola não ficaria de fora. Como uma instituição social que reflete a cultura em determinado tempo e espaço, ela ganha parte da responsabilidade social em trabalhar o tema de forma sistematizada, com embasamento científico e ético. É nesse contexto que a Educação Sexual disputa território.

Como abordado na introdução desta pesquisa, a Educação Sexual não se restringe apenas às abordagens preventivas e discursos orientadores do comportamento sexual. Apesar dessas temáticas receberem centralidade quando a ES é trabalhada, tem sentido muito mais amplo. O conceito de ES varia de acordo com diversos autores e neste trabalho, será considerada a perspectiva de Figueiró (2010) que a vê como toda prática de ensino-aprendizagem

focada na sexualidade humana, que perpassa por conhecimentos básicos, discussões e reflexões das próprias ações relativas à vida sexual, como também sobre valores associados, sentimentos, normas sociais, emoções, etc.

Em tempo, ressalta-se que não há um consenso acadêmico sobre qual o termo seria mais adequado quando se refere à ES. Sobre o uso desta terminologia, Xavier Filha (2017, p. 30) critica o seu uso pois a Educação Sexual “é um termo que ganhou contornos definidos por práticas e propósitos normalizadores e prescritivos.” Para a pesquisadora, essa terminologia está inerentemente ligada a uma perspectiva biologizante e higienista, ou seja, preocupada apenas com os aspectos reprodutivos, prescritivos e normatizadores. Desse modo, apresenta o termo “educação para a(s) sexualidade(s)” como promissor, por possuir sentido mais amplo e refletir a diversidade sexual humana. Do mesmo modo, diversas outras denominações também foram sugeridas ao longo do tempo para problematizar e/ou substituir a então ES:

[...]‘educação para a sexualidade’, ‘educação para as sexualidades’; ‘educação da sexualidade’; ‘educação para a sexualidade humanizada’; ‘educação em sexualidade’; ‘educação afetivo-sexual’; ‘educação da ética sexual’; ‘educação sexualizada’; ‘educação e sexualidade’... (XAVIER FILHA, 2017, p. 24).

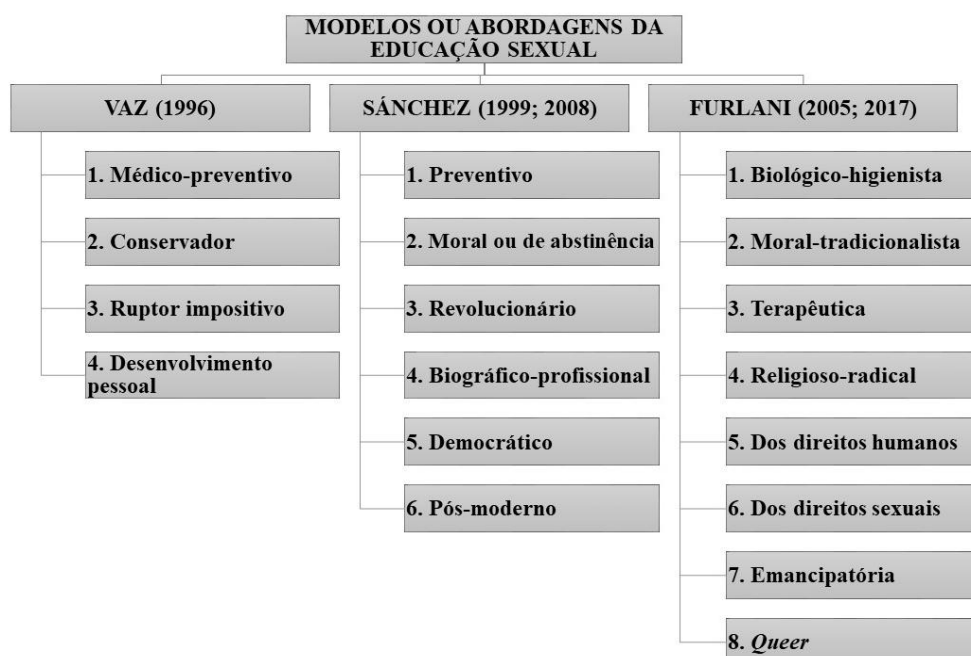
Além desses termos supracitados, era comum encontrar ‘orientação sexual’ nos documentos educacionais, como por exemplo o próprio caderno intitulado ‘Orientação Sexual’ que compunha os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997). Esse documento tinha por objetivo propor discussões e reflexões a todos os atores envolvidos na educação, a fim de sistematizar o trabalho da ‘orientação sexual’ na educação básica. Atualmente, os Temas Transversais foram redefinidos como Temas Contemporâneos Transversais na BNCC (BRASIL, 2019), cuja temática da sexualidade foi removida.

No que diz respeito aos termos e seus sentidos, na visão de Figueiró (2020, p. 27) a ‘educação sexual’ continua adequada e “possibilita conceber o educando, aquele que aprende, como sujeito ativo no processo de aprendizagem e não como mero receptor passivo de conhecimentos, informações e/ou orientações.” O termo também permanece na literatura especializada mais recente e é o mais utilizado de acordo com o número de resultados nas plataformas acadêmicas, por isso, manteremos o seu uso. Esse sentido contempla a perspectiva “histórica, sócio-cultural, semântica, biológica, estética, afetiva e política” como trabalhada por Jimena Furlani (2005, p. 34). Além do exposto, poderão ser usadas as diferentes terminologias no intuito de manter as intenções dos autores e/ou evitar a repetição exaustiva.

Tais discussões sobre qual seria o termo mais profícuo não são em vão, elas podem refletir ou indicar os tipos de abordagens que a área tem seguido ao longo do tempo. Compreender essas abordagens é importante para a ação pedagógica, visto que cada uma delas está atrelada a uma perspectiva de educação, a uma visão política, a diferentes compreensões da sexualidade humana, dos seus valores éticos e morais associados e dos direitos dos sujeitos (FURLANI, 2017). Compreender as diferentes abordagens se faz pertinente não só para definirmos as possibilidades educacionais-pedagógicas da Educação Sexual, mas também para compreendermos os diversos sentidos implícitos ou explícitos nos livros didáticos, nos documentos curriculares, nas leis e também nas diversas pesquisas científicas.

As diferentes abordagens da Educação Sexual variam de acordo com especialistas, épocas e contextos sociais, as quais orientam e preconizam de forma intencional os valores que devem estar associados à prática de ensino. Diferentes classificações para essas abordagens foram propostas, as quais apresentam algumas diferenças em números de categorias e suas descrições. Destacamos aqui três destas propostas: O português Júlio Machado Vaz considera quatro modelos, o espanhol Félix López apresentou primeiramente quatro abordagens, atualizando para seis em 2008 (DUARTE, 2010), e por fim, a brasileira Jimena Furlani agrupa oito diferentes vertentes da Educação Sexual. De modo a facilitar a visualização dessas diferentes classificações, a **Figura 3** traz um resumo:

Figura 3: Diferentes classificações das abordagens ou modelos de educação sexual.



Fonte: Autor (2024).

Para fins de nosso estudo, adotamos a classificação de Furlani (2005) e Furlano (2017) que se propõe a organizar as abordagens da Educação Sexual no contexto brasileiro contemporâneo em oito abordagens que estão presentes no país. De acordo com a autora,

Essas diferentes representações acerca da educação sexual estão presentes e/ou repercutem no universo pedagógico brasileiro. Elas devem ser vistas como discursividades que apontam para possíveis lógicas nos seus enunciados e constroem determinado/s conhecimento/s. A educação sexual contemporânea explicita essas múltiplas formas de organização de enunciados constitutivos de seu objeto pedagógico num processo que não é homogêneo. Ao contrário, ele é marcado por rupturas, por divergências, por discordâncias teóricas e políticas, assim como é possível verificar, entre certas abordagens, interfaces de articulações e convergências. (FURLANI, 2017, *on-line*).

Para o presente trabalho, daremos prioridade à classificação de Furlani (2005) e Furlani (2017) pois ela consegue mostrar a multiplicidade e heterogeneidade de diferentes visões sobre a Educação Sexual no contexto específico do Brasil em sua atualidade. Acrescenta-se ainda que a autora traz exemplos concretos de como e onde essas abordagens aparecem no país, diferentemente dos outros autores estrangeiros. A seguir, apresentaremos a caracterização de cada uma das categorias propostas pela autora, importante para informar quais são as principais ideias que as compõem, os valores, as normas e os direitos. O DCRC será analisado atentando-se às possíveis aproximações com esse quadro teórico.

2.1.1 Abordagem biológico-higienista

Essa é considerada a abordagem mais comum da ES e por vezes, única na educação formal dentro da disciplina de Ciências e Biologia. Nessa abordagem, a saúde sexual-reprodutiva em seus aspectos biológicos são centrais e ocupam todos os espaços discursivos da sexualidade humana. Aqui, são trabalhados essencialmente a anatomia e fisiologia do sistema genital/reprodutor, ciclo menstrual, infecções sexualmente transmissíveis (IST), métodos preventivos, gravidez, métodos anticoncepcionais e tópicos associados (FURLANI, 2005; FURLANI, 2017).

No aspecto da saúde sexual, todos esses conteúdos são essenciais e relevantes. A crítica a essa abordagem se dá por ter uma perspectiva puramente biomédica, sem discussões amplas sobre questões sociais, culturais e políticas que estão inerentemente relacionadas à sexualidade. Um problema central dessa vertente é o seu caráter biologizante, essencialista, reducionista e seguir a lógica do determinismo biológico. Ao centralizar as diferenças biológicas nos sexos

masculino e feminino, pode assumir também com naturalidade outras diferenças e desigualdades de gênero, dando manutenção à hierarquização dos sujeitos.

Esse determinismo biológico merece ser problematizado para que haja uma Educação Sexual que contemple diversos aspectos da sexualidade humana, que combata preconceitos, que dê visibilidade à diversidade sexual humana, que vise à luta por equidade de gêneros, etc. Por meio de discursos supostamente científicos baseados unicamente na Biologia, essa abordagem frequentemente é utilizada em argumentos machistas, misóginos, sexistas e LGBTfóbicos.

2.1.2 Abordagem moral-tradicionista

Esta abordagem está associada aos ideais de uma moral tradicional, frequentemente ligada à moral cristã ocidental. Um dos seus aspectos centrais é a defesa da abstinência como melhor método de Educação Sexual, utilizando-se do argumento de que este é o método mais eficaz contra a gravidez na adolescência e as ISTs (FURLANI, 2005; FURLANI, 2017).

No ano de 2020, o Ministério da Saúde (MS) juntamente com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) lançaram uma campanha intitulada “Tudo tem seu tempo – Adolescência primeiro, gravidez depois” e ela reflete um pouco da abordagem moral-tradicionista (MUSTAFÉ; COELHO, 2021). Conhecida popularmente nas redes sociais e imprensa como “campanha da abstinência sexual”, não recebeu esse título indiscriminadamente. Nessa campanha, não houve qualquer menção aos métodos contraceptivos, já que isso indicaria premissa da existência ato sexual para que eles pudessem ser utilizados. Além disso, as mesmas autoras sinalizam a relação entre a campanha e o movimento cristão contemporâneo “Eu escolhi esperar” e o *slogan* “tudo tem seu tempo”. O primeiro, um agente pessoal faz a declaração, já o segundo, se refere a uma terceira pessoa se expressando a um grupo.

Consonante a isso, tanto o movimento “Eu escolhi esperar” como a abordagem moral tradicionalista em si assumem um modelo de sexualidade nos mesmos moldes: heterossexual, monogâmico, castidade pré-marital, casamento como momento adequado para a relação sexual, aversão às práticas sexuais e estilos de vida ditos não reprodutivos. (FURLANI, 2005; MUSTAFÉ; COELHO, 2021).

Nesta visão, a ES seria responsabilidade familiar e não da escola, tendo aversão a métodos de controle reprodutivo devido aos seus supostos ideais “pró-vida” e também a

qualquer outra forma de relação afetivo-sexual não heterossexual. Em síntese, as principais críticas a essa abordagem dizem respeito à privação de formação adequada aos adolescentes, visto que o foco é o desencorajamento da prática sexual; à censura de livros; a discriminação por gênero, orientação sexual, raça e classe social, pois segundo essa abordagem, idade, classe econômica, procedência étnica, grupos de amigos e outros critérios são relevantes e devem ser considerados para selecionar um(a) parceiro(a); ensino do criacionismo no currículo de ciências em oposição ao evolucionismo; e por fim, possui caráter religioso e fundamentalista.

Apesar da laicidade do Estado apregoar que a religião não deva interferir na esfera pública e que ela possui caráter privado como direito individual, são realizadas constantemente fortes investidas fundamentalistas e conservadoras que fragilizam o Estado laico. Sobretudo em relação à sexualidade, esse movimento neoconservador vê a escola pública como um espaço de disputa, concretizando-se no combate à “ideologia de gênero” pregada por religiosos católicos e neopentecostais (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2020).

2.1.3 Abordagem terapêutica

Essa abordagem volta-se mais para a constituição psicológica do indivíduo e tem como premissa básica a busca da “cura” para supostos “problemas sexuais”, assim como busca explicar a origem das vivências sexuais consideradas anormais, por isso, também está presente em algumas igrejas cristãs. Em outras palavras, essa visão tem como foco a busca pelas origens da homossexualidade evocando uma leitura religiosa em busca de auxílio espiritual para a suposta “cura gay”. Também evoca Freud para explicar as origens das orientações sexuais a partir das supostas lacunas familiares pela carência de relações paternas e maternas adequadas (FURLANI, 2005; FURLANI, 2017).

Tem-se aqui uma tentativa de união entre o discurso religioso e a psicologia. No discurso estritamente religioso, tentativas de exorcismo pela “possessão demoníaca” e curas para soropositivos. Já no discurso psicoterapêutico que presumidamente evoca à psicologia, conduzem seus pacientes à “terapia de reorientação sexual”, “reparativa” ou de “conversão”. Um exemplo de claro é movimento *Exodus*, uma organização internacional de reversão sexual que chegou ao Brasil em 1998 e ganhando apoio do Corpo de Psicólogos e Psiquiatras Cristãos (CPPC) (TEIXEIRA FILHO; CATTO; CRUZ, 2023).

Foram profissionais das áreas citadas e pertencentes ao movimento *Exodus*, que apesar da despatologização da homossexualidade em 1999, divulgavam e ofereciam a “cura gay” para

aqueles que não aceitassem a orientação sexual diferente da heterossexual. Apesar do fim do movimento Exodus, a prática ainda é realizada em retiros espirituais e ensejado pelo grupo *Movimento Psicólogos em Ação (MPA)*. Estes, lutam pela revogação da Resolução n. 01/99 do Conselho Federal de Psicologia (CFP) que estabelece que a homossexualidade não é doença e reforça a luta contra a patologização das dissidências por psicólogos. Essa luta frequente pela revogação da resolução é encabeçada por profissionais da área pertencentes a instituições religiosas, sobretudo de igrejas evangélicas, apoiadores articulados com os a extrema-direita política. Esse fato é constatado pela proximidade de atores do MPA e ex-ministros como Damares Alves. Em uma das cenas, a vice-presidente da chapa de 2019 para as eleições do CFP reuniu-se com a ministra e apresentou o “Movimento Ex-gays do Brasil” (TEIXEIRA FILHO; CATTO; CRUZ, 2023).

Dito isto, compreende-se que essa abordagem da Educação Sexual visa unir a atuação religiosa cristã com a psicologia, no entanto, rompe com laicidade da profissão, ferem os direitos humanos, carecem de fundamentação científica e dos valores que fundamentam a própria psicologia brasileira: liberdade, dignidade, igualdade e integridade humana (TEIXEIRA FILHO; CATTO; CRUZ, 2023).

Uma outra problemática associada a esses discursos, além da homofobia, é o sexismo e o machismo evidente: acreditam que mães solo não possuem competência para criar e educar seus filhos, seja superprotegendo ou pela sua incapacidade de suprir a ausência do pai. Para além disso, meninos criados apenas por suas mães tenderiam a ter um “vazio” da figura paterna isso teria como efeito a homossexualidade. Todas essas explicações se caracterizam por serem simplistas, imediatistas, generalistas e universais.

2.1.4 Abordagem religioso-radical

A principal característica desta vertente é a leitura e interpretação literal da bíblia como verdade absoluta na determinação da sexualidade humana e não está restrita às igrejas, mas ocorre também em instituições e/ou escolas confessionais. Nesse sentido, seu escopo está na manutenção da relação heterossexual, do sistema familiar patriarcal e do combate à toda e qualquer afetividade e identidade que fujam da cisnormatividade.

Essa vertente, além de combater veementemente à diversidade sexual e legitimar a LGBTfobia, também alimenta o sistema machista e sexista, pondo a mulher na posição de submissão. Dito de outro modo, acentua a homofobia religiosa e o sexismo, rejeitando

movimentos em prol dos direitos humanos, LGBT+ e Feministas. Outrossim, destaca-se seu caráter fundamentalista ao assumir um único livro e a sua leitura literal como referência ética e moral para todas as pessoas, quer sigam suas crenças ou não. Nesses aspectos, mostram certa convergência com as abordagens moral-tradicionista e terapêutica está presente em ramificações evangélicas e católicas, como o movimento Renovação Carismática, Canção Nova e Shalom.

A abstinência sexual e o celibato também são valorizados nessa abordagem, juntamente com a reprovação de práticas sexuais não reprodutivas, como sexo oral, anal e uso de preservativos e anticoncepcionais (FURLANI, 2005; FURLANI, 2017). O seu foco não está restrito à regulação da vida sexual da sua comunidade, mas inclui também deter as conquistas jurídicas e civis das minorias sexuais.

2.1.5 Abordagem dos Direitos Humanos

Essa abordagem e as três que se seguem possuem um caráter progressista e têm como premissa a luta pela redução das desigualdades e exclusões sociais.

Na abordagem dos Direitos Humanos, depreende-se que há diversos constituintes dos sujeitos atrelados à exclusão social, tais como classe social, raça, etnia, condição física, nacionalidade, religião, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, etc. Estas marcas dos sujeitos aparecem no microuniverso do espaço escolar onde estudantes são vítimas de várias formas de preconceito, aparecendo na forma de discriminação, violência e outras violações de direitos básicos. Deste modo, as tensões relativas às desigualdades são reproduzidas no ambiente escolar ao mesmo tempo que surgem as resistências e contestações, tornando este espaço um ambiente fértil para o uso da educação como arma de combate à discriminação.

Mas qual a relação entre os direitos humanos e a ES?

A educação sexual baseada na abordagem dos direitos humanos é aquela que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e às suas identidades “excluídas”. Trata-se de um processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana – na totalidade semântica desse termo. (FURLANI, 2017, p. 31).

Essa “exclusão” se refere aos vários modos de discriminação, ofensa, violência e outras formas de negação dos direitos humanos. No quesito da sexualidade, estão mais frequentemente associados às mulheres (machismo, sexismo, misoginia), gays e lésbicas (homofobia,

lesbofobia), bissexuais (bifobia), travestis, transgêneros e transexuais (transfobia), ou pessoas LGBTQIA+ em geral (LGBTfobia). Tais públicos estão listados no próprio Programa Nacional de Direitos Humanos II de 2002 e no Programa Nacional de Direitos Humanos III de 2010, os quais propõem ações programáticas que visam mitigar e reduzir os efeitos da desigualdade histórica a que tais sujeitos estão/são submetidos.

2.1.6 Abordagem dos direitos sexuais

Essa abordagem começou a ganhar forma a partir da criação da Declaração dos Direitos Sexuais que ocorreu na Espanha durante o 13º Congresso Mundial de Sexologia no ano de 1997. Essa declaração foi revisada pela Assembleia Geral da Associação Mundial de Sexologia em 1999 e por fim, foi aprovada no mesmo ano durante o 14º Congresso Mundial de Sexologia na China. A partir da leitura da Declaração dos Direitos Sexuais (**Anexo I**), nota-se que ela constitui um documento de caráter político, de reivindicação e conquista de direitos pelos grupos subordinados. Mas como isso se dá numa pedagogia para a Educação Sexual? Além dos aspectos propriamente biológicos como saúde sexual, reprodução, anticoncepção, aborto e outros, essa abordagem, para Furlani (2017), perpassa por também pela visibilização de outras identidades sexuais não heterossexuais, mas também da luta pela equidade de gênero.

Em relação à equidade de gênero nas sociedades atuais, nota-se que os artigos se destacam pela contínua luta pelos direitos reprodutivos das mulheres, mas essa vertente não se reduz apenas a essa questão. O acesso à educação, ao mercado de trabalho, participação esportiva, equidade salarial, divórcio, adoção, ao matrimônio, ao não matrimônio, direitos eleitorais, reconhecimento como chefe da família e outros direitos conquistados também são pautas dessa abordagem. Para além dessas conquistas, essa abordagem da ES também se preocupa com o combate ao assédio, ao abuso e coerção sexual e a violência doméstica (FURLANI, 2005; FURLANI, 2017).

Uma das agendas atreladas ao público LGBTQIA+, além da criminalização da LGBTfobia, diz respeito à união civil homossexual com os mesmos direitos da união heterossexual, como renda conjunta, herança, benefícios previdenciários, seguro saúde conjunto, imposto de renda conjunta, mudança do nome civil e regulamentação da lei de redesignação sexual para pessoas transgênero.

No artigo 10 da Declaração dos Direitos Sexuais a ênfase é dada ao direito de uma Educação Sexual por toda a vida. No mesmo artigo, há a sugestão de que essa ES possa

acontecer em todas as esferas da sociedade, seja no núcleo familiar ou em outras instituições, como a própria escola. Apesar de ser um direito de acordo com essa abordagem, há muitas lacunas, incluindo na própria rede formal de ensino. Como a formação básica dos professores geralmente não habilitam esses profissionais para a ES (FIGUEIRÓ, 2020), uma abordagem focada nos Direitos Humanos é ainda mais escassa e por isso, a formação continuada se constitui uma estratégia mitigadora para esse problema (FURLANI, 2005; FURLANI, 2017).

Em termos de educação formal na infância e adolescência, trabalhar a ES voltada aos Direitos Humanos inclui discutir diversas problemáticas que vitimizam esse público: abuso sexual, pedofilia, gravidez na adolescência, exposição dos corpos infanto-juvenis, prostituição infantil.

2.1.7 Abordagem emancipatória

A abordagem emancipatória tem sua proposição a partir das ideias freirianas de uma visão de educação libertadora. Aqui apresentaremos uma vertente claramente política que visa a transformação social por meio da construção de uma sociedade mais crítica e menos desigual.

Paulo Freire e a sua "pedagogia do oprimido" estimula uma educação pautada pelo diálogo, no antiautoritaríssimo e contra a educação bancária. A educação aqui é tida como uma arma contra a realidade opressora que afeta desigualmente os sujeitos. Ela tem como intuito despertar a consciência sobre as diversas formas de exploração e para assim construir ferramentas de luta para superar tais problemas (FURLANI, 2017).

Essa abordagem tem bases na Teoria Crítica marxista e se apoia na busca pela liberdade na consciência humana, que por sua vez, ciente das barbáries opressoras, gera inconformismo e busca pelas mudanças sociais. Diversas dessas opressões, como por exemplo as de gênero e de orientação sexual, podem ser trazidas na abordagem emancipatória da ES. Dito de outro modo, essa abordagem entende que o contexto social atua de forma repressora de algumas sexualidades. Desse modo, a conscientização dessa questão seria o primeiro passo para busca pela emancipação (FURLANI, 2005; FURLANI, 2017).

Atualmente, essa abordagem tem sido trabalhada em grupos de pesquisa universitários e em cursos de especialização em Educação Sexual, como são os casos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Semelhantemente à abordagem dos direitos sexuais, a Declaração dos Direitos Sexuais (Anexo I) é adotada como expressão política de uma ES emancipatória. Em seus onze artigos,

o décimo versa sobre o direito à Educação Sexual Compreensiva e resume a articulação entre a abordagem emancipatória e a declaração.

2.1.8 Abordagem *queer*

O termo *queer* em países de língua inglesa, foi utilizado como adjetivo pejorativo para pessoas “estranhas” e “esquisitas”, os dissidentes que não seguiam as normatividades esperadas de gênero e de orientação sexual (LOURO, 2004). Para Butler (2010), o cumprimento das normas de gênero é uma performance produzida e imposta por práticas sociais reguladoras dos padrões esperados. Neste sentido, uma abordagem *queer* para a Educação Sexual critica os padrões e as normas e não busca propor uma educação sistemática, justamente por buscar romper os modelos estáveis de orientação sexual e identidades de gênero (FURLANI, 2017). De acordo com Louro (2004, p. 7-8),

Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro de ser e nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. *Queer* é um corpo estranho, que incomoda, que perturba, provoca e fascina.

Uma Educação Sexual segundo essa abordagem teria no seu centro a visibilidade da diferença, da diversidade, da multiplicidade, da ambiguidade, da fluidez e da rejeição às tentativas de normatividade (FURLANI, 2017). O modo de pensar segundo uma pedagogia *queer* não se limitaria apenas às questões da sexualidade humana, mas como propõe uma atenção às diferenças, se estende às questões raciais, étnicas, linguísticas, culturais, de gênero, de geração, etc. Desse modo, uma pedagogia *queer* na escola teria como principal proposição a crítica o estranhamento aos modelos normativos e estáveis não só da sexualidade humana, mas de muitos aspectos, como já fora citado (LOURO, 2004).

Essa abordagem busca a desconstrução de qualquer modelo fixo de representação e dualismos, como homem-mulher, hetero-homo-bi, masculino-homem, feminino-mulher, etc. Como estratégia educacional para a sexualidade humana busca trazer reflexões e críticas aos modelos de heterossexualidade compulsória, natural e incontestável, dos padrões de gênero, dos preconceitos e discriminações sofridos por aqueles estranhos (*queers*). Desse modo, não há definições e prescrições metodológicas para tal abordagem, pois seu foco se detêm no “[...] constante questionamento e a crítica ao pensamento normativo que permeia os currículos escolares, em geral, e às representações da sexualidade, do gênero e de raça-etnia, em particular.” (FURLANI, 2017, p. 36).

Diante do exposto, percebe-se que a abordagem *queer* é antagônica a algumas abordagens já citadas, como a biológico-higienista, pois recusa justamente as suas ideias essencialistas e deterministas biológicas, focadas em seus aspectos reprodutivos e heteronormativos, assim como em relação aos valores éticos e morais das abordagens moral-tradicionista, religiosa e terapêutica, que consideram os corpos dissidentes à heteronormatividade como doentes, e desprovidos de moral, desrespeitando a liberdade de ser desses grupos.

2.2 Deseducação sexual, heteronormatividade, heterossexualidade compulsória e entrelaces no currículo

Diante de tantas disputas ideológicas no campo da ES na escola, marcas das ideologias dominantes frequentemente estão bem presentes na abordagem currículo escolar, pois tanto progressistas quanto reacionários querem participar da Educação Sexual (BERNARDI, 1985). Nesse sentido, aqui traremos alguns conceitos das marcas que estão impregnadas na ES.

Bernardi (1985) faz críticas à ES como uma forma de moldar e controlar a sexualidade dos indivíduos, pois ela teria como fio condutor a repressão sexual. Para o pesquisador, a ES para adolescente muitas vezes tem se concentrado em adiar a sexualização dos estudantes, ao invés de educar para o exercício dela. Nesse sentido, uma prática educadora repressiva à sexualidade seria uma ‘deseducação sexual’.

Essa ES descrita acima estaria pautada num adiamento da sexualidade e numa dessexualização dos indivíduos, percorrendo um caminho com abordagens biológicas e de normas sociais a serem seguidas. Após esse adiamento, o objetivo imediato seria a efetivação do matrimônio (BERNARDI, 1985), tendo uma expectativa para o casamento heterossexual.

A espera naturalizada pelo matrimônio heterossexual como a única possibilidade “normal” de viver a sexualidade revela o conceito de heterossexualidade compulsória trazida por Rich (2010). O matrimônio seria o objetivo final, mas a heterossexualidade vai além disso: há uma exigência social de que os indivíduos sejam e se comportem como heterossexuais e cumpram os papéis de gênero que lhes são atribuídos. A heterossexualidade é tida como a sexualidade normal, natural, biológica, o padrão e modelo a ser seguido, enquanto as outras seriam desviantes, patologizados e assim, são tangenciados para o silêncio, para a segregação e homofobia (LOURO, 2000).

Para Louro (2000), a escola é um dos espaços onde essa heterossexualidade compulsória é reafirmada e ensinada de forma sutil, discreta e contínua para que os indivíduos sejam contidos na norma sexual padrão. Essa prática de escolarização do corpo e da sexualidade foi cunhado por Corrigan (1988) como pedagogia da sexualidade e aparece em diferentes espaços sociais, produzindo homens e mulheres coerentes com a expectativa da sociedade vigente.

Essa naturalização da família heterossexual e da heterossexualidade compulsória está implícita ou muitas vezes explicitamente inserida nos manuais didático-pedagógicos, nas políticas curriculares, nos discursos e nas práticas educacionais (LOURO, 1997). Já aqueles que não assumem a heterossexualidade, são considerados minorias ficam à mercê de um currículo que é pautado pela maioria (LOURO, 2004).

A heteronormatividade, estreitamente relacionado ao conceito de heterossexualidade compulsória, por sua vez, se refere a um modelo político de viver a sexualidade (WARNER, 1993). Nessa perspectiva, o indivíduo pode ter ou não relações heterossexuais, no entanto, devem seguir um modelo de vida heterossexual: que haja correspondência entre o seu gênero e o seu sexo biológico, cada sexo deve cumprir os papéis de gênero (COLLING; NOGUEIRA, 2015). Pessoas com pênis devem ser másculos e não devem performar nada feminino, enquanto pessoas com vulva devem ser femininas e não performar nada masculino (BUTLER, 2003).

Como em outras instâncias sociais, a escola também é um espaço de monitoramento da sexualidade, dedicando-se à reprodução e atualização da heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2015). São utilizados discursos, práticas e valores que reafirmam a heterossexualidade como única possibilidade saudável e natural de relacionar-se afetiva e sexualmente.

Diante das questões aqui trazidas, é notável o papel da escola para a construção de uma Educação Sexual que atenda a todos, não só a heterossexualidade. Pensar em ES numa perspectiva inclusiva e progressista requer buscar romper à reprodução da lógica hegemônica que prioriza a heteronormatividade, que reitera a heterossexualidade compulsória e alimenta a LGBTfobia, que por sua vez, culmina numa ‘deseducação sexual’.

2.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O discurso disseminado que justificava a construção inicial da Base Nacional Comum Curricular era a necessidade de uma estratégia pela melhoria da qualidade na educação básica do Brasil. A BNCC foi construída durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) em um período de conturbação política no Brasil, tendo a sua primeira versão disponibilizada

para consulta pública no ano de 2015 (BRASIL, s.d.). A instabilidade política prosseguiu nos anos seguintes com o golpe que elevou o vice-presidente Michel Temer ao cargo de presidente no ano seguinte, mesmo ano em que a segunda versão da BNCC foi posta novamente para consulta pública. Tanto no governo Dilma, quanto no período pós *Impeachment*, foram realizadas intensas mudanças que comprometeram o desenvolvimento do documento, seja pela passagem de cinco ministros da educação nos mandatos da primeira presidenta do Brasil (BRASIL, 2020), seja pela alteração de todo o quadro de especialistas nas comissões responsáveis pela construção da BNCC após a transição de governo (FEITOSA; PRACIANO; AVILA, 2022).

A conturbação política brasileira não comprometeu somente o andamento do documento, mas também as suas propostas e temas sociais. Esse período foi marcado por um avanço de movimentos conservadores na política, fato que ficou evidente nas versões finais da BNCC. A versão da educação infantil e ensino fundamental foi concluída e homologada em 2017 pelo ministro Mendonça Filho, enquanto a do Ensino Médio se concretizou em 2018, homologada pelo ministro Rossieli Soares (BRASIL, s.d.).

A partir dessa homologação, a BNCC assume o papel de documento normativo que define e sistematiza o conjunto de aprendizagens essenciais para a Educação Básica brasileira. Desse modo, ela se propõe como baliza para que os estados, o Distrito Federal e os municípios formulem seus currículos escolares de maneira que todos os estudantes brasileiros tenham acesso aos mesmos direitos de aprendizagem (BRASIL, 2018).

O documento propõe não um currículo, mas sim as diretrizes para a reconstrução dos currículos a partir de dez competências gerais da educação. Por sua vez, essas competências são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8). Desse modo, os currículos das redes de ensino devem estar orientados no desenvolvimento dessas competências que os discentes devem construir de modo a promover o seu protagonismo. A listagem dessas competências encontra-se no Anexo B.

De modo a assegurar uma base comum a todos os estudantes brasileiros, a BNCC elenca diversas habilidades distribuídas ao longo das etapas da Educação Básica. Antes de prosseguirmos, é importante verificar a sistematização das etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para a Educação Infantil, foram definidos cinco campos de experiência, para o Ensino Fundamental há a divisão de cinco áreas

do conhecimento e para o Ensino Médio há quatro áreas do conhecimento. Essa divisão pode ser melhor compreendida e detalhada na

Figura 4.

Figura 4: Divisão da Educação Básica pela BNCC.



Fonte: Brasil, 2018.

Diante do objeto de pesquisa do presente trabalho, apresentaremos mais detalhes da organização apenas do Ensino Médio. Por sua vez, ele está dividido em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da

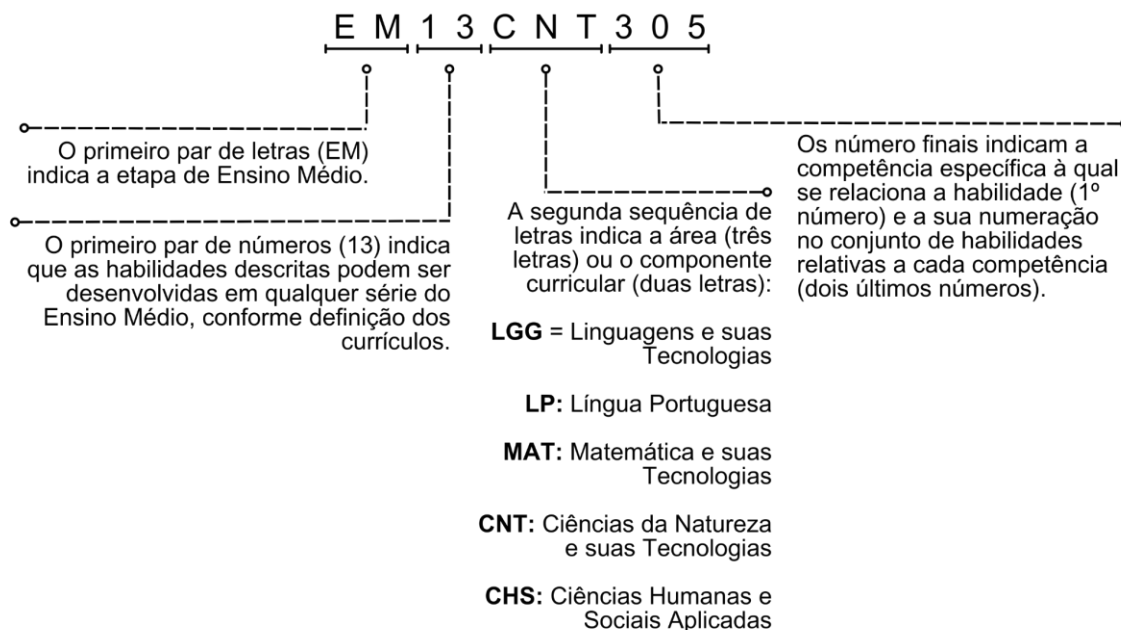
Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para cada uma das quatro áreas do conhecimento, a BNCC Ensino Médio apresenta três competências específicas. Para exemplificar, em seguida será apresentado as competências específicas de Ciências da Natureza e suas tecnologias extraídas da própria BNCC (BRASIL, 2018, p. 539).

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.
2. Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis.
3. Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

De maneira a possibilitar o desenvolvimento dessas competências específicas, a BNCC elenca um grupo de habilidades que corresponde às aprendizagens essenciais a serem alcançadas no Ensino Médio. Essas habilidades são representadas por códigos alfanuméricos que indicam a etapa da Educação Básica, o número da habilidade, a área de conhecimento ou componente curricular e a sua relação com as competências específicas (**Figura 5**). Um exemplo de habilidade que pode ser relacionada à ES, a despeito de falar em diversidade de modo genérico, é a que segue, transcrita do documento com seu código:

(EM13CNT305) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos para promover a equidade e o respeito à diversidade. (BRASIL, 2018, p. 545).

Figura 5: Exemplo de código alfanumérico das habilidades da BNCC.



Fonte: Esquema adaptado pelo autor a partir da BNCC (2018).

Segundo essa organização da BNCC, o código EM13CNT305 se refere à quinta habilidade da competência específica 3 (305) proposta na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias (CNT) do Ensino Médio (EM). Entender essa organização será pertinente ao longo da discussão dos resultados desta pesquisa, visto que os documentos curriculares dos estados, municípios e Distrito Federal devem possibilitar o alcance dessas habilidades pelos estudantes em suas redes de ensino.

Outra mudança importante trazida pela BNCC e pela Medida Provisória nº 746, de 2016 e convertida na Lei nº 13.415, de 2017 é a implementação dos Itinerários Formativos (IF) no currículo escolar. A alteração do formato do currículo de acordo com a BNCC tem como objetivo possibilitar aos estudantes a escolha de disciplinas de interesse pessoal de acordo com seus projetos de vida. Sendo assim, essa nova organização propõe que todos os estudantes tenham uma Formação Geral Básica (FGB) e uma base diversificada. No modelo vigente de 2022 a 2024, a FGB passou de 2.600 horas para 1.800 horas, enquanto os IF ficaram com 1.200 horas. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 467), essa nova reformulação é vantajosa pois “valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional.” No entanto, a realidade foi bem diferente ao redor do país.

Esses itinerários formativos receberam outros nomes em diferentes secretarias de educação do país, podendo aparecer como itinerário de aprofundamento, propedêutico, rotas e trilhas de aprofundamento, trilhas de aprendizagem, dentre outros. Em todas elas, pesquisadores já mostraram que a sua implementação está ocorrendo em diversos formatos, fragmentada e com conhecimentos dispersos (SILVA; KRAWCZYK; CALÇADA, 2023).

Em relação à avaliação da implementação da BNCC por pesquisadores e professores da Educação Básica, tem-se muito a discutir. Ela é vista juntamente com a reforma do Ensino Médio como uma contrarreforma, uma das etapas do golpe de Estado que o país sofreu em 2016 (SILVA, 2019). Para diversos autores, a BNCC instituiu uma pedagogia de influência neoliberal influenciada pelos Estados Unidos, trazendo uma concepção mercadológica da educação. Tal crítica recebe suporte ao verificar-se a grande influência do setor privado representado por grandes corporações empresariais na construção da BNCC (SILVA, 2019). Essa concepção também fica constatada em diversos outros trabalhos como o de Melo, Matos e Costa (2023, p. 17):

De tal modo, pode se afirmar que a BNC significa um retrocesso à educação rebaixando os conteúdos e relegando aos estudantes oriundos das classes trabalhadoras uma formação voltada ao atendimento dos interesses do mercado que acentuará as desigualdades educacionais e sociais já profundas e conhecidas da sociedade brasileira. O Ensino Médio público não é agora apenas lócus de formação de mão-de-obra barata, nele, as instituições privadas veem a possibilidade de aumento de seus negócios por meio da sistemática criação de evidências que apontam o Estado como ineficiente na gestão dessa etapa da Educação Básica brasileira e venda de pacotes de serviço ao setor público.

No que concerne ao rebaixamento dos conteúdos, a perda de objetos de conhecimento é um resultado bem visível que se agrava com a implementação do Novo Ensino Médio. Haja visto que disciplinas tradicionais sofreram redução de carga horária, seus objetos de conhecimento específicos também foram afetados. Consequentemente, a Educação Sexual também é afetada no currículo do NEM.

Diante das fortes incursões não só do ramo privatista, mas também de movimentos conservadores na construção da BNCC, alguns temas considerados “ideológicos” foram removidos e não estão presentes na versão final do documento, incluindo temas associados à Educação Sexual. Tal fato é alvo de críticas de diversos professores e pesquisadores atentos a estas questões.

É possível verificar na versão final da BNCC que a sexualidade humana é trazida apenas em seus aspectos anatômicos e fisiológicos, focando nos aspectos reprodutivos. Essa visão é

condizente com a vertente biomédica e foi formulada para o ensino de ciências no Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, a escassez de conteúdos associados a ES é mais evidente. Além da BNCC ficar restrita às questões anátomo-fisiológicas, as discussões sobre orientação sexual e gênero foram removidos totalmente do documento (FEITOSA; PRACIANO; AVILA, 2022).

2.4 O Novo Ensino Médio (NEM) e o seu impacto na Educação Sexual

Investigar sobre o contexto da Reforma do Ensino Médio se faz relevante para compreender os impactos gerados em toda a etapa de ensino. A sua intenção de formação de indivíduos fica muito clara, repercutindo em vários aspectos na construção de cidadãos críticos e reflexivos. Sobretudo em relação à Educação Sexual, foi tolhida por pressão política de esferas conservadoras como discutidos outrora, como também foi encurralada e lateralizada por questões discutidas a seguir.

A Reforma do Ensino Médio foi oriunda do Projeto de Lei 6.840 do ano de 2013 na gestão da então presidenta Dilma Rousseff. Esse projeto teve como autoria o deputado Reginaldo Lopes do Partido dos Trabalhadores (PT-MG). Tinha como principais objetivos flexibilizar o currículo para aproximar as escolas do mercado de trabalho, assim como atrair os estudantes, possibilitando-os mais autonomia para optar pelos possíveis caminhos profissionais ainda no Ensino Médio (FERRETTI, 2018). A reforma em questão vinha sendo construída como uma demanda às críticas relacionadas à qualidade do ensino público, principalmente em relação aos baixos resultados nos indicadores de aprendizagem.

Entretanto, foi num contexto de tensão políticas pós *Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff que em 2016, por meio da Medida Provisória 746 do presidente Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB), que a reforma foi instaurada, mas sem continuidade do que vinha sendo debatido. Já no ano seguinte, foi convertida na Lei Nº 13.415 dando início ao Novo Ensino Médio (NEM). A instauração da reforma é considerada uma ação contínua do golpe de Estado que tomou forma em 2016 (SILVA, 2019), ignorando todos os inúmeros debates acumulados por anos em torno do Projeto de Lei n. 6.840/2013.

As principais mudanças trazidas pelo NEM estão elencadas na Lei 13.415/2017. Nela consta que a carga horária mínima anual para o ensino médio deve ser ampliada progressivamente para 1400 horas; A definição de uma Base Nacional Comum Curricular que define os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio; A parte diversificada do currículo denominada de itinerários formativos; Ênfase na formação técnica e profissional;

Estímulo ao convênio entre as instituições de educação básica e instituições de educação a distância (BRASIL, 2017). Entre os anos de 2022 a 2024, as escolas regulares de tempo parcial saíram de 2.600 horas de ensino médio para 3.000 horas, sendo até 1.800 horas para a formação geral básica e 1.200 horas para os itinerários formativos.

Sobre a reforma, Ferratti (2018) argumenta que o NEM seguiu um caminho totalmente diferente daquele apontado por pesquisadores/as e docentes, preocupando-se mais com a estrutura curricular, com as avaliações nacionais e internacionais de aprendizagem e com a lógica de mercado. Isso por sua vez representa o retorno a uma perspectiva educacional tecnicista associada ao empresariado e ao neoliberalismo. Para o autor, essa reforma precariza a educação pública, levando a um estado pior que o formato anterior.

Em relação ao aumento da carga horária escolar diária, não houve escuta da comunidade escolar, ignorando os diversos fatores que induzem os jovens à evasão escolar. O aumento da jornada escolar impacta diretamente um público estudantil considerável que diante da realidade brasileira necessita trabalhar para a sobrevivência familiar. Outro fator que chamo atenção é o descompasso entre esse aumento de tempo na escola e os investimentos em infraestrutura, alimentação e valorização da docência. Nesse sentido, percebe-se que foi priorizada uma reforma curricular enquanto a infraestrutura básica das instituições ainda sofre precarização.

Na contramão desse aumento da carga horária geral, as disciplinas estruturantes sofreram reduções drásticas. Um exemplo desse retrocesso pode ser visualizado na unidade curricular de Biologia, que de acordo com Selles e Oliveira (2022, p. 9), passa por um processo que “dissolve a especialidade e apaga sua história para atender prioritariamente a uma função pragmática na lógica economicista.”

É importante destacar que o uso da Biologia como exemplo não demonstra uma predileção e corporativismo em defesa da disciplina, pelo contrário, é utilizada como demonstração dos problemas enfrentados pela educação básica num todo.

Ainda sobre a Biologia, assim como as outras, possuem linguagem e código próprios que dão subsídios para compreender questões sociais antigas e contemporâneas, como também ser instrumento intervenção na realidade no enfrentamento de problemas sociais (SELLES; OLIVEIRA, 2022). Neste trabalho, a disciplina se destaca por conter temas da Educação Sexual previstos em seu currículo que são fundamentais para construção de sujeitos éticos e responsáveis consigo e com os outros. São exemplos de temas ligados à ES presentes na Biologia: anatomia, fisiologia e embriologia dos sistemas genitais, das mudanças hormonais, métodos anticoncepcionais, infecções sexualmente transmissíveis, métodos preventivos,

diversidade sexual, questões de gênero, etc. Até mesmo a maior parte desses conteúdos que considerados biologizantes por geralmente abordarem somente a vertente biomédica sofreram redução.

A disciplina continha no mínimo 240 horas/aula no ensino médio regular anterior e com a reforma passou a ter 160 horas distribuídas do primeiro ao terceiro ano. Apesar de serem priorizados apenas os conteúdos biologizantes pela BNCC, considerando a redução da carga horária nas disciplinas de Biologia, por exemplo, até mesmo estes conteúdos foram compactados. Se estes que antes recebiam certa estima sofreram uma redução, outros debates mais amplos e mais humanísticos ficaram com menos espaço ainda do que outrora.

É importante salientar que tais conteúdos se mantiveram presentes nos novos livros didáticos, porém foram resumidos consubstancialmente, por vezes, tendo todas essas temáticas enxugadas em poucas páginas. Essa questão pode estar associada a dois fatores: um deles, já citado anteriormente, é a redução da carga horária disponível para a disciplina. O outro, é que os livros do NEM foram compactados para contemplarem todas as disciplinas da área. Desse modo, a Química, a Biologia e a Física estão compiladas no mesmo material didático.

Segundo o discurso e proposta dos dispositivos legais e orientadores da reforma, essa redução da carga horária das disciplinas tradicionais ocorreu para dar espaço a um currículo diversificado (BRASIL, 2018), deixando a cargo dos itinerários formativos a complementação e/ou aprofundamento dos conhecimentos das áreas. No entanto, as redes de ensino se depararam com limitações nas ofertas desses itinerários, desde a impossibilidade das instituições oferecerem alguns deles ou da impossibilidade organizacional de permitir que os estudantes realmente os escolhessem (FERRATTI, 2018). A lei que instaurou o NEM não trouxe respaldo legal para que os estudantes tivessem garantia de escolha (MELO; MATOS; COSTA, 2023), ao contrário do que é propagado pela própria lei, pela BNCC e as propagandas oficiais do governo.

Nesse sentido, docentes e estudantes relatam que os itinerários formativos possuem grandes fragilidades, como a apresentação de temas dispersos que não se aprofundam nas áreas do conhecimento. Tal caso ganhou destaque no contexto do ano de 2023 após disciplinas intituladas com o “Brigadeiro caseiro”, “RPG” e “Mundo Pets SA” serem divulgadas pela mídia (GAWRYSZEWSKI; PEREIRA, 2023; MACEDO; PARANHOS, 2023). Tal situação, de acordo com os autores fragiliza o próprio conceito de educação básica, pois esta parte flexível pode apresentar problemas como

[...] conteúdos curriculares genéricos no que tange aos princípios pedagógicos; inconsistentes do ponto de vista científico-tecnológico, restringindo-se a um suposto utilitarismo da vida prática; e que sequer asseguram a dita liberdade de escolha pelos jovens, pois as escolas não dispõem de força de trabalho docente suficiente para uma oferta tão diversificada. (SOUZA; GAWRYSZEWSKI, 2023, p. 181 - 182).

Ainda sobre esse problema, esse movimento de redução da FGB não tem sido percebido nas redes privadas de ensino. Sabe-se da existência da desigualdade de classe entre a maioria dos estudantes da rede pública e da rede privada, dessa forma, visualiza-se mais um problema que causa a ampliação do abismo das desigualdades sociais no país (SOUZA; GAWRYSZEWSKI, 2023). Em um contexto em que a educação deveria ser a ferramenta de ascensão social, tolhe-se os direitos educacionais dos estudantes da escola pública, que atende majoritariamente a classe popular, enquanto estudantes da rede privada podem apropriar-se dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo.

Diante dessas questões, a Educação Sexual não ganha garantia de espaço, podendo ou não estar inserida na parte diversificada dos currículos de cada rede de ensino. Diante de todo o contexto político supracitado, esse esvaziamento e reducionismo das questões ligadas à sexualidade humana não é em vão, pelo contrário, revela um esforço do conservadorismo e do fundamentalismo na educação básica (MATTOS; AMESTOY; TOLENTINO-NETO, 2022).

3. Procedimentos metodológicos

Esse trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa, visto que permite a análise e compreensão mais aprofundada das questões subjetivas dos fenômenos sociais (HAGUETTE, 2010). A pesquisa consiste em uma análise documental, seguindo o conceito de Gil (2010). Para o autor, a análise documental consiste no estudo de fontes primárias e se ocupa da produção de conhecimento a partir da compreensão e das perspectivas contidas nos documentos. Estes, constituem como registros institucionais escritos (GIL, 2010). Essa análise se dá a partir de documentos nunca analisados ou também a partir da releitura sob novas óticas, buscando produzir conhecimento a partir de outras perspectivas (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

A análise documental constitui uma potente fonte de informação natural que informa sobre um determinado contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, o objeto de estudo pode refletir interesses sociais, políticos e outras circunstâncias sociais.

Diante do tipo de pesquisa supracitada, cabe ressaltar o conceito de documento:

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de seqüência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos. Cartas, diários pessoais, jornais, revistas, também podem ser muito úteis para a compreensão de um processo ainda em curso ou para a reconstituição de uma situação passada. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000, p. 169).

Para alcançar os objetivos do presente estudo, o documento que compõe o *corpus* desta pesquisa é o Documento Curricular Referencial do Ceará - Ensino Médio (DCRC). Esse documento foi produzido à luz da BNCC e tem como objetivo principal orientar a elaboração e a readequação do currículo da educação básica cearense à base nacional e também à Lei 13.415/2017 que instaurou o Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras (CEARÁ, 2021). Por meio dessas orientações, ficam elencadas as perspectivas de cidadãos que se pretende formar e os objetos de conhecimento das diferentes áreas a serem trabalhados a cada série.

O DCRC do Ensino Médio (**Figura 6**) conta com 411 páginas e pode ser baixado por meio no site da Secretaria de Educação do Ceará (https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf).

Figura 6: Capa do Documento Curricular Referencial do Ceará.



Fonte: CEARÁ, 2021.

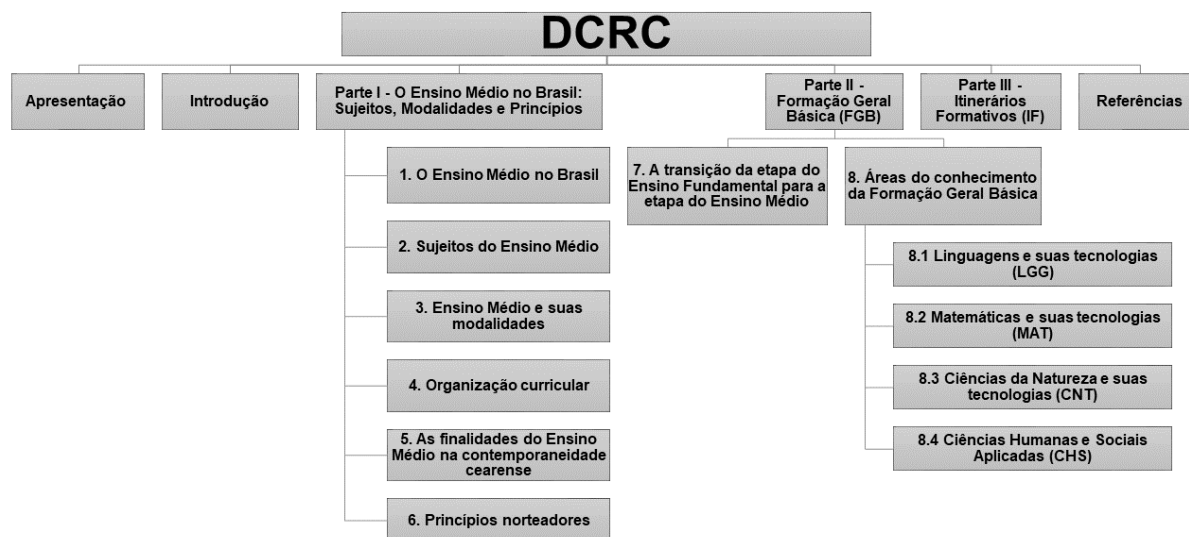
O documento está subdividido em seis partes, a saber: apresentação, introdução, Parte I - O Ensino Médio no Brasil: Sujeitos, Modalidades e Princípios; Parte II - Formação Geral Básica (FGB); Parte III - Itinerários Formativos (IF) e referências (**Figura 6**). A Parte I, versa sobre os marcos legais da educação básica para o ensino médio, sobre as diversidades dos sujeitos que integram o universo discente do estado, sobre a estrutura das diferentes modalidades de ensino e sobre os princípios que regem a educação básica no Ceará.

Por seu turno, a Parte II apresenta as diretrizes para a Formação Geral Básica elencando toda a matriz curricular das quatro áreas do conhecimento. Nesta parte, além de seguir as orientações da BNCC, o documento incorpora o contexto social do Ceará, definindo os objetos de conhecimento específicos que fortalecem a identidade cearense, como a cultura e a história do estado.

Em sua última seção, a Parte III - Itinerário Formativos, são dadas orientações para a implementação da parte diversificada do currículo pelas escolas. Aqui são trazidas as habilidades que devem ser mobilizadas contemplando as competências gerais do ensino médio, as definições de itinerários formativos e unidades curriculares, além de exemplos de percursos para que as instituições de ensino construam os seus próprios currículos considerando suas especificidades locais.

Todas estas seções do DCRC serão analisadas no presente trabalho a fim de compreender o contexto em que a temática da Educação Sexual está inserida, evitando assim uma leitura fragmentada do documento.

Figura 6: Organização do DCRC.



Fonte: Autor (2023).

A análise foi realizada em todas as partes do documento, nas quatro áreas do conhecimento, tanto na Formação Geral Básica (FGB), quanto nos Itinerários Formativos (IF). A FGB é composta por quatro áreas do conhecimento, as quais no DCRC estão definidas da seguinte maneira: (1) Linguagens e suas Tecnologias (LGG), que inclui as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa e Educação Física; (2) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS), que inclui História, Geografia, Sociologia e Filosofia; (3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), que inclui Física, Química e Biologia; e (4) Matemática e suas Tecnologias (MAT). Do mesmo modo, os IF foram organizados seguindo a mesma estrutura por área. Como dado adicional, as disciplinas de Língua Espanhola e Redação não foram inseridas na FGB.

3.1 A construção do DCRC

O Documento Curricular Referencial do Ceará constitui uma das etapas da reforma do ensino médio, consistindo na diretriz para a construção do currículo das escolas cearenses. A versão da educação infantil e ensino fundamental foi iniciada em 2018, finalizada e homologada em 2019, tendo por base os currículos dos municípios cearenses e os documentos de referência curricular anteriores. Além da participação de professores das diversas áreas do conhecimento,

contou com a colaboração da sociedade pública por meio de consultas públicas. Para sua implementação, após a homologação do Conselho Estadual de Educação, foi realizado um regime de colaboração entre os municípios e o Estado com formação de professores e gestores, com diversas formações envolvendo oficinas, seminários e mais consultas públicas para 184 municípios (OLIVEIRA; VIDAL, 2020).

Para o DCRC - Ensino médio, teve a sua primeira consulta pública aberta em 2019, seguidas por mais duas consultas que culminaram na última versão no ano de 2021, visto que no ano de 2022 o Novo Ensino Médio seria instaurado no Estado a partir das 1^{as} séries. Esta versão foi homologada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e divulgada para a população em dezembro de 2021 durante a gestão do governador Camilo Santana (Partido dos Trabalhadores - PT) e da vice-governadora Izolda Cela (Partido Democrático Trabalhista - PDT). Destacar esse contexto se torna relevante para relacionar os resultados desta pesquisa às possíveis influências desses diversos atores sobre as políticas educacionais.

O DCRC foi redigido por diversos profissionais da educação ligados à Secretaria de Educação do Ceará (Seduc - Ce), como também teve colaboração de docentes revisores e leitores críticos externos. É importante destacar que os docentes participantes da construção do DCRC são em sua maioria da própria rede da Seduc e foram contratados como bolsistas redatores. Foram identificadas as seguintes instituições e/ou coordenadorias colaboradoras do documento: escolas pertencentes a própria Seduc, Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (COADE/Seduc), Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (COGEM/Seduc), Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP/Seduc), Coordenadoria de Educação de Tempo Integral (COETI/Seduc), universidades locais como Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Outros setores envolvidos foram a Secretaria Municipal de Educação de Guaiúba (SME) e até o Serviço Social do Comércio (Sesc Ceará), a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e a Universidade Cruzeiro do Sul (São Paulo). Além dos docentes das instituições supracitadas, estiveram presentes de forma colaborativa membros do Programa Cientista-Chefe em Educação Básica e representantes do Conselho Estadual de Educação (MARTINS *et al.*, 2023).

Sobre o contexto político da construção do DCRC, pareceu um período favorável, pelo menos no âmbito da gerência estadual, para as políticas de diversidade e Educação Sexual. No

ano de 2017, o ex-governador Camilo Santana (PT) e atual ministro da Educação, instituiu o Plano Estadual de enfrentamento à LGBTfobia e promoção dos direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) do Estado do Ceará, por meio do decreto nº 32.188/2017. Dentro das temáticas tratadas, a área da educação foi a que teve o maior número de metas, num total de 10. Como exemplos, são trazidas as metas de número 1, 3, 6 e 9.

1. Implementar um Programa de Educação não sexista e não discriminatória, de forma articulada com as Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, e com Leis que debatam e reduzam a discriminação e violência contra LGBTs nos espaços educacionais, formais e não-formais, conforme a Lei nº 13.185/2015 (Lei de Combate ao Bullying);

3. Inserir na programação das feiras científicas das escolas de rede pública debates em relação à orientação sexual, identidade de gênero e respeito à diversidade humana;

6. Elaborar e acompanhar a implementação de diretrizes e orientações para os sistemas de ensino público estaduais na implementação e/ou elaboração de políticas e projetos voltados para: o reconhecimento positivo e respeito à diversidade de orientação sexual e identidade de gênero; prevenção e a eliminação da violência sexista e do bullying lesbofóbico, homofóbico, bifóbico e transfóbico;

9. Realizar pesquisas para avaliar o grau de LGBTfobia nas escolas públicas do Estado do Ceará, cujos resultados devem ser divulgados e socializados, especialmente junto às redes de educação. (CEARÁ, 2017, *on-line*).

Durante a gestão do governador Camilo Santana (2015-2022), a Secretaria de Educação do Ceará teve uma atuação forte na implementação da temática da diversidade sexual e de gênero na perspectiva dos Direitos Humanos e da Educação Sexual na formação de professores (MARINHO *et al.*, 2024). Nesse período, uma célula da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (Codea), chamada “Educação, Gênero e Sexualidade” foi a responsável por levar diversas formações sobre a temática para as escolas, secretarias municipais e regionais. No primeiro mandato de 2015 a 2018 foram realizadas 213 formações, enquanto no segundo mandato de 2019 a 2022, houve uma queda para 145. No primeiro momento, foram atingidas 15.461 pessoas incluindo professores, gestores, alunos e outros profissionais, enquanto no segundo mandato foram atingidas 13.007 (SOUZA, 2019). Os dados referentes até o ano de 2018 estão disponibilizados no site da Seduc, enquanto os anos posteriores não foram compartilhados.

No mesmo site, são disponibilizadas as ações, programas, material de apoio, atividades desempenhadas pela equipe, legislação e outros. No que diz respeito ao tipo de formação, são realizadas oficinas, palestras, rodas de conversa, e até aulões para o Enem. As principais ações

da célula de “Educação, Gênero e Sexualidade” estão listadas e disponibilizadas no próprio site da Seduc e envolvem as seguintes práticas: 1 - Formação de professores e atendimento às escolas; 2 - Apoio à implementação do uso do nome social por alunos e alunas travestis e transexuais; 3 - Elaboração de material; 4 - Mapeamento dos aspectos legais; 6 – Oferta de curso de capacitação; 7 – Participação em eventos acadêmicos; 8 – Seminários Temáticos; 9 - Contribuições aprovadas para o documento síntese do plano de governo.

Uma ação que marcou os anos de 2017 e 2018 foram as duas edições do curso de formação continuada Direitos Humanos em Gênero e Sexualidade, contendo carga horária de 200 horas e realizado em parceria com a UFC e o Centro de Educação à Distância (CED) de Sobral. Ao todo, o curso atendeu 230 educadores (SILVA; SILVEIRA; SOUZA, 2023). A partir de então, em todos os anos foram ofertados cursos de formação sobre temáticas diversas, incluindo as gênero e sexualidade, como o “O protagonismo feminino e a luta das mulheres”, ministrado no primeiro semestre de 2024, com carga horária de 50h. Em sua ementa, prevê leitura e discussão dos conceitos, participação das mulheres na educação, na política, ciência, na construção do estado democrático de direito e também traz nos últimos três módulos as lutas das mulheres indígenas, negras e LBTQIA+.

Para além dos encontros formativos, a Seduc produziu e disponibilizou obras nas escolas como o livro para docentes “Olhares plurais na escola: dialogando sobre direitos humanos, gênero e sexualidade” e a cartilha para público geral “Gênero e sexualidade: que babado é esse?” (MARINHO *et al.*, 2024), além de outras obras indicadas no site da secretaria.

Concomitantemente, foram aprovadas algumas leis pela Assembleia Legislativa do Ceará (Alece) em prol de datas que remetem às lutas e as comemorações do público LGBTQIA+. Podemos citar a Semana da Diversidade Sexual Luis Palhano Loiola (professor e importante ativista LGBTQIA+ no Estado que foi assassinado violentamente supostamente pelo seu irmão, sob suspeita de homofobia e problemas familiares). Além da homenagem ao professor, esta semana também homenageia as revoltas de Stonewall, que hoje marcam o mês do orgulho e o Dia do Orgulho LGBTQIA+). Outro evento de destaque da temática no Estado é a Semana Janaína Dutra de promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero no Estado do Ceará, homenageando uma cearense que lutou em prol da diversidade sexual e das pessoas com HIV, como também contra as violências de gênero (MARINHO *et al.*, 2024). Estas datas buscam suscitar o debate da temática nas escolas e em outros espaços.

Outras conquistas importantes que favorecem a diversidade sexual no Estado foi a Lei n.º 16.946, de 29 de julho de 2019 que garante às pessoas trans e travestis o uso do nome social em

ambientes públicos e privados, inclusive nas escolas. A lei versa sobre os direitos e as orientações para o cumprimento dela, incluindo, para os casos de menores de idade com o consentimento dos pais e/ou responsáveis. Por fim, numa ação que já vinha sendo realizada em diversos estabelecimentos privados, a Lei Estadual nº 17.840, de 17 de maio de 2021 determina a afixação de placas informativas sobre a proibição da discriminação de orientação sexual ou identidade de gênero em órgãos administrados pelo Estado (MARINHO *et al.*, 2024).

Apesar de estar a “um passo à frente”, como mostram Silva, Silveira e Souza (2023), as temáticas de sexualidade e gênero na educação rendem grandes disputas na Assembleia Legislativa do Ceará. Vale lembrar que todos os itens que tratavam de gênero e sexualidade, como menções à população LGBTQ+ e diversidade sexual foram suprimidas do Plano Estadual de Educação devido às investidas dos parlamentares conservadores. Estes, alegavam que esses textos promoviam a dita “ideologia de gênero” e a sexualização das crianças (SOUZA, 2016).

No ano de 2021, o mesmo ano de homologação do DCRC - Ensino Médio, entrou em votação e discussão o Programa Ceará Educa Mais, que trazia um conjunto de objetivos e ações para na esfera da educação pública cearense visando fortalecer e aperfeiçoar a aprendizagem. Foi em 1º de julho de 2021 que o Projeto de Lei n. 72/2021 (mais tarde tornando-se a Lei n. 17.572/2021) rendeu momentos de tensão. O deputado Renato Roseno (PSOL) foi autor de uma das emendas aprovadas para o programa que trazia no inciso XXII do artigo 2º

XXII - Educação contextualizada para a convivência com o semiárido: orientar práticas educacionais e pedagógicas emancipatórias, ancoradas na realidade local, considerando as dimensões social, cultural, econômica, ambiental e política, para contribuir com o desenvolvimento sustentável do semiárido, **a promoção da equidade e igualdade étnico-racial e de gênero** e a formação de uma cultura de paz, sobretudo mediante o fomento à consolidação e criação de escolas do campo, indígenas e quilombolas, bem como a celebração de parcerias com Escolas Família Agrícola. (SILVA; SILVEIRA; SOUZA, 2023, p. 75) (grifo nosso).

Além desse trecho, outro deve ser destacado por gerar reação e mobilização dos movimentos sociais conservadores:

XIII - Educação Inclusiva: desenvolver políticas públicas educacionais orientadas pelo princípio da equidade, respeito às diferenças e garantia de direitos, para pessoas com deficiência, pessoas privadas de liberdade, para crianças, jovens e adultos indígenas, camponeses e quilombolas, apoiando ainda as escolas na abordagem dos **temas integradores relacionados à educação em direitos humanos, gênero e sexualidade**, bem como às relações étnico-raciais. (SILVA; SILVEIRA; SOUZA, 2023, p. 76) (grifo nosso).

Foram apenas esses dois itens focados na promoção dos direitos humanos para equidade de gênero e sexualidade que levantaram a fúria de alguns deputados religiosos, sobretudo evangélicos e católicos carismáticos. Estes utilizaram as redes sociais para criar um pânico moral alegando que o que estava sendo votado era a imposição da ideologia de gênero e erotização das crianças na escola, apesar de tratar-se de um programa de ensino médio. Estiveram desse lado, a deputada estadual Dra. Silvana (membro da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, PL), o deputado David Durand (membro da Igreja Universal do Reino de Deus, Republicanos) e o deputado Apóstolo Luiz Henrique (Igreja do Senhor Jesus, partido Progressistas). Em uma das falas deste último deputado, afirmou que não respeitava o público LGBTQ+ por ser um movimento diabólico (SILVA; SILVEIRA; SOUZA, 2023).

Um ator importante para o contexto atual também teve participação, o atual governador do Ceará, Elmano Freitas, e então deputado estadual na época da votação. Durante suas falas, deixou muito claro a existência de uma deturpação das intenções e significados dos termos debatidos, inclusive, fazendo defesa sumária ao público LGBTQ+ ofendido pelo deputado apóstolo Luiz Henrique. Como fala extremamente importante para o objeto de estudo da pesquisa, o ex-deputado Elmano Freitas explanou

A Assembleia vai votar, sabe o quê, deputado? Discussão de sexualidade na escola para jovem. Sabe por quê? Sabe por que tem que discutir? Porque um dos problemas que nós temos com os jovens é gravidez precoce. São jovens de 16, 17 e 18 anos que ficam grávidas, e essa jovem grávida fica sendo tentada a fazer aborto. Pois eu prefiro que a nossa escola estadual tenha **educação sexual** para que essa jovem não fique grávida, e aí, sim, evitar o aborto. Nós precisamos garantir que a nossa juventude possa ter acesso a informação. Ou vamos fazer de conta que a juventude nessa fase não inicia suas relações sexuais, parte dela? (SILVA; SILVEIRA; SOUZA, 2023, p. 90) (grifo nosso).

Um dos argumentos utilizados pelo ex-deputado Elmano foi a Educação Sexual como ferramenta de combate ao aborto, pauta que também interessa os movimentos conservadores, contrários a essa questão. Essa atitude parece ter sido uma estratégia discursiva para reverter o posicionamento dos conservadores presentes no debate, afinal, segundo essa lógica, com uma educação preventiva, a gravidez e possíveis abortos não ocorreriam. Apesar disso, o argumento em si carece de mais fundamentação e reflexão, visto que não foram trazidos dados mais concretos das violências sofridas pelas mulheres, pelos LGBTQ+, as violações aos direitos humanos, reprodutivos e sexuais. De todo modo, o ex-deputado também mostrou seu posicionamento em defesa do público LGBTQ+ no que diz respeito ao combate ao preconceito e a consequente evasão escolar:

[...] é preciso que a escola trabalhe para que um jovem não abandone uma escola por um preconceito contra esse mesmo jovem ou essa jovem na escola. E eu ouvi aqui coisas, hoje, que eu fico espantado, alguém dizer que o movimento LGBT é diabólico. É o que eu ouvi. Alguém que diz isso não pode dizer que respeita. Porque se ele realmente acha que é diabólico, ele não pode respeitar (SILVA; SILVEIRA; SOUZA, 2023, p. 90).

Para finalizar a escrita sobre o contexto em que o DCRC foi gerado, o resultado desse embate na Assembleia Legislativa foi a aprovação da retirada dos termos “gênero” e “sexualidade” dos dois incisos do PL 72/2021 e mais tarde a Lei 17.572/2021, ficando do modo a seguir:

XII – Educação Inclusiva: desenvolver políticas públicas educacionais orientadas pelo princípio da equidade, respeito às diferenças e pela garantia de direitos para pessoas com deficiência, pessoas privadas de liberdade, para crianças, jovens e adultos indígenas, camponeses e quilombolas, apoiando ainda as escolas na abordagem dos temas integradores relacionados à educação em direitos humanos, bem como às relações étnico-raciais;

XXV – Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido: orientar práticas educacionais e pedagógicas emancipatórias, ancoradas na realidade local, considerando as dimensões social, cultural, econômica, ambiental e política, para contribuir com o desenvolvimento sustentável do semiárido, a promoção da equidade e igualdade étnico-racial e a formação de uma cultura de paz, sobretudo mediante o fomento à consolidação e criação de escolas do campo, indígenas e quilombolas, bem como a celebração de parcerias com Escolas Família Agrícola. (CEARÁ, 2021, *on-line*).

Para acalmar os reacionários, foi adicionado um novo artigo de número 4 com a seguinte frase: “a escola não terá interferência sobre a sexualidade de seus alunos”. No mesmo artigo, comemorado pela base do governo e pelos opositores como um exemplo de democracia, acrescentaram que: “Haverá ações para suprimir injustiças, omissões, sofrimentos, preconceitos, violências e bullying para com mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, obesos, negros, indígenas, religiosos, quilombolas e ciganos.” (CEARÁ, 2021, *on-line*).

3.2 Tipo de análise

Os dados produzidos foram organizados, categorizados e submetidos à Análise Textual Discursiva (ATD), um tipo de análise qualitativa de textos e discursos que parte da premissa de que as palavras podem ser analisadas e assim depreenderem maior compreensão dos seus sentidos e significados (GALIAZZI; SOUSA, 2019). Para realizá-la, criam-se unidades de sentido, categorizações e produção de significados por meio da interpretação dos dados (MORAES; GALIAZZI, 2020). Considera-se um recurso metodológico importante para o presente estudo, pois entende-se que os documentos e os discursos neles inseridos são construções sociais que refletem uma visão de mundo.

Com a ATD, a análise do documento segue um fluxo de desconstrução e é conduzida para uma reconstrução cujos sentidos e compreensões são dadas pelo pesquisador. Segundo os autores da ATD, Moraes e Galiazzi (2016, p. 134),

A Análise Textual Discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído.

O processo de desconstrução e reconstrução supracitados seguem a partir da definição do *corpus* da pesquisa, material chave para o desenvolvimento das etapas de unitarização, categorização e comunicação.

A primeira etapa dessa metodologia é a unitarização, que consiste na busca pelas unidades de significado, unidades de sentido ou também chamadas de unidades empíricas. Estas, podem ter amplitudes variadas, desde um artigo, entrevista ou livro até frases e palavras. O limite da unidade dependerá do recorte do pesquisador, tendo atenção aos sentidos trazidos no texto. Estas unidades são codificadas a partir da sua localização no documento original, devem ser válidas, tendo relação com o objeto e os objetivos de estudo, como também com o fundamento teórico que o envolve (MORAES; GALIAZZI, 2020).

Nesse estudo, durante o processo de unitarização, foram feitas buscas no DCRC por descritores ligados às diferentes abordagens da ES. Foram buscados os seguintes descritores: “afetividade”, “afeto”, “afetivo”, “afetiva”, “binarismo”, “binaridade”, “corpo humano”, “direitos humanos”, “direitos reprodutivos”, “direitos sexuais”, “diversidade sexual”, “doenças sexualmente transmissíveis”, “educação sexual”, “gênero”, “gravidez”, “heteronormatividade”,

“homofobia”, “homossexual”, “heterossexual”, “infecções sexualmente transmissíveis”, “LGBT”, “orientação sexual”, “prazer”, “preconceito”, “reprodução”, “contraceptivo”, “saúde reprodutiva”, “saúde sexual” e “sexualidade”. Esses termos foram utilizados devido a sua presença nas abordagens da ES apresentadas na fundamentação teórica desta pesquisa e por serem frequentes na literatura. Desse modo, a busca por esse conjunto de termos possibilita um levantamento amplo sobre diversos aspectos da Educação Sexual, sejam nas dimensões políticas, biológicas, sociais, históricas, epistemológicas e axiológicas.

Para a análise, o recorte das unidades de sentido foi feito preservando parágrafos ou frases de interesse da pesquisa, desse modo, tentou-se manter os sentidos trazidos. As palavras polissêmicas que podem referir-se à Educação Sexual, quando empregadas fora desse campo e contexto discursivo não foram contabilizadas. Foram o caso, por exemplo, do termo “reprodução” quando usado com sentido de “repetição” e do termo “gênero”, quando se referindo aos tipos textuais, artísticos e outros sem relação aos papéis sociais de gênero.

Nesse processo de unitarização, ocorre o que os autores Moraes e Galiazzi (2020) intitulam de impregnação, consistindo na imersão do pesquisador nos materiais de análise e no fenômeno investigado. Todas as unidades encontradas foram organizadas em uma planilha para facilitar o encaminhamento da categorização.

Durante a busca pelas unidades de sentido, criaram-se codificações que auxiliaram na etapa seguinte: a categorização. Nessa etapa, as unidades foram analisadas e agrupadas de acordo com suas relações em comum. A partir desses agrupamentos teóricos, a terceira etapa consiste na comunicação: a produção de metatextos que expressam as descrições, argumentações e interpretações dos textos do documento em análise (MORAES; GALIAZZI, 2020).

A partir da análise do DCRC foram produzidas compreensões acerca das categorias encontradas. Na metodologia da ATD, essas categorias podem ser definidas previamente à pesquisa e assim são chamadas de categorias *a priori*, ou podem ser criadas a partir da análise do *corpus* e por isso são chamadas de emergentes. Para o presente trabalho, as categorias analisadas surgiram a partir da leitura do documento, caracterizando-se como categorias emergentes. Essas análises foram realizadas considerando o contexto histórico e sociocultural na qual o documento foi construído, dialogando com literatura sobre educação, sexualidade e políticas educacionais trazidas no referencial teórico.

Como recurso de apoio para as análises das categorias, foi utilizado o *software* de análise qualitativa IRAMUTEQ 0.7 (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes*

et de Questionnaire). Trata-se de um programa aberto, que por meio do software estatístico R, permite diferentes análises de textos, e tem sido muito utilizado em pesquisas qualitativas, inclusive, como ferramenta auxiliar na ATD (CAMARGO; JUSTO, 2013; LIMA; AMARAL-ROSA; RAMOS, 2021; MARTINS *et al.*, 2022). Por meio dele, é possível a criação de nuvens de palavras e análise de similitude. A primeira, cria uma nuvem na qual o tamanho das palavras está associado à sua frequência, dito de outro modo, as palavras mais frequentes no documento são representadas em maior tamanho que àquelas menos frequentes, permitindo uma visualização clara da frequência dos termos e também a identificação de palavras-chave de interesse. Já a segunda, a análise de similitude, permite identificar e visualizar as coocorrências entre as palavras do *corpus*. O grafo gerado permite a observação objetiva do grau de conexão das palavras por meio das distâncias, espessura dos ramos e número de vezes que são encontradas juntas (CAMARGO; JUSTO, 2013).

É importante destacar que no presente trabalho, as categorias iniciais e finais discutidas nos resultados não foram geradas pelo IRAMUTEQ, mas serviu de apoio para corroborar a escolha das unidades de sentido e encaminhar a categorização que foi feita de maneira artesanal por meio de planilhas. Visto que o processo da categorização, devido a própria natureza da ATD, requer um movimento de reagrupamento gradativo até encontrar categorias mais aperfeiçoadas e estáveis (MORAES; GALIAZZI, 2020). Dito de outro modo, agrupa-se e desagrupa-se, constrói-se e reconstrói-se durante o processo analítico buscando elementos e significados semelhantes nas unidades de sentido. O papel da análise de similitude aqui, é o de evidenciar a força analítica utilizada para criar as categorias, visto que foram utilizados significados e palavras-chave presentes nas unidades para assim, agrupá-las. Por meio dessa análise estatística executada pelo próprio *software*, são mostradas por meio de grafos, classes (ou comunidades) de palavras com diferentes aproximações e distanciamentos entre elas, refletindo as coocorrências e conteúdos discursivos.

O papel do pesquisador na análise qualitativa é mantido, visto a necessidade de o autor conhecer profundamente os textos submetidos (processo de impregnação da ATD) e ficar vigilante em relação à interpretação realista das relações entre as classes geradas pelo IRAMUTEQ (MARTINS *et al.*, 2022). Destaca-se ainda, que o foco do trabalho é a análise qualitativa, por este motivo, as porcentagens, tal como outros dados quantitativos gerados pelo *software* possuem caráter auxiliador, não ocupando o centro das interpretações.

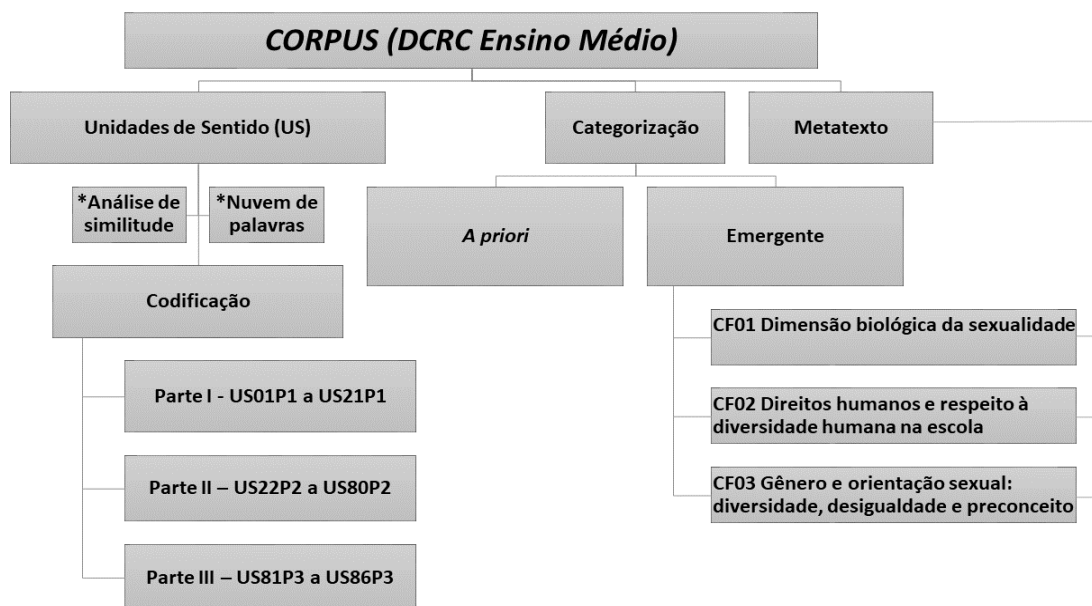
Para a submissão do *corpus* textual do DCRC para o IRAMUTEQ, foi adotado o protocolo de Camargo e Justo (2013), autores que têm se dedicado ao estudo das possibilidades

de empregar o software em questão às análises da ATD. Seguindo o método dos autores, todas as unidades de sentido encontradas foram colocadas no editor de texto simples, o WordPad, para salvar o arquivo no formato UTT-8. O texto para submissão no IRAMUTEQ foi subdividido seguindo as três partes do DCRC e foram realizados alguns ajustes necessário como corrigir erros de digitação, remover caracteres especiais, remover parágrafos, padronizar siglas, juntar palavras compostas ou termos com mais de uma palavras (Ex.: direitos_humanos) e manter os números em algarismos arábicos.

Após os ajustes textuais, os procedimentos no software foram executados seguindo o padrão do sistema. Para a nuvem de palavras, foram mantidos todos os vocábulos do *corpus*. Já para a análise de similitude, foram usadas para a construção do grafo apenas palavras com ocorrência igual ou superior a 3 para evitar sobreposição e dificuldade de visualização, sendo selecionadas as palavras de interesse.

No nosso estudo, o modo como as etapas da ATD foram realizadas está sistematizado na **Figura 7**:

Figura 7: Sistematização do processo de Análise Textual Discursiva.
*Análise complementar pelo IRAMUTEQ.



Fonte: Autor (2024).

4. Resultados e discussão

A fim de obter compreensões sobre todo o documento, as unidades de sentido de todo o *corpus* foram analisadas a partir dos seus agrupamentos. Na subseção “Metatexto” serão levantadas as discussões que integram todas estas partes a partir das categorias aqui criadas, analisando os conteúdos e discursos de todo o DCRC.

4.1. Unidades de sentido

Foram realizadas buscas por descritores ligados à Educação Sexual para o processo de unitarização e posterior análise, mas também para caracterizar silenciamentos ou promoções de alguns temas. Por meio desses dados, podemos traçar paralelos com outros documentos curriculares. Tal dado é importante visto que em documentos como a BNCC alguns termos foram removidos ao longo das versões, como é o caso do termo “gênero” (no sentido de papéis sociais e as diferenças entre homens e mulheres), como também o termo “orientação sexual” (SILVA *et al.*, 2020).

O fato supracitado também foi verificado na presente pesquisa por meio da busca dos descritores “gênero”, “orientação sexual”, “orientação afetiva sexual” e “sexualidade”. Por meio dessa busca, verificamos que o termo “gênero” foi utilizado 499 vezes na BNCC, todas elas referem-se apenas às classificações linguísticas e artísticas na área de Linguagens e suas tecnologias. Em relação aos termos “orientação sexual” ou “orientação afetiva sexual” não foram encontradas menções. Já “sexualidade”, foi trazida uma única vez. Esses números são assustadores para os professores e pesquisadores comprometidos com a valorização da diversidade na escola. Ao mesmo tempo, cria-se e revela-se um pânico moral excludente da diversidade, o que nos faz lembrar do questionamento de Butler (2024): “Quem tem medo gênero?”. Para Butler, gênero é visto por esses conservadores como um monólito assustador, “uma ameaça às crianças, à segurança nacional ou ao casamento heterossexual e à família normativa, mas também como uma conspiração das elites para impor seus valores culturais [...]” (BUTLER, 2024). Apesar desses dados, é um reflexo das fortes investidas antigênero de atores importantes em cargos relevantes da política brasileira, que segundo Vicente (2020), é o desmonte de direitos da população LGBTQ+ por meio de dispositivos legais.

Para as nossas análises, após a leitura minuciosa dos textos encontrados no documento, aqueles que não continham relação com a temática deste trabalho foram desconsiderados, assim como o sumário, lista de siglas e referências. Nas análises do DCRC foram encontradas 208

palavras-chave de interesse e o termo mais frequente foi “direito(s) humano(s)” (60 menções), seguidas de “gênero” (49 menções), “preconceito” (31), “sexualidade” (19), “afetividade ou afetivo(a)” (15), “diversidade” sexual ou de gênero (06), “LGBTQIA+” (4), “corpo humano” (4), “homossexual” (3), “reprodução” (3), “contraceptivo” (3), “orientação sexual” (2), “binarismo” (1), “LGBTfóbicas” (1), “saúde reprodutiva” (1), “gravidez” (1), “heterossexual” (1), “heteronormatividade” (1), “infecção sexualmente transmissível” (1) e “saúde sexual” (1). Não foram encontrados os seguintes termos nos textos: “direitos reprodutivos”, “direitos sexuais”, “doenças sexualmente transmissíveis” e “educação sexual” (este último está presente apenas nas referências do documento).

Embora a presente pesquisa esteja focada nos significados, refletir sobre a frequência das menções a estes termos pode auxiliar na visualização do engajamento e perspectivas que os autores do DCRC estão filiados em relação à temática pesquisada. Com esse intuito, foi construída uma nuvem de palavras pelo IRAMUTEQ para a qual foram inseridas todas as unidades de significado e por meio da qual é possível ter uma dimensão visual das palavras mais frequentes no nosso *corpus*, e, conseqüentemente, ter uma análise ampla das intencionalidades do documento em relação à Educação Sexual (**Figura 8**).

Por meio dela, é possível observar com mais clareza a frequência das palavras encontradas para compor as unidades de significado. “Direitos humanos”, “social”, “gênero”, “diversidade”, “sexualidade”, “preconceito”, “escola”, “educação”, “mulher” e “sociedade” estão entre as que aparecem com mais frequência. É importante destacar que estas palavras não estão isoladas, mas ricas em informações, como exemplo, podemos observar que a palavra “social” encontra-se associada aos termos “responsabilidade”, “classe”, “contexto”, “organização”, “realidade”, “construção” e “desigualdade”, temáticas importantes nas discussões sobre a ES na sociedade.

Figura 8: Nuvem de palavras construída a partir das unidades de sentido encontradas no DCRC.



Fonte: Autor (2024).

Enquanto esses dados evidenciam as questões de gênero como umas das discussões mais frequentes no currículo cearense, a BNCC só utiliza o termo “gênero” em referências aos tipos textuais, musicais, artísticos e literários. Como esperado, essa referência foi abundante principalmente na área de Linguagens e suas Tecnologias, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio (SILVA *et al.*, 2020). Já o termo “sexualidade” aparece quatro vezes nas 600 páginas da BNCC, com três aparições para o ensino fundamental em formato de habilidade (EF08CI11) e objetos de conhecimento associados à reprodução biológica, e uma vez no ensino médio como possibilidade para os itinerários formativos. Nesse sentido, a temática da sexualidade na BNCC é encontrada como aprendizado essencial apenas na disciplina de ciências do ensino fundamental (SILVA *et al.*, 2020).

A constante redução da Educação Sexual na educação básica discutida aqui, constitui uma tomada dos direitos de aprendizagem das crianças e jovens. Estes, possuem o direito de compreender, de serem bem informados com base científica sobre gênero e sexualidade, sobre direitos sexuais, consentimento nas relações, ética sexual, etc. (BUTLER, 2024). Uma

consequência dessa exclusão, é deixar esse público a mercê da violência sexual, da desinformação, da deseducação sexual, da pornografia, da vulnerabilidade biológica, reprodutiva, física, mental e social. Um importante fato histórico trazido por Butler (2024) em relação a esse contexto de desinformação, é que professores atualmente são acusados de doutrinar e sexualizar as crianças por aqueles que esquecem dos abusos sexuais praticados ao longo de décadas por sacerdotes e encobertos pela Igreja Católica. Para Butler (2024, p. 15),

Acusar de abuso infantil quem leciona educação sexual é projetar os males cometidos pela Igreja sobre pessoas que estão tentando ensinar como o sexo funciona, por que o consentimento é importante e quais percursos existem tanto para o gênero como para a sexualidade. Essa externalização dos males é apenas um exemplo de como o fantasma do gênero atua.

Considerando também que o Brasil carrega a diversidade no âmago da sua constituição social e cultural, excluir a temática da sexualidade na educação básica é também tentar apagar a existência da diversidade sexual. Num país onde LGBTQs ganham destaque em diversos setores, apaga-los é deixá-los ao estigma, preconceito e violência histórica sofrida desde a invasão portuguesa em Pindorama.

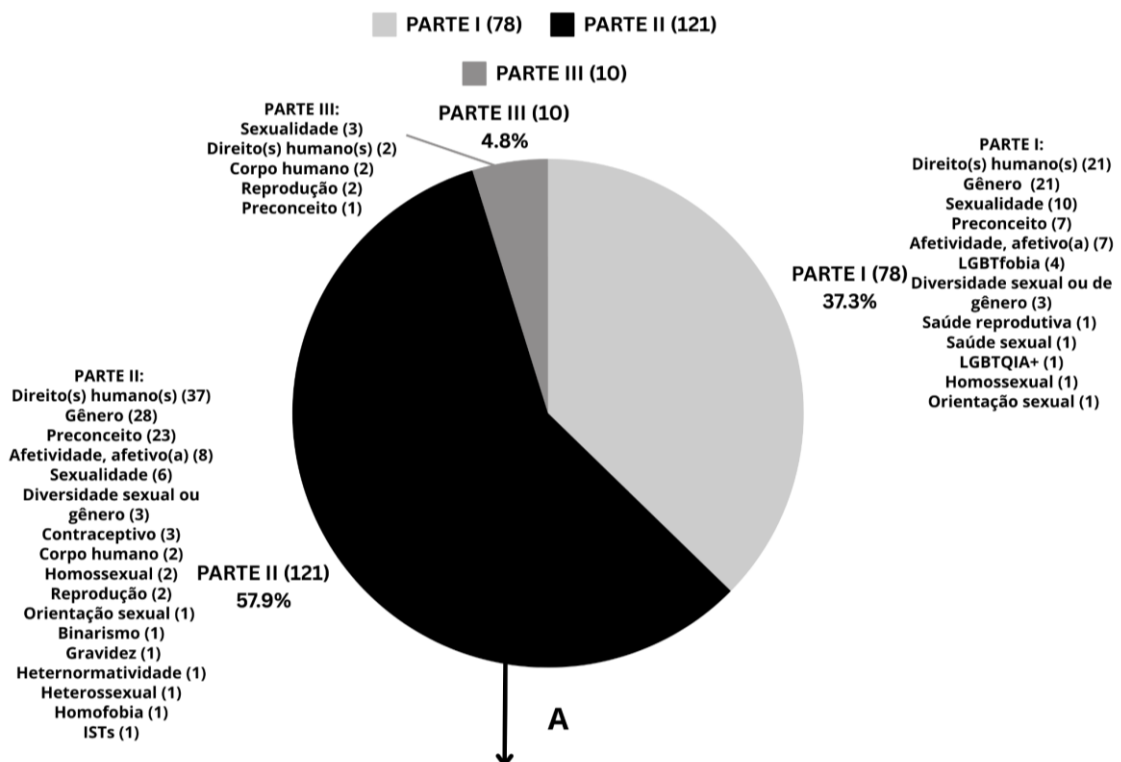
Apesar de possuir uma habilidade em Ciências da Natureza que evoca a sexualidade humana em diferentes aspectos - “ (EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) ” - (BRASIL, 2018, p. 349), aparece apenas junto aos “mecanismos reprodutivos” nos objetos de conhecimento. Já na competência 1 de Ciências Humanas e Sociais no ensino fundamental, aparece o seguinte trecho: “Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 357), e de modo semelhante nas competências gerais

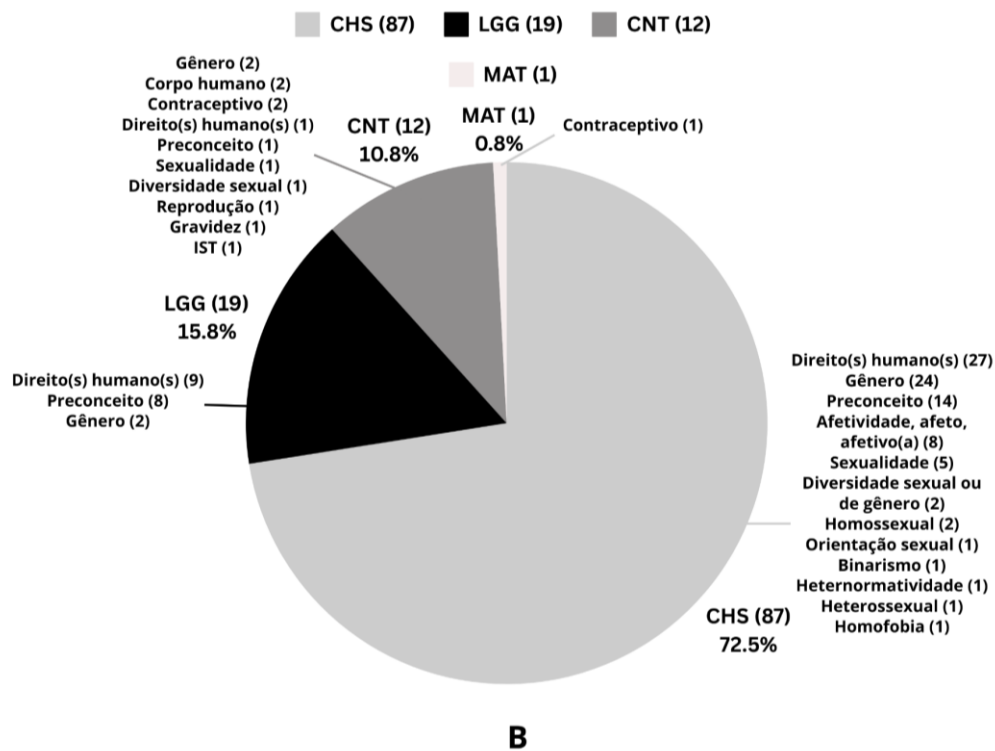
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Nota-se que a BNCC traz a ideia de diferentes identidades que devem ser respeitadas, no entanto, apesar dessas aparições, são escassas as especificações. Silva *et al.*, (2020) questionam quais seriam essas identidades que o documento aborda, pois não é mencionada em nenhum momento a diversidade de orientações sexuais. Para os mesmos autores, essa ocultação reflete justamente a negação de espaço para essas existências.

Percebendo uma concentração da temática na área de Ciências da Natureza na BNCC do ensino fundamental, foi realizada uma análise das frequências das palavras associadas à ES em relação às diferentes partes do DCRC, como também em relação às áreas de conhecimento. Por meio dessa análise, foram produzidos dois gráficos que refletem as frequências relativas de ocorrência desses termos no documento (**Figura 9**). Como visto na **Figura 9 A**, a Parte I possui várias referências possíveis sobre temáticas associadas à Educação Sexual, com 78 menções aos termos encontrados, correspondente a 37,3% do total de menções em todo o DCRC. Já a Parte II possui as maiores ocorrências, um total de 121 (57,9%), fato que pode ser explicado parcialmente por ter a maior extensão de conteúdo. Já a Parte III, proporcionalmente ao seu tamanho, traz poucas palavras-chaves associadas à ES, um total de 10 palavras-chave (4,8%). Todos os termos encontrados podem ser visualizados na **Figura 9** e ao lado, o número de ocorrências.

Figura 9: A - Frequência relativa das palavras-chave encontradas nas diferentes partes do DCRC.
B - Frequência relativa das palavras-chave encontradas nas diferentes áreas do conhecimento (CHS - Ciências Humanas e Sociais; LGG - Linguagens e suas Tecnologias; MAT - Matemática e suas tecnologias; CNT - Ciências da Natureza e suas tecnologias).





Fonte: Autor (2024).

Ao debruçarmos na análise da Parte I, verificamos que o DCRC é bem propositivo em relação à diversidade humana e aos Direitos Humanos. A Educação Sexual está bem presente na proposta, e apesar de não aparecer o termo explícito ao longo dos textos, é fundamentado por autores que trabalham o tema e o trazem nas referências. Sobre a diversidade presente na Parte I, o segundo tópico da Parte I intitulada “Sujeitos do ensino médio” reflete justamente a intenção de incluir e atender os diferentes públicos, dando visibilidade a grupos historicamente estigmatizados. O DCRC apresenta nesse trecho, a quem esse novo currículo se destina: jovens e juventudes, mulheres, adultos e idosos, negros, povos indígenas, LGBTQIA+, ciganos, populações itinerantes, migrantes, refugiados, apátridas, solicitantes de refúgio, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação e pessoas privadas de liberdade.

Quando passamos a analisar apenas a Parte II, visando compreender a distribuição da ES no currículo por área do conhecimento, percebemos que as Ciências Humanas e Sociais é a área mais propositiva, contendo 87 palavras-chave de interesse (72,5%). Questões diversas são abordadas, como Direitos Humanos, gênero, afetividade, preconceito, diversidade de orientação e de gênero, binarismo e heteronormatividade, principalmente nas disciplinas de Filosofia e

Sociologia, mas também estão presentes em menor quantidade em História e Geografia, respectivamente.

Na área de LGG, aparecem constantemente as temáticas Direitos Humanos, gênero e preconceito, não trazendo as questões específicas da sexualidade. Nesta área, não foram considerados os termos referentes aos gêneros textuais, literários, artísticos e semelhantes, assim como preconceito linguístico. Apesar da área ter numericamente uma maior frequência das palavras-chave de interesse quando comparada às áreas de MAT e CNT, teve pouca diversidade. Dito isto, é interessante salientar que há poucas referências diretas à Educação Sexual, ficando a critério dos professores utilizarem das discussões dos Direitos Humanos, preconceito e gênero para inserir o tema. A temática dos Direitos Humanos aparece preponderantemente nas competências e habilidades gerais de LGG e em seguida, em Inglês. Já a discussão sobre preconceito, aparece em Inglês, Língua Portuguesa e Educação Física. Todavia, as referências aos preconceitos aparecem de modo genérico, geralmente acompanhado de “qualquer natureza”.

Ainda sobre a área de LGG, percebe-se que as temáticas relacionadas à Educação Sexual possuem caráter auxiliar e periférico na maior parte das disciplinas, não estando previstas no currículo, com exceção da Educação Física onde as questões de gênero aparecem duas vezes no DCRC. Apesar de timidamente, o curso de Educação Física geralmente apresenta em seu currículo discussões de gênero e sexualidade (FREITAS; SOUZA JÚNIOR, 2020).

Sobre as raras presenças da Educação Sexual na área, especificamente em Língua Portuguesa, Ribeiro e Miranda (2019) pontuam que

[...] não é dada a devida atenção aos temas transversais, assim como os livros didáticos também não os aprofundam, já que costuma se usar muito friamente, em Língua Portuguesa, a gramática descontextualizada, e a sexualidade abordada apenas em propostas de redação criadas pelos(as) professores(as), ou por debates, quando surge o interesse em fazê-lo (RIBEIRO; MIRANDA, 2019, p. 46 - 47).

Já em CNT, a Biologia fica responsável pela área. Ainda que a disciplina de Química traz uma única menção aos métodos contraceptivos como um exemplo da importância dos conhecimentos dessa ciência, é a Biologia que prevê em sua matriz curricular a discussão tanto de aspectos biológicos já esperados como gravidez, métodos contraceptivos, ISTs, como também questões de gênero, preconceito e diversidade sexual. Apesar de a **Figura 9 B** mostrar que a área está atrás de LGG em termos de frequência, CNT contemplam de modo mais

abrangente a Educação Sexual, por abordar aspectos específicos do tema, diferentemente das LGG que não os discrimina.

Por último, a área de Matemática foi a que menos apresentou palavras-chaves de interesse, sendo encontrado apenas o termo “método contraceptivo” numa referência à habilidade de analisar riscos com base na probabilidade (EM13MAT106). Nesse sentido, a área não aborda nenhuma temática da ES na matriz curricular. Apesar da baixa frequência de palavras de interesse e considerando a tradição na área, percebe-se que o uso da temática dos métodos contraceptivos buscou contextualizar os conhecimentos matemáticos. É pertinente destacar que existem movimentos como a Educação Matemática Crítica e a educação matemática para a justiça social que buscam superar a ideia de uma matemática neutra, trazendo as questões de gênero e sexualidade, por exemplo, para o ensino da disciplina (MOHR; CIVIERO, 2023).

Cabe pontuar que a temática dos direitos humanos aparece 27 vezes nas CSH, 9 em LGG e apenas uma vez em CNT evocando a competência geral da BNCC de número 7, que trata sobre a argumentação respeitosa e promotora dos direitos humanos. Já as questões de gênero ficam também a cargo das CHS com 24 menções, enquanto há apenas duas menções em Biologia (CNT) e duas em Educação Física (LGG). Esse quadro vai se repetir com poucas variações em outras temáticas, como exemplo, “preconceito” que aparece em CHS (14), LGG (8) e CNT (1). Em referência ao próprio termo “sexualidade”, está presente apenas em CHS (Filosofia e Geografia) e em Biologia (CNT), enquanto “diversidade sexual” aparece em Biologia e Sociologia. Por fim, “orientação sexual”, “homossexual”, “binarismo”, “heteronormatividade”, “heterossexual” e “homofobia” estão presentes na Filosofia e Sociologia nas CHS.

A partir desta quantificação, percebemos que as palavras removidas da BNCC devido às investidas dos movimentos conservadores na época da sua construção (SILVA *et al.*, 2020) ganharam destaque no DCRC. A temática de gênero apareceu diversas vezes, assim como direitos humanos, sexualidade, diversidade e respeito. Esse apagamento tem o intuito de excluir da escola o seu papel na Educação Sexual, mantendo o *status quo* e a vulnerabilidade dos jovens à desinformação e deturpação em detrimento dos conhecimentos sistematizados e científicos.

Após essa primeira análise, o documento foi relido atentamente a fim de produzir compreensões mais aprofundadas. Esse processo constitui o momento de impregnação do material de análise. Os descritores presentes no *corpus* foram buscados a fim de obter as unidades de sentido. Para esse processo de unitarização, foram feitas fragmentações do *corpus*

buscando identificar as ideias centrais dos trechos de modo que cada unidade mantivesse seu sentido completo.

Como resultado da leitura minuciosa de todas as partes do DCRC, foram extraídas 86 unidades de sentido, sendo 21 da Parte I, 57 da Parte II e 6 da Parte III (Todas as unidades podem ser visualizadas no Quadro 3 do **Apêndice I**). A codificação das unidades de sentido foi realizada do seguinte modo: US - Unidade de Sentido, 01 - número da unidade seguindo a ordem do *corpus*, P1 - Parte do DCRC. Seguindo esse protocolo, o código US01P1 se refere à unidade de significado número 01 da Parte 1 do DCRC. Para organização da grande quantidade de unidades textuais de interesse, foram tabeladas em planilha Excel com informações relevantes, como código, título, transcrição, número da página no DCRC e o do documento. No Quadro 01, são apresentados exemplos das unidades de sentido e a tabulação

Quadro 1: Exemplos de organização das unidades de sentido (US) encontradas no DCRC.

INTRODUÇÃO E PARTE I - PÁG. 15 A 95				
US12P1	A educação contra opressões de gênero e sexualidade	A educação cumpre uma função estratégica quando se almeja a valorização da diversidade – princípio básico para assegurar inclusão, viabilizar igualdade de oportunidades e confrontar/desconstruir toda espécie de preconceitos, discriminações e violências – principalmente no que se refere as questões de gênero e sexualidade .	60	2. Sujeitos do Ensino Médio 2.8 As(os) Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais e Assexuais (LGBTQIA+)
PARTE II - PÁG. 96 A 340				
US39P2	Aspectos biológicos da sexualidade humana	OBJETOS DE CONHECIMENTO: Sexualidade humana. OBJETOS ESPECÍFICOS: Aspectos biológicos da gravidez , a importância do cuidado gestacional e as políticas públicas estaduais de atendimento a gestante e ao recém nascido; Métodos contraceptivos; Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST); HIV / AIDS: comportamentos de risco, dados estatísticos no Brasil e no Ceará, medidas preventivas e de tratamento , aspectos sociais da aids ;	216	8.4.10 Matriz de CNT - Objetos específicos de Biologia
US40P2	Respeito às diferenças de gênero	É na convivência com o outro que o educando deve perceber a importância do respeito às diferenças , sejam elas étnicas, políticas, de gênero , religiosas ou culturais	221	8.4.1 o sentido da aprendizagem na área de CHS

Fonte: Autor (2024).

4.2 Categorias

Por meio do processo de análise e agrupamento das unidades de sentido, foram construídas cinco categorias iniciais, a saber: CI01 Aspectos Biológicos, CI02 Direitos Humanos, CI03 Gênero, CI04 Gênero e Sexualidade e CI05 Preconceito, desigualdade e diversidade humana. Essas categorias iniciais são formadas a partir das temáticas e palavras-chave que estão presentes nas unidades de sentido. Diante das cinco categorias iniciais elaboradas, foram criadas três categorias finais de acordo com as suas semelhanças e relações (**Quadro 2**): CF01 Dimensão biológica da sexualidade, CF02 Direitos humanos e respeito à diversidade na escola e CF03 Gênero e sexualidade: entre a diversidade, desigualdade e preconceito. É importante destacar que as unidades de significado não são excludentes e podem ser alocadas concomitantemente em diferentes categorias a partir das suas múltiplas relações de sentido.

Quadro 2: Categorias iniciais e finais.

(US - Unidade de sentido; CI -: Categoria inicial; CF - Categoria final; P1 - Parte 1; P2 - Parte 2; P3 - Parte 3).

UNIDADES DE SENTIDO	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS FINAIS
US06P1, US33P2, US34P2, US35P2, US39P2, US82P3, US83P3, US85P3	CI01 Aspectos biológicos	CF01 Dimensão biológica da sexualidade
US01P1, US02P1, US03P1, US04P1, US15P1, US19P1, US20P1, US21P1, US23P2, US24P2, US25P2, US26P2, US27P2, US29P2, US30P2, US31P2, US32P2, US36P2, US47P2, US52P2, US53P2, US54P1, US55P2, US56P2, US59P2, US60P2, US62P2, US64P2, US71P2, US72P2, US73P2, US75P2, US76P2, US77P2, US78P2, US79P2, US80P3, US86P3	CI02 Direitos humanos	CF02 Direitos humanos e respeito à diversidade na escola
US05P1, US07P1, US08P1, US09P1, US10P1, US11P1, US16P1, US17P1, US18P1, US28P2, US40P2, US43P2, US48P2, US49P2, US50P2, US57P2, US58P2, US61P2, US67P2, US68P2, US69P2, US70P2	CI03 Gênero	CF03 Gênero e sexualidade: entre a diversidade, desigualdade e preconceito
US03P1, US04P1, US12P1, US13P1, US14P1, US15P1, US38P2, US42P2, US44P2, US45P2, US46P2, US64P2, US74P2, US81P3	CI04 Gênero e sexualidade	
US02P1, US22P2, US23P2, US37P2, US41P2, US51P2, US54P2, US56P2, US60P2, US63P2, US65P2, US75P3, US84P2	CI05 Preconceito, desigualdade e diversidade humana	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Na categoria CF01 foram agrupadas oito unidades que possuem referências aos aspectos biológicos da sexualidade humana, como a US39P2 (Aspectos biológicos da gravidez, a importância do cuidado gestacional e as políticas públicas estaduais de atendimento a gestante e ao recém-nascido; Métodos contraceptivos; Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST);

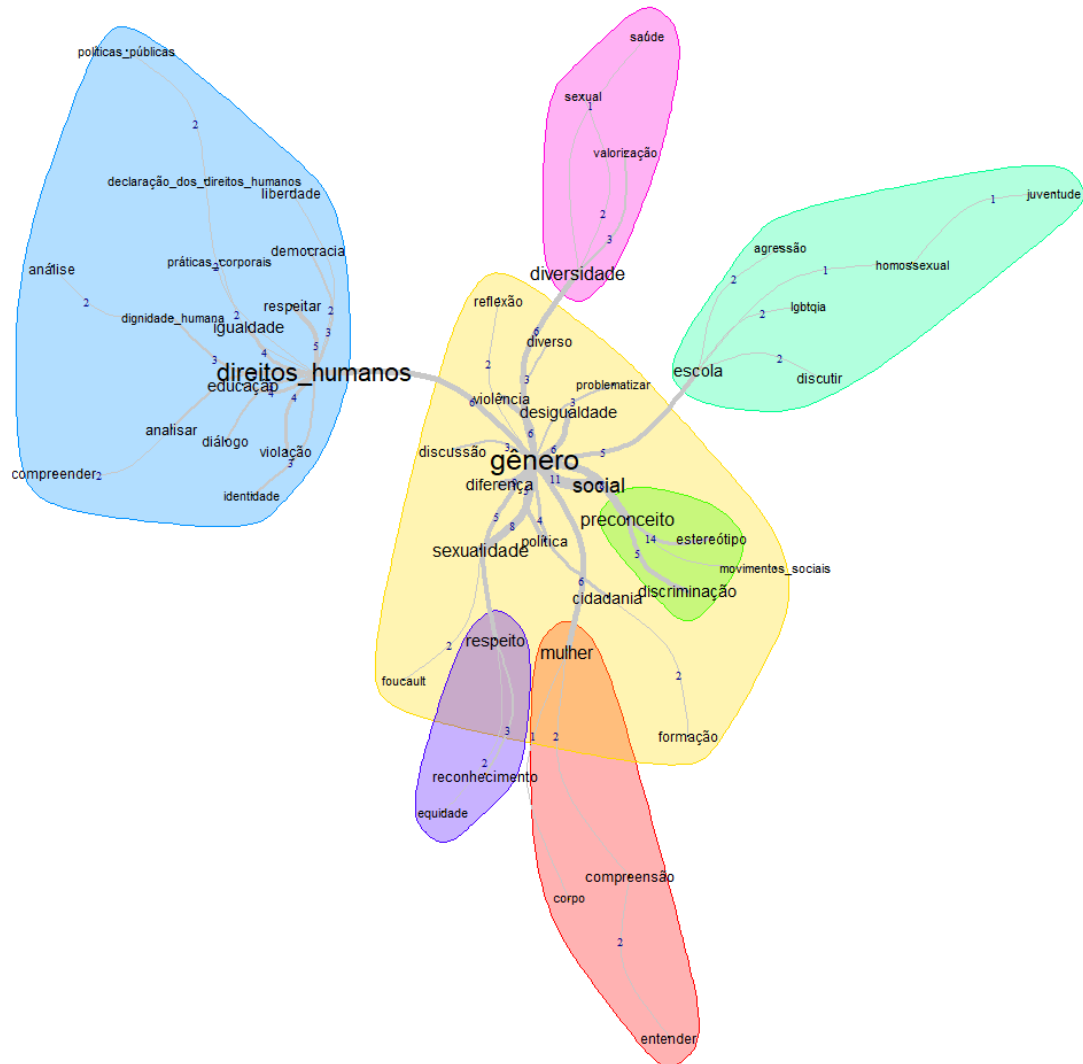
HIV / AIDS [...]). Por sua vez, CF02 foi formada por 38 unidades referentes aos direitos humanos, a exemplo da unidade US54P2 (Formas de superar as desigualdades, a opressão, o respeito à dignidade humana e a violação dos direitos humanos). Por fim, a categoria CF03 foi formada por 49 unidades que trazem questões de gênero e sexualidade, como a **US64P2** (Discussão e avaliação do papel do exercício da cidadania e do combate à intolerância religiosa, política, racial, de gênero e sexualidade na construção de uma sociedade justa e igualitária promovendo o respeito às diferenças e a defesa dos Direitos Humanos). Esta última, por conter teor mais amplo, pode ser enquadrada em mais de uma categoria, como a CF02 e também a CF03. Esse fato condiz com os criadores da ATD, Moraes e Galiuzzi (2020), em que as categorias dificilmente possuem delimitações estritas e as unidades podem apresentar mais de um sentido, o que possibilita o seu enquadramento em mais categorias.

Como citado na metodologia, estas unidades foram categorizadas artesanalmente, e como ferramenta de análise para verificar a força entre as relações das unidades e coesão das categorias, essas unidades foram submetidas às análises do IRAMUTEQ. Cabe ressaltar que é o pesquisador quem seleciona os dados e faz a análise conforme os interesses da pesquisa.

Com posse dos excertos das unidades de sentido, foi realizada a análise de similitude. Por meio do grafo da **Figura 10** que representa a árvore de similitude, é perceptível a existência de 7 comunidades representadas por cores diferentes, sendo duas maiores e cinco menores, todas conectadas por ramos de espessuras distintas que indicam a força de conexão. Já os números presentes na árvore indicam a quantidade de coocorrências entre as palavras. Os termos “gênero” e “direitos humanos” são os mais frequentes e que possuem maior coocorrência com outras palavras, por isso, formam comunidades próprias, aquelas demarcadas com diferentes cores. Apesar de formarem duas comunidades distintas, apresentam uma forte conexão, indicando que as discussões estão ligadas no DCRC.

Estes resultados convergem fortemente para as categorias criadas CF02 e CF03, tendo respectivamente a centralidade ao redor dos direitos humanos e das questões de gênero. Referente às comunidades menores, estas encontram-se conectadas à comunidade “gênero”, semelhante às categorias intermediárias ou iniciais que se agrupam nas categorias finais. Em relação a ausência de uma comunidade afim da CF01, deve-se possivelmente à baixa quantidade de palavras nas unidades de sentido, pois como aparecem poucas vezes no documento, possuem fraquíssima possibilidade de coocorrência.

Figura 10: Árvore de similitude construída a partir das unidades de sentido pelo IRAMUTEQ.



4.3 Metatexto

Realizando o percurso da ATD sobre DCRC, foram realizadas reflexões analíticas sobre como a Educação Sexual pode estar no documento a partir das três categorias finais criadas no presente trabalho.

4.3.1 Dimensão biológica da sexualidade

Esta categoria é formada por oito unidades de sentido e aborda questões entendidas como aquelas voltadas para aspectos de natureza biológica, discutidas principalmente nas disciplinas de Ciências e Biologia. A primeira unidade de sentido, **US06P1**, está contida na

apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) dentro do contexto da apresentação do ensino médio no Brasil. Em relação ao excerto **US06P1**, ele traz uma orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a qual prevê que o Tema Contemporâneo Transversal da saúde deva ser trabalhado por meio de “atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva, e prevenção do uso de drogas” (CEARÁ, 2021, p. 43). Aqui é importante destacar que nos TCTs não há nenhuma menção sobre saúde sexual e/ou reprodutiva, mostrando que essa temática foi inserida no DCRC de forma independente, deixando claro as dimensões de saúde que se pretende promover.

Os TCTs vêm como uma atualização do Temas Transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e possuem como objetivo atualizar as temáticas que atravessam a vida dos discentes. Além disso, devem ser trabalhadas na escola de forma contextualizada e articulada entre as áreas do conhecimento, por isso a inserção do termo “contemporâneo” (BRASIL, 2019). Os PCNs traziam temas transversais, a saber: saúde, ética, trabalho e consumo, meio ambiente, pluralidade cultural e por fim, orientação sexual. Desse modo, era previsto que a temática da sexualidade humana pudesse ser abordada em todas as disciplinas da educação básica de modo transversal. Mas diante dos incursos conservadores na construção dos documentos curriculares, o tema orientação sexual foi removido na atualização para os TCTs. Por sua vez, passaram a ter 15 temas dentro de seis macroáreas: saúde, economia, cidadania e civismo, multiculturalismo, ciência e tecnologia e meio ambiente (BRASIL, 2019).

Cientes que nem mesmo os aspectos biológicos da Educação Sexual foram visibilizados na BNCC - EM e nos TCTs, nota-se que a ES como um todo foi negligenciada, possivelmente partindo do pressuposto que a mesma não é responsabilidade da escola, mas sim da família (LOURO, 1997). Para a autora, a pressão da população conservadora visa o silenciamento da Educação Sexual, partindo do pressuposto de que as questões sobre sexualidade não chegarão na escola se não forem trazidas pela instituição. No entanto, para Louro (1997), essa é uma suposição impossível, visto que a sexualidade se revela na escola de maneira independentemente, sejam nas conversas, grafites, brincadeiras, piadas, afetividades, namoros e atitudes, não somente no universo dos estudantes, mas também no dos professores.

Apesar do pânico moral e fantasmas criados em cima da Educação Sexual, a sua proposta é bem clara para professores:

A educação sexual geralmente inclui discussões sobre ética sexual, condições de consentimento, o aprendizado sobre quando e por que dizer “sim” ou “não”.

Geralmente também inclui uma compreensão da sexualidade humana que, em condições ideais, ajuda as pessoas jovens a compreenderem o que está acontecendo com seus corpos e permite que elas considerem formas de desejo e prazer que não são prejudiciais e de que nunca devem se envergonhar. (BUTLER, 2014, p. 113).

Diante da ausência da temática sexualidade humana entre os TCTs, percebe-se que a Educação Sexual foi totalmente suprimida, ficando a cargo do DCRC utilizar as DCNEM como estratégia de manutenção do tema, antes abordado no caderno Orientação Sexual dos PCNs. Como o tema foi suprimido entre os TCTs, utilizar de outras fontes legais que dão suporte à ES na educação básica se faz uma estratégia de resistência.

Mas como esses conteúdos sobre saúde sexual e reprodutiva estão distribuídos no currículo cearense? É de esperar que a disciplina de Biologia receba essa responsabilidade, mas não é a única que deve abordá-la. Afinal, a sexualidade é uma área caracterizada pelo entrelaçamento de vários aspectos humanos, desse modo, os aspectos reprodutivos não devem ser os únicos no currículo, mas também devem aparecer os sociais, culturais, históricos, éticos, etc. Muito utilizada por conservadores para justificar opressões e deslegitimar LGBTs, os argumentos puramente biológicos, acreditados como científicos, e por isso, validados como universais e verdadeiros são moldados para os seus objetivos. Sobre esse argumento, Butler (2024, p. 186) destaca com maestria que “Seria contraproducente e errado atribuir a existência de sistemas opressivos à biologia, quando, em vez disso, deveríamos perguntar como esses sistemas opressivos distorcem as questões biológicas para alcançar seus próprios e injustos fins.

Na matriz curricular de Linguagens e suas Tecnologias, a disciplina de Educação Física também traz a discussão desses aspectos, focando no “Desenvolvimento na adolescência a partir das diferentes transformações fisiológicas, anatômicas, emocionais e afetivas” (US33P2) (CEARÁ, 2021, p. 145). Essa abordagem se faz pertinente, visto que permite a compreensão das mudanças às quais os próprios estudantes estão vivenciando, não as resumindo apenas à anatomia e fisiologia, mas incluindo também a sua afetividade.

A discussão sobre as transformações fisiológicas, anatômicas, afetivas e emocionais supracitadas na Educação Física fazem dela uma importante disciplina para discutir questões sobre a sexualidade humana, sobretudo por trabalhar diretamente com o corpo e cultura. Nesse sentido, a Educação Sexual pode ser trabalhada de forma ampla, incluindo não apenas com aspectos biológicos, mas socioculturais, afetivos, políticos, etc. No currículo da disciplina, há possibilidades de trabalhar o tema com frequência (MORAES; GRAUPE; PEREIRA, 2024). Sobre o tema na Educação Física, Evangelista, Machado e Franco (2020) expressam que não há como desvincular estas duas, pois a sexualidade está justamente impregnada aos corpos:

A sexualidade está diretamente ligada ao corpo, e, portanto, é compreendida como uma junção sobreposta do biológico, das crenças, ideologias, hábitos de vida, desejos, afetos, manifestações e práticas sexuais, que são moldados e configurados por aspectos psicológicos, culturais e sociais. (EVANGELISTA; MACHADO; FRANCO, 2020, p. 17)

Como trazido anteriormente no tópico, a temática dos contraceptivos é citada em três disciplinas, a saber: Matemática, Química e Biologia. Todavia, apenas a matriz curricular de Biologia apresenta o conteúdo, enquanto Matemática usa o tópico na habilidade EM13MAT106, “Identificar situações da vida cotidiana nas quais seja necessário fazer escolhas levando-se em conta os riscos probabilísticos (usar este ou aquele **método contraceptivo**, optar por um tratamento médico em detrimento de outro etc.)” (CEARÁ, 2021, p. 169, grifo nosso) (**US34P2**). Uma outra aproximação da temática com a Matemática no DCRC é a habilidade EM13MAT306. Na BNCC, ela cita os ciclos menstruais como exemplo de situação real para resolução de problemas com fenômenos periódicos:

Resolver e elaborar problemas em contextos que envolvem fenômenos periódicos reais, como ondas sonoras, **ciclos menstruais**, movimentos cíclicos, entre outros, e comparar suas representações com as funções seno e cosseno, no plano cartesiano, com ou sem apoio de aplicativos de álgebra e geometria. (BRASIL, 2018, p. 528).

A despeito dessa habilidade, ela está presente no DCRC, porém foi encurtada e não aparece a citação aos ciclos menstruais:

(EM13MAT306) Resolver e elaborar problemas em contextos que envolvem fenômenos periódicos reais (ondas sonoras, fases da lua, movimentos cíclicos, entre outros) e comparar suas representações com as funções seno e cosseno, no plano cartesiano, com ou sem apoio de aplicativos de álgebra e geometria. (CEARÁ, 2021, p. 171).

Apesar de não encontrarmos a ES de forma explícita no currículo da Matemática, ela pode ser apresentada em inúmeros momentos, visto que questões contextualizadas podem discutir dados diversos: análise de dados, gráficos estatísticos e probabilidades de ISTs, gravidez e métodos contraceptivos (SANTOS, 2024; SILVA; RODRIGUES, 2022). É quase que regra na Matemática o uso de exemplos de ‘casais’ para o ensino de análise combinatória, mas quais seriam os casais representados? É regra também que apenas casais heterossexuais sejam trazidos como possibilidade de análise e resposta para essas questões. Trabalhar análise combinatória não-homofóbica mobilizaria os mesmos conhecimentos matemáticos, ampliando

a formação de casais possíveis para todos os indivíduos da questão (GONÇALVES; PINTO, BORGES, 2013). Além dos exemplos citados pelos autores, operações matemáticas básicas também podem ser úteis. Do mesmo modo, diversos conteúdos de Matemática podem estar atrelados às discussões de gênero, diversidade sexual, preconceitos diversos, LGBTfobia, etc.

Partindo desse pressuposto, compreende-se que “a Educação Estatística pode ser uma grande aliada para o tratamento de conteúdos estatísticos trazendo assuntos sociais, culturais e políticos reais para dentro da sala de aula possibilitando o acesso à informação.” (SILVA; RODRIGUES, 2022, p. 87). Assim, é possível abordar em sala de aula os conceitos e habilidades específicas da Matemática atrelada a uma educação crítica, que sensibilize os estudantes e forme cidadãos conscientes socialmente.

Por seu turno, a apresentação da disciplina de Química usa os métodos contraceptivos para demonstrar as contribuições que essa ciência trouxe para a humanidade, porém, sem mencioná-los novamente em sua matriz curricular. O exemplo dos contraceptivos foi mencionado como uma justificativa:

[...] graças à Química o nosso mundo se tornou mais confortável para se viver. Por exemplo, os carros, as casas, as roupas, os materiais sintéticos (computadores, aspirina, xampu, creme dental, os cosméticos, **contraceptivos**, papel), são frutos da criatividade química. (US35P2) (CEARÁ, 2021, p. 186 - 187, grifo nosso).

Sobre a pequena presença da ES na Química, Hinkel, Gonzaga e Fernandes (2021) expõem que a abordagem ainda é muito incipiente, tendo uma lacuna promissora para novas pesquisas. Para as mesmas autoras, a abordagem da ES é ausente ou rara nos cursos de licenciatura em Química, em parte, explicada pela dificuldade em identificar as relações existentes entre elas. Nessa falta de referencial teórico na literatura e nos materiais didáticos, as intervenções possíveis pelos professores são dificultadas. As autoras discutem algumas possibilidades encontradas em artigos para abordagens do tema, podendo ser de forma disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. São possibilidades temáticas: aquelas voltadas para temas e conteúdos conceituais químicos como a composição e funcionamentos dos preservativos internos e externos, anticoncepcionais hormonais, funcionamento da gravidez, seminários de saúde e ISTs. Além dessas delas, também há a abordagem histórica das ciências, que não necessariamente aplica-se conteúdos conceituais, mas atitudinais ligados à questão gênero, como a participação feminina nas Ciências da Natureza e estereótipos associados aos profissionais da área (KUEHLEWEIN; FARIA; NOGUEIRA, 2023).

É importante frisar que a abordagem deve evitar reducionismos e determinismos, como é comum nas Ciências da Natureza justamente como argumentos repressivos e preconceituosos. Uma possibilidade, é uma intersecção que aborde os tipos de opressões existentes na sociedade, considerando sexualidade, raça e gênero (HINKEL; GONZAGA; FERNANDES, 2021).

No que concerne ao currículo de Biologia, a unidade **US39P2** contempla conteúdos tradicionais da disciplina, adicionando dados e proposições de discussões sociais relevantes para o contexto social do Ceará e do Brasil:

OBJETOS DE CONHECIMENTO: Sexualidade humana.

OBJETOS ESPECÍFICOS: Aspectos biológicos da **gravidez**, a importância do cuidado **gestacional** e as políticas públicas estaduais de atendimento a **gestante** e ao recém nascido;

Métodos contraceptivos;

Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST);

HIV / AIDS: comportamentos de risco, dados estatísticos no Brasil e no Ceará, **medidas preventivas e de tratamento**, aspectos sociais da **aids**. (CEARÁ, 2021, p. 216, grifo nosso).

Além dos aspectos reprodutivos previstos (gravidez, gestação, métodos contraceptivos, ISTs, HIV/AIDS), as temáticas são convidadas a serem contextualizadas com os dados da realidade local cearense, colocando para estudo na educação básica as políticas estaduais que atendem gestantes e bebês recém-nascidos e por fim, questões sociais voltadas para a AIDS. Apesar dessa contextualização, as questões de gênero e diversidade sexual não estão presentes nesses objetos de conhecimento, o que aparenta significar que a sexualidade humana aqui foi vista como sinônimo de aspectos biológicos. Ainda que não foram trazidas as discussões de gênero e orientação sexual no bloco da “Sexualidade humana”, foram abordadas em outro tópico da matriz curricular (**US36P2**), discutido no metatexto 4.3.3: “OBJETOS DE CONHECIMENTO: Sustentabilidade e Relações de Gênero; OBJETOS ESPECÍFICOS: Igualdade de gênero, respeito à diversidade sexual e desenvolvimento sustentável.” (CEARÁ, 2021, p. 212).

Temáticas da Educação Sexual também estão presentes nos Itinerários Formativos de Ciências da Natureza, representadas pelas unidades **US82P3** (Juventude, sexualidade e reprodução I), **US83P3** (Juventude, sexualidade e reprodução II) e **US85P3** (Desvendando os segredos do corpo humano: Citologia e Histologia). Contudo, essas mesmas possibilidades não foram encontradas no catálogo de trilhas de aprofundamento disponibilizado pela Seduc em 2023 (CEARÁ, 2023a). Destaca-se também que alguns desses tópicos já estão elencados no currículo de Biologia, mas entende-se que o Itinerário Formativo seria um espaço de

aprofundamento dos conhecimentos da base comum. É importante rememorar que os conteúdos trazidos na Parte III do DCRC são exemplos para a construção dos currículos da parte diversificada, ficando a critério das instituições escolares. O conteúdo do corpo humano na perspectiva da histologia citado nos itinerários formativos (**US85P3**) não está presente na matriz curricular do DCRC, mas tradicionalmente ele aborda tópicos sobre o sistema reprodutor, assim como a citologia.

No que tange à Biologia enquanto disciplina que tradicionalmente trabalha com a Educação Sexual, para as autoras e autores citados anteriormente, é importante sermos críticos aos reducionismos que podemos cair e às aulas enciclopédicas, com descrições minuciosas e inertes de processos biológicos como ciclo menstrual, gametogênese, fecundação e gestação. Sobre as aulas que carregam essas características, de acordo com Bernardi (1985, *on-line*), pode passar “[...] uma imagem da sexualidade humana não apenas atrozmente fastidiosa, mas também muito próxima àquela das funções reprodutivas animais e vegetais. Muitas vezes uma lição de educação sexual é extraordinariamente semelhante a uma lição de botânica.” Não obstante, os estudantes compreendem que não são iguais aos outros animais, tampouco iguais às plantas, pois a sua sexualidade está totalmente atrelada ao prazer e aos sentimentos (BERNARDI, 1985). Concordando com o autor, um ensino por meio da biologização da sexualidade fechada na procriação, esvazia o conteúdo humano, a distância da realidade na repressão do prazer.

É imperativo que a abordagem da Biologia seja crítica e esteja sensível aos sistemas de opressão, afinal, as ciências biológicas contribuíram fortemente para os processos de marginalização e alterização de alguns grupos sociais. Utilizando conceitos das ciências naturais, sobretudo da Biologia e Biomedicina, são construídos os referenciais sociais dominantes e como desviantes desse padrão, são estabelecidos os “outros”. Para Sánchez-Arteaga *et al.* (2015, p. 616), essas áreas criam classificações que

estabelecem quem fica em cada lado da fronteira entre os diferentes grupos humanos segundo critérios científicos históricos, tais como aqueles que delimitam normais de anormais, aptos de não aptos, sadios de doentes, primitivos de evoluídos etc. Esses critérios propiciam diferentes padrões de subjetivação e atribuição de funções e níveis nas hierarquias sociais dentro de cada cultura.

Os discursos com esse teor, legitimam a marginalização e exclusão de indivíduos e grupos sociais, como exemplos históricos, temos a eugenia, o racismo científico, a dominação de gênero pelo patriarcado com a pretensa superioridade masculina e a dominação de classe (SÁNCHEZ-ARTEAGA *et al.*, 2015). Todas essas ideias deram suporte e contribuíram para

diversos genocídios imperialistas, o holocausto na Alemanha nazista, o “holocausto” na República Democrática do Congo por Leopoldo II da Bélgica, os zoológicos humanos pela Europa, as Leis segregacionistas Jim Crow nos Estados Unidos, o *apartheid* na África do Sul, as sociedades eugenistas brasileiras do século XX, dentre outros eventos (SILVEIRA, 1999; APRILI, 2022; SÁNCHEZ-ARTEAGA *et al.*, 2015). Para os mesmos autores, o uso desses argumentos não são casos isolados ou excepcionais, estiveram presentes no passado e ainda estão em discursos de cientistas, médicos e consumidores das tecnologias biomédicas. Como consequência, há uma manutenção das desigualdades sociais.

No que se refere à diversidade de gênero e orientação sexual, tem sido frequente o uso da Biologia para a patologização de indivíduos LGBTQ+. Uma das cenas históricas que refletem esse estigma foi a culpabilização científica da população homossexual pela emergência da pandemia da AIDS (SÁNCHEZ-ARTEAGA *et al.*, 2015). Essa ideia permanece até hoje em vários discursos midiáticos e de representantes políticos conservadores que insistem frequentemente em atacar e deslegitimar pessoas homossexuais, bissexuais e trans no contexto brasileiro e internacional. Sobre as questões vividas por pessoas LGBTQ+ em sala de aula, são pouco ou nada visibilizadas e representadas no ensino de Biologia, e sobre pessoas trans, são colocadas como corpos patológicos, incompletos, desencaixados, errados (SANTOS; SILVA, 2019).

Estar sensível para as opressões sociais permitirá que os professores trabalhem a Educação Sexual de forma crítica e discutindo aspectos biopsicossociais, em detrimento de uma “deseducação sexual” presente nas abordagens biológica-higienista, moral-tradicionista, terapêutica e religiosa-radical. Uma ES voltada apenas para os aspectos biológicos, não é inclusiva, está desvinculada da multiplicidade cultural, escanteia o prazer, a afetividade, a liberdade sexual e reduz a sexualidade à função reprodutiva, como é comum nos documentos curriculares brasileiros (BASTOS, 2019). Para Bernardi (1985), a Educação Sexual que orbita em torno apenas dos aspectos reprodutivos “do casal”, poderia muito bem ser substituída por “educação para o matrimônio”

São diversas as possibilidades que os professores de Biologia e Ciências podem abordar para trabalhar a Educação Sexual sob o olhar dos Direitos Humanos, da antiopressão. Uma estratégia muito comum utilizada por professores dessas disciplinas é a Hipótese do Gancho, quando os docentes trazem conhecimentos ignorados ou desvalorizados enganchados (associados) aos conhecimentos presentes no currículo, nesse caso, conteúdos biológicos (BASTOS, 2019). Como exemplos, podemos discutir sobre diversidade sexual e gênero em

vários momentos, durante as aulas de citologia (gametogênese), histologia (tecidos de órgãos reprodutores), embriologia (diferenciação sexual, puberdade), ecologia (demografia), fisiologia humana (sistema endócrino, genital), genética (cromossomos, determinação sexual), zoologia (intersexualidade, hermafroditismo), evolução (darwinismo social, a mulher enquanto representante da espécie), além dos conteúdos típicos previstos.

Aspectos sobre saúde sexual e reprodutiva estão constantemente ligados à abordagem biológico-higienista, mas também podem estar presentes nas abordagens dos direitos humanos e dos direitos sexuais. Apesar das oito unidades de sentido aqui trazidas estarem agrupadas na dimensão biológica da sexualidade, na qual a saúde sexual e reprodutiva está inserida, não é possível alegar proximidade com a abordagem biológico-higienista. Para ser considerada como tal, os aspectos biológicos deveriam ser exclusivos no currículo e associados ao determinismo biológico (FURLANI, 2017), o que parece não ocorrer nos textos do DCRC.

Apesar de tratarem questões de ordem biológica como a saúde sexual e reprodutiva, o documento não se restringe a estas. Para Furlani (2017, *on-line*),

Essa abordagem, restrita ao biológico, sempre esteve presente no trabalho da educação sexual na escola, através das aulas de Ciências e de Biologia. Sua crítica maior reside não na sua presença (que sob o ponto de vista da saúde sexual é necessária), mas no fato de ser exclusiva – implicando um currículo limitado e reducionista.

Atentando-se ao contexto do excerto da unidade **US06P1**, também é destacado valores como cooperação e sociabilidade, assim como promoção da saúde mental (CEARÁ, 2021), não possuindo mais especificações sobre aspectos biológicos, nem indicando aproximação com o determinismo biológico. Ao abordar aspectos biológicos junto a valores sociais, gênero e diversidade sexual essa categoria aqui analisada aproxima-se da abordagem dos direitos sexuais. É importante destacar que vertentes dos movimentos sociais como os feministas também destacam a importância da saúde sexual e reprodutiva, de modo que os aspectos biológicos são trabalhados numa perspectiva da promoção da autonomia feminina e da emancipação. Nessa perspectiva, os movimentos feministas veem a importância dessa abordagem para promoção da saúde, da autonomia sexual e reprodutiva (PAIVA *et al.*, 2015).

Embasada pela Declaração dos Direitos Sexuais, a abordagem dos direitos sexuais vê a saúde sexual como um direito humano básico que deve ser reconhecido, respeitado, promovido e defendido para que a sociedade tenha uma sexualidade saudável (FURLANI, 2017). Destaca-se que o professor tem um papel essencial no tipo de abordagem que será levada para sala de aula. Sobretudo nas aulas de Biologia, é pertinente que os professores

compreendam que a disciplina tem a responsabilidade de reparar e combater os preconceitos criados por muitos dos seus estudiosos ao longo do tempo (SEPULVEDA; FARIAS, 2022). Concordando com Sepulveda e Faria (2022, p. 512)

é preciso que as ciências biológicas, na figura de seus(as) pesquisadores(as), professores(as) formadores(as), estudantes, reconheçam a responsabilidade e o potencial da biologia em pautar questões sociopolíticas em seu currículo e se engajem em estudos que suportem práticas docentes críticas, problematizadoras, humanísticas, voltadas para a promoção do pensamento crítico e do combate às diversas opressões que marginalizam e violentam.

Convergindo com as ideias das autoras, a própria BNCC traz a habilidade EM13CNT305 que concorda fortemente com o papel histórico das Ciências da Natureza na naturalização das desigualdades, reafirmação de preconceitos. A habilidade que os estudantes devem adquirir é a de: “Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos” (CEARÁ, 2021, p. 212). (US37P2).

4.3.2 Direitos humanos e respeito à diversidade

Segundo o artigo 7 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (WHO, 1948, *on-line*): “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.”

Iniciar esta categoria citando a Declaração Universal dos Direitos Humanos se mostra relevante, pois nos permite analisar em qual perspectiva de direitos humanos o DCRC se apoia, se fundamenta e defende. O próprio documento traz como princípio norteador de número IV, o respeito aos direitos humanos como direito universal. Sobre o entendimento do que consistem esses direitos, o documento considera que eles

[...] podem ser compreendidos com um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos e ligados aos Estados Democráticos de Direito por meio dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, objetivando garantir a igualdade, a equidade e a dignidade humana. (CEARÁ, 2021, p. 90) (US20P1).

Como observado no **Quadro 3** do Apêndice, foram encontradas diversas menções aos direitos humanos, o que permitiu a identificação de 37 unidades de sentido e o seu agrupamento

na categoria CF02 - Direitos humanos e respeito à diversidade na escola. A pauta sobre o respeito aos direitos humanos recebeu atenção central no DCRC, fato que é constatado pela sua presença repetidas vezes ao longo das três partes do documento. Desse modo, a categoria supracitada foi a segunda que mais conteve unidades de sentido, e por esse motivo, analisaremos seguindo as divisões das três partes do documento, integralizando as suas relações ao final do tópico.

Na Parte I do DCRC a temática está presente em diferentes tópicos: Na apresentação da modalidade do Ensino Médio e as competências gerais da BNCC, na apresentação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do Ceará e internamente a esta, no subtópico “Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade”, na modalidade da educação especial e por fim, nos princípios norteadores.

Sobre a temática dos direitos humanos, o DCRC elenca as competências gerais da BNCC entre as quais as de número sete e nove evocam o respeito e a promoção dos direitos humanos a partir da valorização da diversidade sem preconceitos.

VII. Argumentação

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que **respeitem** e promovam os **direitos humanos** [...] (CEARÁ, 2021, p. 26) (US01P1).

IX. Empatia e cooperação

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, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, **sem preconceitos de qualquer natureza**. (CEARÁ, 2021, p. 26) (US02P1).

Mas esta questão não fica restrita somente a uma listagem das competências, ela aparece em diversas vezes associadas aos temas específicos da educação cearense. De modo geral, as menções aos direitos humanos no DCRC se referem ao respeito às diferentes identidades dos sujeitos e à formação de cidadãos que valorizem esses direitos. Dentre alguns temas associados, está a valorização da diversidade humana na educação especial: “A igualdade de oportunidades está relacionada com a ação da escola como espaço privilegiado de conhecimento voltado para a diversidade e para a cidadania, em uma perspectiva de educação para os direitos humanos [...] (CEARÁ, 2021, p. 80) (US19P1).

Um ponto a chamar atenção é a existência do tópico Sujeitos do Ensino Médio que visibiliza pessoas LGBTQIA+ e o papel da educação para valorização da diversidade. Corroborando a visibilidade dada, a discussão de gênero e sexualidade está presente também associada aos direitos humanos na Política de Desenvolvimento das Competências

Socioemocionais do Ceará (**US03P1**). Para a concretização dessas políticas, a unidade **US04P1** lista as ações da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Codin). Esta, é composta por especialistas em educação, direitos humanos em gênero e sexualidade e executam atividades que visam mitigar a discriminação, o preconceito, a violência contra a mulher e a promover a igualdade de gênero e um ambiente mais acolhedor à diversidade:

A Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Codin) possui uma equipe de especialistas em Educação, Direitos Humanos em Gênero e Sexualidade que elabora e propõe formações, atividades, projetos, palestras e rodas de conversas com o objetivo de construir um ambiente escolar que promova a igualdade de gênero e seja saudável, amistoso, menos discriminatório e acolhedor para todas e todos.

Nesta equipe são debatidos os Temas Integradores previstos na BNCC com pautas relativas aos Direitos Humanos, representatividade, violência contra a mulher e outras pautas relacionadas a gênero e sexualidade. Com os estudantes, a rede realiza campanhas que tem o objetivo de conscientizar sobre as violências de gênero e as demais formas de preconceito e/ou discriminação.

O desenvolvimento da política ocorre também por meio de eventos anuais que pautam as questões de gênero, como a Semana Janaina Dutra, a Semana Luís Palhano e a Semana Maria da Penha, nas escolas, regionais e entidades parceiras. (CEARÁ, 2021, p. 34) (**US04P1**).

Sobre esta última unidade, ela demonstra uma estratégia de romper o silenciamento e conservadorismo velado na BNCC, pois utiliza um dos próprios temas integradores previstos na BNCC (Educação em Direitos Humanos) para discutir sobre gênero, sexualidade, violência contra mulher e representatividade. Essa estratégia está relacionada ao que Leite, Castro e Ferrari (2021) propõem: buscar “brechas” no currículo para pensar nessas questões que foram suprimidas na BNCC.

A Parte I do DCRC também enfatiza o papel da escola como espaço, que pode vir a reificar discriminações e opressões sociais (**US14P1**), ou de modo oposto, assumir sua responsabilidade social de promoção de direitos humanos e respeito à diversidade (**US15P1; US21P1**). Sobre a diversidade de gênero e sexual, o DCRC reconhece a importância das políticas públicas no combate à LGBTfobia e expressa a necessidade de desenvolver atividades pedagógicas que problematizem os estigmas impostos a diversos sujeitos. A partir da perspectiva dos direitos humanos, discutir gênero e sexualidade na escola tem intuito de desenvolver uma responsabilidade social na comunidade escolar e assim dirimir as desigualdades. Essas intenções para o público LGBTQIA+ ficam explícitas na unidade **US15P1**:

É nesse contexto que as políticas públicas educacionais para gênero e sexualidade na escola precisam ser problematizadas, desenvolvidas e trabalhadas na práxis

pedagógica de gestores e professores (SOUZA, 2019), numa perspectiva de direitos humanos, de modo explícito, combatendo as representações negativas socialmente impostas a determinados sujeitos e as suas identidades, comprometendo-se, assim, com uma sociedade melhor, menos desigual e mais humana (FURLANI, 2011). Em suma, discutir Gênero e Sexualidade na Escola se faz necessário, afinal é dever da escola estabelecer relações igualitárias e respeitadas, problematizando discussões acerca das diferenças entre cidadãos e promovendo a responsabilidade social para toda a comunidade escolar (SOUZA, 2019). (CEARÁ, 2021, p. 61) (US15P1).

Para a educação básica, o respeito aos direitos humanos, segundo o DCRC, deve estar presente no currículo e ser trabalhado transversalmente ao longo das suas etapas (US21P1). Nesse sentido, a escola é compreendida como [...] “um espaço para práticas sociais e culturais que corroboram e difundem esses direitos universais.” (CEARÁ, 2021, p. 90).

Cientes que a temática acima aparece na Parte I do DCRC, partimos para a Parte II buscando responder a mesma pergunta feita no tópico 4.3.1: como esses conteúdos aparecem e estão distribuídos no currículo cearense? Afinal, se foi alegado na Parte I do DCRC que a discussão sobre os direitos humanos deve estar presente no currículo, é necessário averiguar se a proposição foi cumprida e se está atrelada à diversidade sexual e de gênero.

Como citado anteriormente no tópico 4.1 na área de Ciências da Natureza, os direitos humanos só aparecem no item 8.3.4, “Pesquisa como princípio pedagógico integrador”, onde traz as competências gerais da BNCC, especificamente a de número 7:

7– Argumentação - argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (CEARÁ, 2021, p. 191 - 192) (US36P2).

Destaca-se que a abordagem dos direitos humanos não aparece na matriz curricular das disciplinas de Química, Física e Biologia. Todavia, a habilidade EM13CNT305 da BNCC aparece na matriz de CNT e coaduna com a perspectiva do ensino de Ciências para os Direitos Humanos, problematizando o uso dos seus conhecimentos na alterização e estigmatização de grupos:

(EM13CNT305) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de **discriminação**, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o **respeito à diversidade**. (CEARÁ, 2021, p. 212) (US37P2).

Para a aquisição desta habilidade, é necessário o uso da filosofia e história das Ciências na sala de aula e abre um leque imenso de exemplos didáticos. Apesar dessa habilidade ser das CNT como um todo, apenas a matriz de Biologia apresenta objetos de conhecimento associados. Nesta, são elencados conteúdos bem aderentes à habilidade a serem mobilizados: preconceito, bullying (tipos, consequências, dados do Brasil e do Ceará), igualdade de gênero, diversidade sexual, sustentabilidade e doenças congênitas (**US38P2**). No tocante aos conteúdos das Ciências da Natureza com a educação em direitos humanos, Teixeira, Oliveira e Queiroz (2019) os nomeiam como “conteúdos cordiais”. Sobretudo na Biologia, os autores propõem diversos diálogos nos conteúdos curriculares que tenham como base o compromisso ético e cordial com a dignidade humana.

Nessa matriz curricular, a disciplina de Química pontua a temática das drogas naturais e sintéticas sob o olhar das funções orgânicas e os seus efeitos no corpo humano, o que não está diretamente associado à habilidade EM13CNT305 que orienta o bloco de conhecimentos. Por seu turno, a disciplina de Física não pontua nenhum objeto de conhecimento para esta habilidade. Nessa disciplina, por exemplo, alguns trabalhos como o de Balestieri e Leonel (2022) discutem os desafios e algumas possibilidades de abordagem da educação para os direitos humanos. Como desafios, temos a ausência dessa temática e baixa representatividade feminina e de outros grupos sociais nos livros didáticos em vantagem dos “gênios” cientistas, e, a complexidade em arranjar essas temáticas com os conteúdos programáticos. Ainda com essa dificuldade, os autores propõem o uso da história das Ciências, especificamente da Física, para expor as violações dos direitos humanos, valorizar contribuições científicas de cientistas e grupos invisibilizados, sobretudo mulheres.

Ainda que a Biologia tenha trazido essa discussão, a temática está mais presente nas áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em LGG, os direitos humanos concentram-se nas habilidades e competências da BNCC presentes na matriz curricular e menos concretamente nos objetos de conhecimentos. Como competência geral da BNCC e habilidades gerais da área, são trazidas aquelas que mobilizam aspectos da comunicação, como a capacidade de dialogar, propor propostas e analisar de forma crítica:

Competência 2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as **diversidades** e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos **Direitos Humanos**, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (CEARÁ, 2021, p. 128, grifo nosso), (**US23P2**).

Competência 3 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os **Direitos Humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (CEARÁ, 2021, p. 133, grifo nosso), (US26P2).

(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos **Direitos Humanos**. (CEARÁ, 2021, p. 132, grifo nosso), (US24P2, US25P2).

(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os **Direitos Humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. (CEARÁ, 2021, p. 136 - 137, grifo nosso), (US30P2).

(EM13LGG502) Analisar criticamente **preconceitos, estereótipos e relações de poder** presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de **injustiça e desrespeito a direitos humanos** e valores democráticos. (CEARÁ, 2021, p. 144, grifo nosso), (US31P2).

A despeito dos direitos humanos de não estarem diretamente atreladas à Educação Sexual, podem ser estimulados em prol dela. Sobretudo no que tange aos preconceitos, estereótipos e injustiças para com mulheres e LGBTs, a área do conhecimento em questão pode discutir como esses preconceitos e estereótipos se concretizam por meio da linguagem. Essa perspectiva aparece nos objetos específicos de conhecimento de Língua Inglesa na forma de argumentação sobre os direitos humanos em inglês: “Textos orais e escritos que promovam o posicionamento crítico relativo aos direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável” (US27P2) e “Argumentação e modalização: Expressões em inglês para debater, opinar e argumentar e discutir questões sobre os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável” (US29P2).

A partir desses “ganchos”, há diversas possibilidades de desenvolver o senso crítico e o respeito aos direitos humanos por meio do ensino de Língua Inglesa. Seguindo essa perspectiva, Santos e Medina (2023) destacam que ensinar uma língua somente com fins comunicativos não é suficiente, pois esta carrega valores e surte efeitos na sociedade. Para os mesmos autores, os discursos podem carregar preconceitos contra diversos grupos, sejam pobres, homossexuais, mulheres, indígenas, negros, etc. Por este motivo, possibilitar essas discussões nas aulas de Língua Inglesa podem promover a sensibilização das opressões sociais e a criticidade dos estudantes.

Dito isso, o ensino de Língua Inglesa pode sim contribuir na luta contra as desigualdades de gênero e a LGBTfobia (PEREIRA; CAVALCANTE, 2021) trazendo estas questões com

diferentes métodos. Do mesmo modo, podem ser abordados outros conteúdos aderentes à Educação Sexual como o próprio vocabulário anatômico, gravidez na adolescência, métodos anticoncepcionais e ISTs, como foi trabalhado por Segantini e Piasecka-Till (2016). Em suma, os autores citados elencam algumas possibilidades: leituras de gêneros variados como gráficos, artigos, charges, livros, textos publicitários, áudios, vídeos, músicas, fóruns, debates, *brainstormings*, dentre outros.

Por fim, os direitos humanos aparecem na matriz curricular de Educação Física por meio da abordagem de “Manifestações de injustiça, preconceito e desrespeito aos direitos humanos e valores democráticos nas práticas corporais” (US32P2). A respeito desse objeto de conhecimento, ele parte da habilidade geral da área EM13LGG502, parecendo ser uma conversão da habilidade para objeto de conhecimento. Nesse bloco de conteúdos, essa unidade de sentido está associada às características, regras de execução, possibilidades e relações de grupo, não tendo especificações sobre as questões de gênero e sexualidade. Essa questão pode ser superada a partir da compreensão de que o currículo da disciplina é profundamente marcado pelo gênero, fato visto no cotidiano escolar. É típico haver separação entre meninos e meninas nos esportes, e quando há tentativas de atividades mistas, as marcas de gênero aparecem por meio de disputa pela participação nas aulas práticas, onde é comum os garotos usarem de xingamentos e agressividade, enquanto as meninas tentam defender seus espaços (MORAES; GRAUPE; PEREIRA, 2023).

Num panorama diferente das áreas discutidas acima, a matriz curricular das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas traz a maior quantidade de unidades de significado associadas aos direitos humanos. Seguindo um caminho também diferente das outras áreas já explicitadas, a matriz de CHS apresenta objetos de conhecimentos sobre direitos humanos em todas as quatro disciplinas, sendo estas associadas a quatro habilidades da BNCC:

(EM13CHSA403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à **superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos** (CEARÁ, 2021, p. 313, grifo nosso), (US52P2).

(EM13CHSA502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., **desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos**, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais (CEARÁ, 2021, p. 318, grifo nosso), (US60P2).

(EM13CHSA602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da

liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos **direitos humanos** na sociedade atual (CEARÁ, 2021, p. 325, grifo nosso), (**US71P2**).

(EM13CHSA605) Analisar os princípios da **declaração dos Direitos Humanos**, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo (CEARÁ, 2021, p. 331, grifo nosso), (**US75P2**).

A partir dessas quatro habilidades, foram elencadas 14 unidades de significado que correspondem aos objetos de conhecimento distribuídos entre as disciplinas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Como objetos de conhecimento gerais da área são trazidos a “A educação em direitos humanos e as redes sociais digitais” (**US53P2**), “Direitos humanos e cidadania” (**US62P2**) e

Os princípios norteadores da **Declaração dos Direitos Humanos** e as liberdades individuais fundamentais; **Direitos Humanos** e as políticas públicas de responsabilidade social na garantia destes direitos; Os grupos sociais vulneráveis e a luta pela garantia dos seus direitos individuais e identitários; Direitos sociais e os objetivos do milênio; **Filosofia e direitos humanos**; **Dignidade Humana**. (CEARÁ, 2021, p. 331, grifo nosso), (**US76P2**).

Os objetos de conhecimento da área sobre os direitos humanos aparecem com maior frequência na disciplina de Filosofia e Sociologia, História e Geografia, nesta ordem. Estas duas últimas, História e Geografia, trazem a análise da Declaração dos Direitos Humanos com perspectivas muito semelhantes. A Geografia vai buscar compreender a implementação e consolidação das políticas públicas e seus desdobramentos político-culturais na escala local e global (**US78P2**). Similarmente, a História propõe a discussão sobre os avanços e os retrocessos para a garantia dos direitos no Brasil e no mundo (**US77P2**), como também dos modelos de difusão dos direitos humanos e superação das opressões e desigualdades sociais (**US56P2**).

Convergindo com os objetos de conhecimento das disciplinas anteriores, a Filosofia vai apresentar os direitos humanos de forma muito parecida com a História, discutindo as possibilidades de superação das opressões que violam os direitos humanos (**US54P2**), mas também aproximando outros conteúdos conceituais da própria disciplina. São exemplos que trazem a abordagem dos direitos humanos: a influência da não coercitividade e reciprocidade na criação dos direitos humanos, bem como no pensamento liberal da modernidade (Voltaire, Kant, Locke, Hegel, etc.) (**US47P2**), a sua violação, a desigualdade social e o caráter formal abstrato em Hegel e Marx (**US72P2**) e também a sua relação com o conceito de liberdade para Hannah Arendt, Foucault, e Gilles Deleuze (**US59P2**). Ao discutir a biopolítica de Foucault,

possivelmente as questões de gênero e sexualidade estejam incluídas, afinal, são os exemplos mais íntimos de atuação do biopoder. Nesse momento, destaca-se que aqui os direitos humanos estão totalmente conectados com os objetos de conhecimento típicos da disciplina, assim como as competências e habilidades da BNCC. Todavia, indo na contramão da importância dessas disciplinas, Francklin (2023) evidenciou uma redução na carga horária da disciplina em 13 estados brasileiros devido ao NEM.

Partindo para os objetos de conhecimentos trazidos na Sociologia, os direitos humanos estão presentes em quatro blocos com abordagens muito semelhantes. Em todas as unidades de sentido estão previstas ações que se debruçam sobre a Declaração dos Direitos Humanos, são elas: conhecimento, reconhecimento, compreensão, análise, reflexão, discussão, expressão, identificação e emprego dos seus princípios (**US55P2**, **US73P2**, **US79P2**). Salienta-se que esses objetos de conhecimento estão atrelados, nessa matriz, à construção das sociedades democráticas, as contradições e práticas na atualidade, como também o reconhecimento dos sujeitos e dos movimentos sociais representados nos artigos da Declaração Universal (**US80P2**).

Apesar da BNCC trazer incertezas para as disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio, deixando a cargo das secretarias de educação das unidades federativas (LOPES, 2021), o DCRC mantém as duas disciplinas consolidadas com os seus conhecimentos específicos. Entretanto, a sua distribuição nos três anos do ensino médio também fica a critério não somente das secretarias de educação, mas também das escolas, assim como é para a maioria das disciplinas. A exemplo da Filosofia, algumas redes de ensino não atribuíram suas aulas nos terceiros anos do ensino médio (FRANCKLIN, 2023). Para Lopes (2021), a redução da Filosofia e Sociologia, assim como outras disciplinas das CHS, é uma investida ideológica neoliberal que prioriza conteúdos de aplicabilidade prática para o mercado de trabalho em detrimento da consciência crítica.

Por fim, a última unidade de sentido refere-se a um exemplo de unidade curricular de Sociologia no itinerário formativo de CHS intitulado “Oficina sobre Direitos Humanos e Movimentos Sociais” (**US86P3**). Apesar da proposta no DCRC, tanto essa quanto outras unidades curriculares presentes no documento não vieram a ser concretizadas nas trilhas de aprofundamento disponibilizadas pela Seduc. Sobre esse fato, verifica-se que as unidades curriculares previstas no DCRC em 2021 como trilhas de aprofundamento foram bem diferentes daquelas publicadas no catálogo de 2023 (CEARÁ, 2023a). Essa constatação revela apenas mais uma das inúmeras e constantes mudanças na implementação do NEM nesse período de

experimentação.

Diante da análise dos conteúdos presentes na Parte II, verifica-se que a temática dos direitos humanos na matriz de CHS está vinculada ao combate de preconceitos e desigualdades, numa ótica de valorização da diversidade humana. É importante evidenciar alguns valores presentes no material analisado e nesse sentido, “valores” podem ser entendidos como [...] “o conjunto de preceitos ou princípios humanos definidos na sociedade e baseados em entendimentos éticos, coletivamente tidos como válidos, bons” (FURLANI, 2017, *on-line*). Valores como respeito, igualdade, equidade, empatia, liberdade e solidariedade estão impregnados na Parte II do DCRC, variando entre as áreas do conhecimento. Estes valores, condizem com os princípios para uma Educação Sexual na escola de respeito às diferenças elencadas por Furlani (2017). Dentre esses princípios elencados pela autora, o oitavo diz: “A educação sexual pode discutir valores como respeito, solidariedade, direitos humanos” (FURLANI, 2017, *on-line*). Nele, mostra-se a possibilidade de discutir os valores citados nas aulas de Educação Sexual, sugerindo planejar atividades que levem à consideração positiva do outro. Essa proposta parte do pressuposto que a escola é uma importante contribuinte para a diminuição das variadas formas de desigualdade e exclusão: sexismo, misoginia, machismo, xenofobia, racismo, etnocentrismo, LGBTfobia, etc.

Conforme a análise realizada, fica constatado que o DCRC é muito propositivo na abordagem dos direitos humanos na Parte I. Todavia, essa discussão na Parte II e III fica distribuída de forma desigual: presente nas habilidades da área e na matriz de todas as disciplinas de CHS; presente preponderantemente nas habilidades da área de LGG, aparecendo como objeto de conhecimento em Educação Física e Inglês; presente apenas como uma habilidade em CNT, com aproximação dos conteúdos de Biologia; por fim, totalmente ausente na área de Matemática.

Mas como as temáticas da Educação Sexual estão articuladas com os direitos humanos nas matrizes curriculares? Basicamente, as mesmas disciplinas que discutem gênero e/ou sexualidade são as mesmas que abordam a temática dos Direitos Humanos no DCRC: Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Biologia e Educação Física. Ao propor essas discussões na educação básica, o DCRC assente com a abordagem dos Direitos Humanos na Educação Sexual, pois esta está articulada com as políticas públicas para o combate das desigualdades e injustiças sociais:

A educação sexual baseada na abordagem dos direitos humanos é aquela que fala, explícita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente

impostas a esses sujeitos e às suas identidades “excluídas”. Trata-se de um processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana – na totalidade semântica desse termo. (FURLANI, 2017, *on-line*).

Coadunando com esses resultados, Souza *et al.* (2020) discutem sobre as políticas de educação em gênero e sexualidade no estado, no contexto que precedeu o DCRC. De acordo com estes autores, o Ceará vem mantendo uma política de resistência na área estudada, incluindo formação pedagógica. Apesar de ser considerada inovadora pelos mesmos, carece de mais atenção, visto que ainda não é uma prioridade na agenda política e por isso, mostra-se desarticulada, de alcance limitado e sem subsídio financeiro (SOUZA *et al.*, 2020). Em relação aos aspectos desarticulados, acrescento que além da pouca integração entre as políticas e aplicabilidade no ambiente escolar, as próprias matrizes curriculares necessitam de maiores articulações. Estas, além das formatações diferentes nos documentos, não apresentam ou apresentam de forma pouco clara as relações com as outras áreas do saber. A única exceção é a área de CNT, que para cada habilidade inclui os códigos das habilidades relacionadas que estão nas outras áreas.

4.3.3 Gênero e orientação sexual: diversidade, desigualdade e preconceito

A categoria final CF03 intitulada como “Gênero e sexualidade: entre a diversidade, desigualdade e preconceito” agrupa 49 unidades de sentido que foram organizadas em três categorias iniciais, a saber: CI03 Gênero, CI04 Gênero e sexualidade e CI05 Preconceito, desigualdade e diversidade humana. Apesar destas três abordagens ocuparem categorias iniciais separadas no presente trabalho, estão intrinsecamente relacionadas. Partindo dessa compreensão, entendemos que para discutir as desigualdades de gênero, discute-se também os preconceitos que as subsidia. Neste sentido, aqui traremos as questões de gênero encontradas no DCRC, como também sobre sexualidade, a partir da tríade diversidade-preconceito-desigualdade.

A diversidade de gênero aqui trabalhada diz respeito à presença das mulheres nos diversos espaços, incluindo aqueles historicamente negados e ocupados por homens cis, como também as diferentes identidades de gênero. Nesta última, é importante visibilizarmos as existências de outras identidades para além das típicas classificações de masculino e feminino associados ao sexo biológico. Logo, estamos falando das travestis, das mulheres e de homens transgêneros/transsexuais e pessoas não-binárias. Falar sobre essa questão é criticar a

heteronormatividade e a heterossexualidade compulsória que coloca cisgeneridade e heterossexualidade como únicas possibilidades aceitáveis de existência. Ao pontuar o reconhecimento da diversidade humana nos quesitos de gênero, o DCRC dialoga com as críticas feitas por Butler (2003) a esse sistema da heteronormatividade que impele os corpos a performar gêneros e estigmatizam os dissidentes.

No DCRC estão presentes as duas ideias supracitadas sobre a diversidade de gênero, destacando em diversos trechos a necessidade da atenção ao gênero em várias áreas. Logo na apresentação dos sujeitos do ensino médio, na Parte I do documento, é chamada a atenção para o reconhecimento das [...] “diversidades de sujeitos em suas várias características e necessidades, sejam elas de território, de cultura, de faixa etária, de etnia, de religião, de condição socioeconômica, de gênero etc.” (CEARÁ, 2021, p. 52) (US010P1).

A questão de gênero ganha destaque em vários tópicos do documento, começando na apresentação dos sujeitos do ensino médio com as considerações de que é necessário reconhecer as diversidades presente nelas, incluindo de gênero, etnia, religião, etc. (US07P1). Após a apresentação, um tópico próprio é destinado para as mulheres onde é contextualizado a origem do termo e o conceito de “gênero” trazido pelo Movimento Feminista na década de 1970. Condizendo com as ideias correntes, o DCRC aborda o gênero como uma construção histórica e sócio-cultural, não como algo determinado biologicamente (US08P1). Ao mesmo tempo, o DCRC dialoga com o conceito de gênero trabalhados por Louro (1997) e Scott (1995), mostrando que há uma diversidade de modos de ser mulher para além dos papéis sociais e diferenças biológicas (US09P1). Para esta autora, devemos pensar de modo plural quando nos referimos tanto às mulheres quanto aos homens, pois as suas representações são diversas. Desse modo, deve-se evitar ideias essencialistas e deterministas sobre os gêneros.

Ao dar visibilidade às questões de gênero no ensino médio, o DCRC também expressa os atuais desafios impostos ao mundo feminino. Estes, aparecem em todos os espaços sociais por meio de um sistema de dominação patriarcal, onde os privilégios hierárquicos masculinos os conduzem aos espaços de poder (US10P1) e a assunção de muitos papéis sociais de forma desigual pelas mulheres (US08P1). Por este motivo, o documento corrobora a visão da escola como um espaço importante para o combate dessas desigualdades.

Estas questões não ficam restritas a um ideário de homogeneidade feminina, pelo contrário, o termo gênero está frequentemente associado à diversidade. Desse modo, o gênero está presente dando visibilidade às diferentes sujeitas do ensino médio, trazendo a interseccionalidade com raça, evidenciando a presença das mulheres negras (US11P1), com as

diferentes identidades de gênero e orientação sexual relativas ao público LGBTQIA+ (**US12P1**; **US13P1**) e também com a mulher do campo (**US17P1**). Estas diferentes abordagens dialogam com a ideia de diversidade, visto que [...] “as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.” (LOURO, 1997, p. 23).

No tópico Educação Alimentar e Nutricional dos Temas Contemporâneos Transversais é destacado que para uma alimentação saudável como direito humano básico é importante não só o acesso permanente adequado às demandas biológicas, mas também ter uma alimentação referenciada por dimensões sociais como raça, etnia, cultura e gênero (**US05P1**). Sobre a relação entre alimentação e gênero, os dados apontam que a insegurança alimentar está mais frequente em domicílios chefiados por mulheres pretas e pardas (SANTOS *et al.*, 2022). Desse modo, considerar a intersecção de gênero e raça na perspectiva da alimentação no DCRC é um ponto bem acertado, sobretudo para a regiões Norte e Nordeste onde os níveis de insegurança alimentar são maiores que o restante do país.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o DCRC aponta para a necessidade de observar os sujeitos também no que diz respeito ao gênero (**US16P1**). Considerando que a EJA é ofertada como modelo de educação reparadora, a abordagem de gênero também é importante visto que muitas mulheres têm o seu direito à educação negado, recebendo a imposição do trabalho doméstico (CRUZ; CRUZ, 2020).

Ainda sobre a desigualdade que afeta as mulheres, destaquei duas unidades de sentido referentes a esta temática. As duas unidades relacionam-se entre si evidenciando ainda a existência de uma hierarquia que privilegia homens. A unidade **US08P1** traz que apesar dos avanços conquistados pelos movimentos sociais como os feminismos, ainda são grandes as imposições às mulheres, fazendo-as a assumirem papéis sociais desiguais em relação aos homens. Como modo de combater esta estrutura, o DCRC coloca educação escolar como ferramenta para entender a construção social do patriarcado e suas implicações na opressão de gênero (**US10P1**). A base dessa desigualdade encontra apoio em discursos que naturalizam as diferenças de papéis de gênero, pautando-se nas diferenças biológicas entre os sexos. De acordo com esse viés biológico, essas as diferenças biológicas-sexuais e binárias explicam e justificam as desigualdades e opressões (LOURO, 1997). Para a mesma autora, a tarefa mais urgente seria questionar o que de fato é tido como “natural”, afinal, a “vigilância” de gênero e sexualidade para a “fabricação” dos sujeitos pode ser quase imperceptível, sutil e ininterrupta, desde a

escolha dos brinquedos na infância, a separação das atividades diferente entre meninos e meninas, a preocupação com falas e gestos, etc.

No que diz respeito ao preconceito e discriminação de gênero e orientação sexual, foram encontradas cinco unidades de sentido que compuseram a categoria inicial CI04P1. Estas, foram encontradas nas seguintes sessões: Competências gerais da BNCC, Educação especial, Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade e aos sujeitos LGBTQIA+ do ensino médio. Neste último tópico, são definidos os conceitos de diversidade sexual adotados, como também os significados da sigla:

Para uma melhor compreensão acerca desses sujeitos, é importante definir em qual perspectiva entendemos a **diversidade sexual**, que coaduna com o reconhecimento de diferentes possibilidades de expressão da **sexualidade** ao longo da existência dos seres humanos (JESUS et al, 2008), ou seja, percebemo-na como um “conjunto de **manifestações da sexualidade** expresso pelo sujeito a partir de seus enlaces sentimentais e eróticos” (LOIOLA, 2009, p. 32). De posse dessa percepção, adotaremos a sigla **LGBTQIA+** (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais e Assexuais) para nos referir a essas e outras mais **manifestações da sexualidade**. (CEARÁ, 2021, p. 60, grifo nosso), **(US13P1)**.

Sobre a educação como ferramenta ao combate do preconceito, o DCRC reitera a competência geral “Empatia e cooperação” da BNCC, que deve ser mobilizada na educação básica **(US02P1)**. Segundo esta competência, os estudantes devem exercitar a empatia, a resolução de conflitos, a cooperação e o diálogo [...] “com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (BRASIL, 2018, p. 10). Nesta mesma perspectiva, há menção ao inciso IV do art. 3º da Constituição Federal **(US18P1)** no tópico de Educação Especial que versa sobre “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, de raça, de gênero, de cor, de idade e de quaisquer outras formas de discriminação”.

Dentro das políticas de desenvolvimentos de competências socioemocionais, são elencadas ações que visam o combate à desigualdade de gênero e sexualidade associado aos Direitos Humanos **(US03P1)**. Na Seduc, há a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional (Codin) que constrói propostas e executa diversas atividades como palestras, projetos e rodas de conversa com o intuito de promover a igualdade de gênero e combater à discriminação **(US04P1)**. A equipe é formada por especialistas em Educação, Direitos Humanos em Gênero e sexualidade e no DCRC fica claro o seu papel:

Nesta equipe são debatidos os Temas Integradores previstos na BNCC com pautas relativas aos **Direitos Humanos, representatividade, violência contra a mulher** e outras pautas relacionadas a **gênero e sexualidade**. Com os estudantes, a rede realiza campanhas que tem o objetivo de conscientizar sobre as **violências de gênero e as demais formas de preconceito e/ou discriminação**.

O desenvolvimento da política ocorre também por meio de eventos anuais que pautam as questões de **gênero**, como a Semana Janaina Dutra, a Semana Luís Palhano e a Semana Maria da Penha, nas escolas, regionais e entidades parceiras. (CEARÁ, 2021, p. 34, grifo nosso), (US04P1).

Além da violência contra a mulher destacada do texto supracitado, as violências LGBTfóbicas também são evidenciadas em um tópico específico: As(os) Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais e Assexuais (LGBTQIA+). Sobre o papel da educação escolar em acolhimento ao público *queer*, o DCRC aponta (US12P1):

A educação cumpre uma função estratégica quando se almeja a **valorização da diversidade** – princípio básico para assegurar inclusão, viabilizar igualdade de oportunidades e confrontar/desconstruir toda espécie de **preconceitos, discriminações e violências** – principalmente no que se refere **às questões de gênero e sexualidade**. (CEARÁ, 2021, p. 60, grifo nosso), (US12P1).

Esta preocupação sobre o papel da educação na luta contra a LGBTfobia não é em vão. Louro (2011) destaca que a LGBTfobia está presente na escola de diversos modos: nas salas de aula, nos corredores, nos livros didáticos, nos banheiros e no recreio. Deste modo, a autora destaca: “Temos de aguçar nosso olhar e tentar ficar atentos para os processos que tecem as subordinações e hierarquias entre sujeitos e práticas sexuais, que admitem e excluem indivíduos e grupos sociais.” (LOURO, 2011, p. 67). Esta realidade LGBTfóbica nas escolas também é trazida na unidade US14P1 por meio de dados estatístico:

Sobre esse aspecto, vemos que o ambiente escolar pode ser um dos principais espaços onde **discriminações e agressões sexistas e LGBTfóbicas** acontecem e que, conseqüentemente, atingem o desempenho escolar das/os estudantes. Na "Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional brasileiro 2016", realizada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) com 1.016 estudantes entre 13 e 21 anos, e ressaltado que as/os LGBTQIA+ tem duas vezes mais probabilidade de faltar a escola por sofrerem níveis mais elevados de agressão relacionada a sua orientação sexual (58,9% comparados com 23,7% entre os/as que sofrem menos agressão) ou expressão de gênero (51,9% comparados com 25,5%). Em outra pesquisa, "Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?" (2015), 20% das/os estudantes pesquisados afirmaram rejeitar colegas de classe transexuais, travestis e homossexuais.

Os indicadores citados, portanto, evidenciam **a escola como espaço de violência, discriminação e preconceito**, sobretudo contra meninas e jovens LGBTQIA+. (CEARÁ, 2021, p. 61, grifo nosso), (US14P1).

Diante desses dados, percebe-se que estes casos de discriminação interferem no desempenho acadêmico dos estudantes, conduzindo estes jovens à evasão escolar. Para além de evidenciar estas violências, o DCRC estimula as discussões de gênero e sexualidade na perspectiva dos direitos humanos a fim de combater os estereótipos e estigmas socialmente impostos às minorias sexuais. Para o DCRC, é dever da escola discutir essa temática para alcançar “relações igualitárias e respeitadas, problematizando discussões acerca das diferenças entre cidadãos e promovendo a responsabilidade social para toda a comunidade escolar” (CEARÁ, 2021, p. 61), (US15P1).

A partir desse momento, seguiremos a análise da Parte II e III do DCRC, perscrutando o gênero, sexualidade e a tríade diversidade-preconceito-desigualdade nas matrizes curriculares. Muito semelhante aos resultados encontrados na categoria Direitos Humanos e respeito à diversidade, a temática de gênero e sexualidade estão mais frequentes nas matrizes curriculares de CHS, e pontualmente nas disciplinas de Biologia e Educação Física. Na matriz curricular de cada área, com exceção da Matemática, são postas competências e habilidades que destacam a valorização da diversidade e o combate ao preconceito:

Competência 2 de LGG - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, **respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições**, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos **Direitos Humanos**, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e **combatendo preconceitos de qualquer natureza**. (US23P2).

(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, **preconceitos** e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade. (US22P2)

(EM13CNT305) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de **discriminação**, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o **respeito à diversidade**. (US37P2).

(EM13CHSA502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando **formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação**, e identificar ações que promovam os **Direitos Humanos**, a solidariedade e o **respeito às diferenças** e às liberdades individuais. (US60P2).

(EM13CHSA605) Analisar os princípios da **declaração dos Direitos Humanos**, recorrendo às noções de justiça, **igualdade** e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da **desigualdade** e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. (US75P2).

Como observado, a perspectiva da educação para os direitos humanos e mobilização dos conhecimentos específicos contra os preconceitos e desigualdades não estão presentes apenas no currículo de Matemática. De fato, não há competências e habilidades na BNCC para a Matemática que mencionem as expressões concernentes a essa abordagem. Todavia, a competência 2 da área é a que mais aproxima-se dessa perspectiva, pois pontua a articulação dos conhecimentos matemáticos com os problemas do mundo contemporâneo, visando ações éticas e com responsabilidade social (BRASIL, 2018). Apesar da inexistência de habilidades que discutam as desigualdades, opressões e preconceitos na Matemática, o texto explicativo dessa competência 2 toca, uma única vez em todo o texto da área na BNCC, na valorização da diversidade e na luta contra os preconceitos:

O desenvolvimento dessa competência específica prevê ainda que os estudantes possam identificar aspectos consensuais ou não na discussão tanto dos problemas investigados como das intervenções propostas, com base em princípios solidários, éticos e sustentáveis, **valorizando a diversidade de opiniões de grupos sociais e de indivíduos e sem quaisquer preconceitos**. Nesse sentido, favorece a interação entre os estudantes, de forma cooperativa, para aprender e ensinar Matemática de forma significativa. (BRASIL, 2018, p. 534).

Em suma, apesar dessa escassa abordagem humanística da Matemática na BNCC, o DCRC seguiu pelo mesmo caminho para a disciplina, não dando atenção a esse quesito quase invisível. Tal fato pode ser explicado pela pretensa neutralidade da disciplina. Discordando dessa neutralidade na Matemática, Mohr e Civiero (2023) discutem como esta pode gerar invisibilidade de minorias sociais, como o público LGBTQ+. Compreendendo a potência dos conhecimentos matemáticos na construção de um mundo menos desigual, os autores mostram como as abordagens do Ensino de Matemática Crítica (EMC) e da Matemática para a justiça social colocam gênero e sexualidade no currículo matemático.

Nas LGG, A Educação Física mais uma vez traz a perspectiva de gênero nas práticas corporais (US28P2), dialogando com a habilidade EM13LGG102 da área: “Práticas corporais e questões de gênero, étnico-raciais, crenças espirituais, classes sociais e avanços científicos.” (CEARÁ, 2021, p. 136), (US22P2). Professores e pesquisadores mostram que a temática e a disciplina estão epistemicamente ligadas à medida que as práticas corporais são marcadas pelas divisões de gênero, sobretudo em prol da masculinidade. Dito de outro modo, é comum que as aulas sejam organizadas pelas diferenças biológicas, naturalizando sobretudo a ideia de que “meninos/adolescentes/estudantes/homens possuem condições físicas e biológicas que lhes permitam a prática de exercícios, a exposição da virilidade mediante o uso da força e da

agilidade, condições inerentes ao sujeito do gênero masculino.” (MORAES; GRAUPE; PEREIRA, 2023, p. 60). Já a sexualidade na Educação Física também aparece na educação básica e em pesquisas sobre relacionadas, mas com menos frequência que a temática de gênero (EVANGELISTA; MACHADO; FRANCO, 2020).

Nas Ciências da Natureza, a Biologia mais uma vez representa a área no quesito da Educação Sexual. Apesar de estar discriminado o objeto de conhecimento “Sustentabilidade e Relações de Gênero” para toda a área, apenas a Biologia traz de fato os objetos específicos de conhecimento relacionados: Igualdade de gênero, respeito à diversidade sexual e desenvolvimento sustentável (US38P2). No entanto, há possibilidades didáticas para discutir gênero e sexualidade também na Física e na Química. De maneira similar à abordagem dos Direitos Humanos na Física, discutir a própria (sub)representatividade feminina nessas áreas e nos livros didáticos já é um ponto de partida (BALESTIERI; LEONEL, 2022). Nesse pensamento, o nome da grande cientista Marie Curie destaca-se como possibilidade didática devido as suas pesquisas bem documentadas que lhes renderam dois prêmios Nobel nas duas áreas, Química e Física. Adicionalmente, é importante dar visibilidade a outras cientistas na educação básica como Rosalind Franklin, Irène Curie Frederic Joliot, Dorothy Hodgkin, Marie Anne Pierrette Paulze, Mileva Maric e outras mais (ALMEIDA *et al.*, 2020; NASCIBEM; LOURENÇO; ARAÚJO, 2022).

Ainda sobre o uso da história das Ciências para discussão de gênero em sala de aula, Kuehlewein, Faria e Nogueira (2023) mostraram um exemplo que uniu conteúdos conceituais da Química e as questões de gênero utilizando o tema gerador “Boa noite, Cinderela”, uma droga utilizada em bebidas. Nesta proposta, foram abordados não somente conteúdos conceituais como de reações ácido-base, equilíbrio químico, funções orgânicas e indicadores para identificação de drogas, mas também conteúdos atitudinais como as questões de gênero envolvidas no uso das drogas, especificamente sobre a vitimização das mulheres.

Ao tratar os temas sugeridos nas aulas, as duas disciplinas dialogariam com a habilidade EM13CNT305 que visa “Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos [...]” (US37P2). Esta habilidade não pertence apenas à Biologia, pois é colocada para ser alcançada por todas as três ciências, apesar de não aparecerem conteúdos relacionados no currículo de Química e Física no DCRC.

Distintamente, as questões de gênero e sexualidade aparecem ao menos como 15 objetos específicos de conhecimento de Sociologia, Filosofia, História e Geografia. São trazidas as temáticas concernentes à Educação Sexual de forma satisfatória na área como um todo. Como objetos de conhecimento geral de CHS, a “Pluralidade, diversidade e respeito às diferenças; Cidadania e o combate as formas de preconceito e discriminação” (CEARÁ, 2021, p. 318), (US63P2), são vinculadas às questões de gênero e sexualidade:

Gênero e o binarismo: relações afetivas e de poder; Gênero, heteronormatividade e religião; Lutas pelo direito das mulheres; As questões de gênero para além dos estereótipos e preconceitos; Intolerância religiosa, étnica, de gênero e política; Diversidade, raça e gênero. CEARÁ, 2021, p. 318), (US61P2).

Esses objetos gerais da área são desenvolvidos nas quatro disciplinas de acordo com as suas linguagens científicas próprias, diferentemente do que houve nas CNT onde somente uma disciplina as contemplava, assim como em algumas habilidades. As quatro matérias mostraram-se fortemente articuladas entre si tendo com eixo central uma educação para o respeito às diferenças, como é explicitado no subtópico sobre o sentido da aprendizagem em CHS: “É na convivência com o outro que o educando deve perceber a importância do respeito às diferenças, sejam elas étnicas, políticas, de gênero, religiosas ou culturais” (CEARÁ, 2021, p. 221), (US40P1).

Mas como esses conhecimentos estão presentes nas especificidades das disciplinas? A Sociologia e Filosofia estão à frente das outras no quesito de ter 8 objetos de conhecimento associados à ES listados para cada uma, enquanto História possui 3 e Geografia 2.

A Sociologia destaca-se colocando as questões de gênero no centro da disciplina sob diversas abordagens: a importância dos movimentos sociais feministas e “homossexual” (US44P2), reconhecimento das diferentes formas de desigualdade e preconceito (US65P2), identificação e interpretação dessas desigualdades (US43P2), debate sobre os tipos de violências e suas vítimas (US70P2), discussão dos conceitos de poder, política e autoridade (US48P2), preservação do direito à diversidade (US48P2), construção da cidadania a partir de gênero (US49P2), entre outras.

Especificamente na unidade US43P2, a disciplina discute justamente diferentes tipos de desigualdades como fenômenos sociais, não naturais:

Identificação e análise das diferenças e **desigualdades** étnicas, raciais, de **gênero**, religiosas, regionais e culturais, **interpretando-as enquanto fenômenos sociais, não**

naturais, proporcionando à/ao aluna/o conhecer perspectivas teóricas sobre cultura e seus principais representantes. (CEARÁ, 2021, p. 272, grifo nosso).

Essa discussão revela-se importante à medida que fica claro que os docentes devem discutir em sala a origem social das desigualdades de gênero, desconstruindo a ideia biologizante da superioridade masculina presente em muitos discursos, inclusive naqueles trazidos por Charles Darwin. No livro “A origem do homem e a seleção sexual”, o famoso autor da Teoria da Evolução pela seleção natural, claramente utiliza argumentos biológicos para assinar a suposta superioridade masculina: “podemos também concluir que, se em muitas disciplinas os homens são decididamente superiores às mulheres, o poder mental médio do homem é superior àquele destas últimas.” (DARWIN, 1974, p. 649). Nesse livro, o autor elenca diversos exemplos encontrados em animais não humanos e em diferentes culturas humanas que reforçam os papéis de gênero, justificam as diferenças entre os sexos pela seleção sexual e natural, e assim, naturaliza estereótipos e desigualdades de gênero.

Por ter um grande peso científico na formulação da principal teoria científica e unificadora das Ciências Biológicas, suas ideias reverberam até hoje na forma de um sexismo biológico. Foi por meio desses discursos de uma Biologia pretensamente neutra alterizou negativamente a humanidade das mulheres (SEPULVEDA; FARIAS, 2022). Por este motivo, é extremamente relevante a desconstrução e o combate ao sexismo científico no DCRC, não somente na Biologia, mas nas outras disciplinas, destacando a Sociologia que foi bastante propositiva neste quesito. Em retaliação a esse ideário, a filósofa Simone de Beauvoir inaugura seu livro “O segundo sexo II - a experiência vivida” dizendo:

NINGUÉM nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro*. (BEAUVOIR, 1967, p. 9).

Sob a mesma lente, Louro (1997) coloca como necessidade contrapor-se a essa ideologia vestida de linguagem científica que justifica as opressões sofridas pelas mulheres. Para a pesquisadora, o combate a essa perspectiva sexista deve demonstrar que a gênese desse problema não está nas características sexuais, mas sim o que foi construído em cima desses sexos, os valores e as representações que foram tecidas em um dado momento histórico da sociedade. Situando quais são essas desigualdades e estereótipos, a disciplina de Sociologia no DCRC lista o patriarcado, a participação feminina no mundo trabalho, as desigualdades salariais

entre homens e mulheres, a divisão dos papéis sociais, divisões domésticas do trabalho, papéis sociais (US58P2) e violência contra a mulher (US70P2).

Concernente aos movimentos sociais, a Sociologia os discute em pelo menos dois momentos. O primeiro, aborda conhecimentos básicos sobre as organizações, formas de representações, valorização e respeito dos movimentos sociais feministas, “homossexuais”, negros e indígenas (US44P2). O intuito desse objeto de conhecimento se revela nele mesmo, pois busca “valorizar, respeitar e apoiar suas causas, suas lutas, validando-os enquanto fenômenos necessários a formação da cidadania e da própria formação educacional.” (CEARÁ, 2021, p. 315). Salienta-se que atualmente, não é comum o uso do termo movimento “homossexual” como é trazido na matriz da disciplina, visto que ele não contempla a diversidade sexual e de gênero. O termo outrora utilizado foi sofrendo evolução ao longo do tempo, passando por “movimento de gays e lésbicas”, “gays, lésbicas e travestis”, “gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros”, sendo este último muito utilizado tanto socialmente, como na literatura recente (FONSECA; RIBEIRA, 2020). Acrescenta-se ainda que atualmente é muito comum referir-se ao movimento incluindo outras identidades utilizando a sigla LGBTQ+, LGTQIA+ ou LGBTQIAPN+, como discutido anteriormente nesta dissertação e também utilizada na Parte I do DCRC.

Partindo para a disciplina de Filosofia, esta deixa bem claro, citando a BNCC, que visa o desenvolvimento humano global e romper com o reducionismo que favorece apenas ou a dimensão afetiva ou a dimensão cognitiva. Ao mesmo tempo, promove o reconhecimento e o respeito às singularidades e diversidades presentes nos sujeitos, fortalecendo a prática contra o preconceito e a discriminação (US41P2). Essas intenções estão presentes na matriz curricular da disciplina na forma de estudo e discussão de temáticas filosóficas associadas à temas contemporâneos como corpo, sexualidades e gênero (US42P2), superação das opressões (US54P2), identificação dos tipos de intolerância (de gênero, política, religiosa, étnica, etc.) (US68P2), identificação das formas de trabalho e suas divisões por gênero e classe social ao longo da história (US57P2), as dicotomias sociais sob o pensamento filosófico (US46P2), filosofias desenvolvidas por mulheres (US67P2), os problemas de gênero em diferentes óticas filosóficas.

Um outro aspecto relevante para a discussão de gênero e sexualidade na disciplina é o estudo das contribuições de filósofas internacionais e nacionais, incluindo aquelas que discutem propriamente as questões citadas, como Simone de Beauvoir, Judith Butler, Letícia Carolina, e outras filósofas importantes como Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Angela

Davis, Hannah Arendt, Marcia Tiburi, Eve Tuck, Bell Hooks, Martha Nussbaum e outras (US67P2). Não ficam de fora os problemas raciais, de gênero e sociais de Angela Davis, a mulher para Simone de Beauvoir e a sexualidade para Michel Foucault (US45P2, US74P2).

Em relação às dicotomias discutidas na disciplina, destacam-se aquelas que subsidiam formas de discriminação como homossexual-heterossexual, homem-mulher, negro-branco e normal-anormal (US46P2). Essa discussão faz-se pertinente para o questionamento e desconstrução dos modelos binários e estagnados que não contemplam a complexidade humana. Para Louro (1997), ao discutirmos tais questões, devemos estar atentos para mostrar a complexidade da temática, trazendo à tona as múltiplas combinações que envolvem não só gênero e sexualidade, mas também classe, raça, etnia, etc., pois todos os arranjos possíveis estão presentes no ambiente escolar e fora dela. De modo semelhante, a proposição de discutir as dicotomias aproxima-se da abordagem *queer* da Educação Sexual, pois confronta os padrões binários, imutáveis, fixos essencialistas de gênero e sexualidade. Acrescenta-se ainda que essa aproximação não se dá apenas para a sexualidade humana, pois a epistemologia *queer* pode também ser utilizada para qualquer outra categoria sociocultural (classe e raça, por exemplo), afinal, a ideia central da abordagem é a rejeição aos modelos estritos de normatividade (FURLANI, 2017).

Na disciplina de História, os tipos de desigualdades sociais ganham destaque nas unidades de sentido encontradas. Na sua matriz curricular, são trazidas as raízes históricas das diferentes formas de violências e desigualdades brasileiras, sejam econômicas, étnicas e de gênero (US69P2). Concomitantemente, apresenta discussões como o agir ético e o respeito aos Direitos Humanos nas relações de gênero, problematizando os preconceitos e estereótipos para superação das opressões e desigualdades sociais (US56P2, US66P2). Além disso, promove a discussão das principais causas de instabilidade da garantia dos direitos individuais (US69P2).

Como última disciplina das CHS, a matriz curricular de Geografia apresenta dois objetos de conhecimento associados à categoria de Gênero e orientação sexual muito semelhantes aos objetos de conhecimento de Sociologia e Filosofia. Num primeiro momento, elenca o reconhecimento e debate da construção dos grupos sociais urbanos e o exercício da cidadania para desconstrução de preconceitos e estereótipos (US51P2). No segundo momento, pauta a avaliação do exercício da cidadania e o combate à “intolerância religiosa, política, racial, de gênero e sexualidade na construção de uma sociedade justa e igualitária promovendo o respeito às diferenças e a defesa dos Direitos Humanos.” (CEARÁ, 2021, p. 318) (US64P2).

Conduzindo a análise para final, partimos para os itinerários formativos do DCRC. Dentre as habilidades elencadas pela BNCC para o IF, uma habilidade relacionada à convivência e atuação sociocultural dialoga com a temática da diversidade aqui discutida: “(EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.” (CEARÁ, 2021, p. 340) (US84P3). Esta, está listada como habilidade a ser desenvolvida em 10 eletivas e/ou trilhas em todas as áreas do conhecimento. Assim como discutido na categoria da Dimensão Biológica e dos Direitos Humanos, temáticas sobre sexualidade, gênero e diversidade aparecem timidamente como exemplos para instauração nas escolas, como os núcleos de estudos (US81P3). Além dele, também há as sugestões de trilhas de aprofundamento, que apesar de serem listadas apenas em CNT e estarem mais associadas aos aspectos biológicos como “juventude, sexualidade e reprodução” (US82P3, US83P3), são momentos oportunos para a inserção das temáticas gênero, preconceitos, desigualdade e diversidade.

No ensino médio da Secretaria de Educação do Ceará, as eletivas são oferecidas na primeira série, enquanto as trilhas de aprofundamento são ofertadas nas segundas e terceiras. Dentre as 80 unidades curriculares disponibilizadas pela Seduc por meio do seu catálogo de trilhas de aprofundamento, não foi encontrada nenhuma menção às questões de gênero e/ou sexualidade (CEARÁ, 2023a). Já no catálogo das eletivas, foram encontradas algumas que dialogam como o tema da presente pesquisa, correspondendo a seis possibilidades de 467: Educação Sexual; Mulheres que inspiram na Ciência; Saúde da mulher na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Gênero e diversidade; Mulheres na história da Filosofia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além das unidades curriculares tradicionais, há também a possibilidade dos clubes, como o de gênero e diversidade. Com as nossas buscas, não foram encontradas eletivas em LGG, MAT e nem nas unidades curriculares de Formação Profissional (FRP) (CEARÁ, 2023b).

Diante das análises da categoria gênero e orientação sexual no DCRC e dos catálogos que versam sobre os itinerários formativos, percebe-se a presença das temáticas concernentes à Educação Sexual, variando entre as áreas, entre as disciplinas e entre a formação geral básica e os itinerários formativos. Ainda que esteja pouco presente ou ausente no currículo de algumas disciplinas, se faz presente enquanto conhecimento que poderá ser acessado pelos estudantes.

Fica evidente uma maior aproximação dessa categoria com a abordagem dos direitos humanos da Educação Sexual, ainda que possuam também objetos de conhecimento comuns à abordagem emancipatória, dos direitos sexuais e *queer*. O DCRC traz a existência de diversas marcas como gênero, sexo, orientação sexual, além de raça, etnia, condição física, etc. Estas marcas, segundo Furlani (2017), são identidades responsáveis por experiências de exclusão no ambiente escolar, como também de resistência. Essas temáticas sociais contemporâneas organizadas no currículo cearense preservam os docentes de acusações possíveis sobre “doutrinação” e “ideologia de gênero” em suas aulas (MARTINS; FERREIRA JÚNIOR; MOURA, 2022).

Enquanto a BNCC opta pela exclusão dos termos gênero e orientação sexual, o DCRC mantém-se firme na proposta de uma educação anti-opressiva. Sobre a BNCC, Vicente (2021, p. 127) aponta que

Ao silenciar quaisquer discussões sobre gênero e sexualidade, depreende-se que a BNCC caminha em posição contrária às argumentações tecidas pela literatura pertinente. Posição esta, que em última instância, poderá colaborar para a manutenção do preconceito e da não aceitação da diversidade sexual no ambiente escolar.

Este silenciamento consiste numa tentativa conservadora constante de apagar as discussões sobre sexualidade humana na educação básica, tendo como objetivo principal a manutenção do *status quo* de opressões ligadas à desigualdade de gênero e às minorias sexuais. Essa omissão nos documentos curriculares tem como consequência o desestímulo e a inibição do tema a ser trabalhado pelos professores nas escolas brasileiras, favorecendo a manutenção do preconceito contra o público LGBTQIA+ (VICENTE, 2021). No contexto de um conservadorismo crescente com apoio de projetos como a “Escola sem Partido”, os professores podem ser intimidados e não se sentirem amparados legalmente para trabalhar com a educação sexual. Foi nesse contexto do projeto “Escola sem Partido” que em 2018 uma das suas versões orientava a proibição dos termos “gênero” e “orientação sexual” (VICENTE, 2020).

Ao estigmatizarem as mulheres e o público LGBT+ excluindo as discussões sobre gênero e sexualidade, esquecem, ignoram e/ou desconhecem o papel importante desses movimentos ao longo da história: os feminismos se opuseram às agressões sofridas pelas mulheres, enquanto os movimentos LGBTs lutaram contra o *bullying* e violências (BUTLER, 2024). Ainda assim, demonizam e atacam os grupos que mais ensinaram historicamente o que é autonomia sexual e consentimento nas relações (BUTLER, 2024).

A visão terrorista da “Ideologia de gênero” e da “Escola sem partido” converge na “deseducação sexual” trazida por Bernardi (1985), pois é uma tática pedagógica de apatia à sexualidade e diversidade. O mesmo autor alega que a Educação Sexual proposta pelos políticos do espectro da direita é mentirosa e castradora, imersa em moralismo sexofóbico. Concordando com o autor, os representantes políticos temem a sexualidade por sua naturalidade em fluir a procura do amor e do prazer, e por isso, é inconciliável com a opressão e as formas de domínio social.

Para Furlani (2017), a escola deve ir além de transmitir os conhecimentos produzidos pela humanidade, pois estes foram constituídos em relações de poder desiguais, não sendo representativos para todos os sujeitos e culturas. O DCRC dialoga em diversas partes com a ideia da autora sobre a necessidade de visibilizar as diferenças para o bem social:

Como visibilizar essa diferença nos currículos escolares? Uma forma é a inclusão, no currículo, de identidades subordinadas. Essa inclusão não se traduz apenas na garantia do acesso desses sujeitos aos bancos escolares (negros, negras, gays, lésbicas, estrangeiros/as, deficientes físicos, etc.). Essa inclusão se traduz na visibilidade de sua cultura e de suas identidades e desses sujeitos. (FURLANI, 2017, *on-line*).

Nesse sentido, o currículo presente no DCRC caminha entre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo, a depender das partes que o compõe e também da área do conhecimento. Como exemplo, percebe-se que a matriz curricular de CNT está mais atrelada ao um currículo tradicional, enquanto a Parte I e a matriz de CHS estão impregnadas de categorias conceituais típicas das teorias críticas (ideologia, classe social, emancipação, liberdade, resistência, etc.) e pós-críticas (identidade, alteridade, diferença, cultura, gênero, sexualidade, raça, etnia, desconstrução, etc.) (FURLANI, 2017). Essa constatação é visualizada nas unidades de sentido e nas frequências das palavras trazidas em tópicos anteriores.

Além de ser perceptível as diferenças de visão de mundo, reflexo da construção por grupos diferentes e específicos de cada área do conhecimento, nota-se que comparativamente, as Ciências Humanas carregam a temática de gênero e sexualidade. Enquanto isso, as Ciências da Natureza ficam diminutas com poucos aspectos trazidos pela Biologia. As CHS foram propositivas em manter os objetos de aprendizagem aqui estudados, enquanto nas CNT mantêm-se uma tradição pretensamente neutra onde gênero e sexualidade ficam escamoteados. Apesar da Biologia manter alguns pontos, apresenta uma redução do que é esperado para um ensino anti-opressivo. No entanto, essa redução curricular na Biologia e nas outras Ciências da

Natureza não refletem necessariamente o campo de produção acadêmica e atuação dos professores-pesquisadores das referidas ciências.

No campo da literatura científica atual, revistas de alto impacto em Ensino de Biologia e Ciências têm demonstrado e compartilhado as pesquisas discutindo gênero e sexualidade com inúmeras possibilidades. Revistas específicas como a Revista de Ensino de Biologia (REnBio) da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) e a Investigações em Ensino de Ciências (IENCI) têm publicado artigos e dossiês temáticos investigando a Educação Sexual na formação docente, na educação básica, nos livros didáticos, nas próprias produções acadêmicas e trazendo diversos estudos de caso e possibilidades didáticas que permeiam a tríade gênero-sexualidade-ensino. A respeito disso, dossiês como “Gênero, Sexualidade e Ensino de Biologia - entre práticas, políticas e resistências” da REnBio trouxeram à tona estratégias de resistências dos professores de Biologia na manutenção das temáticas excluídas na BNCC e em várias redes de ensino pelo Brasil.

Mas a atuação dos professores de Biologia, Física e Química não se limita a estas revistas, periódicos como a Revista Educação Pública e a Revista Diversidade e Educação recebem constantemente pesquisas e relatos de experiências com a Educação Sexual nas escolas do país. Em relação à Química, a Revista Debates em Ensino de Química (REDEQUIM) tem desempenhado um papel importante para a disciplina, enquanto as outras como a Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química ainda é incipiente para o tema em questão. Por fim, no ensino da Física, a Revista Brasileira de Ensino de Física e o Caderno Brasileiro de Ensino de Física apresentam um número acanhado de trabalhos sobre gênero e sexualidade, fato que é refletivo totalmente na ausência de discussões dessas temáticas no currículo da educação básica.

Possivelmente, a ausência ou baixa frequência da sexualidade humana e Educação Sexual no currículo da educação básica e na literatura científica em Matemática e Ciências da Natureza (Física e Química) está muito associado à visão de suposta neutralidade e distância da subjetividade humana dessas áreas. Desse modo, podem silenciosamente corroborar o *status quo*, estigmas, preconceitos, opressões e desigualdade social, perdendo espaços proveitosos de emancipação, de aquisição de conhecimentos específicos pautados nos direitos humanos e o desenvolvimento de valores como empatia, respeito e solidariedade.

No que diz respeito ao DCRC e o ensino de Ciências, percebe-se que os objetos de conhecimento sobre gênero e sexualidade ficam restritos à Biologia, não havendo menção às temáticas na Química e na Física. Esse fato deixa espaço de possibilidades ou impossibilidades para os professores da educação básica trabalharem o tema. No entanto, poucos professores

dessas áreas tentarão se aventurar nessa empreitada, visto que não está previsto no currículo da sua disciplina, teve pouco ou nenhum contato com o tema durante sua formação, é carregado de tabus e ainda, olhos e ouvidos à espreita de movimentos contrários à Educação Sexual.

5. Considerações finais

A presente pesquisa analisou o Documento Curricular Referencial do Ceará visando entender como a Educação Sexual e temáticas associadas estavam presentes no currículo cearense a partir do Novo Ensino Médio. Por meio dessa investigação, conseguimos perscrutar e entender o contexto educacional do Ceará dentro de um quadro nacional mais amplo. Desse modo, foi possível responder às questões norteadoras e objetivos específicos traçados na pesquisa.

A partir da análise do DCRC à luz da literatura especializada sobre Educação Sexual na contemporaneidade, nota-se que o documento assume um papel propositivo na inserção das temáticas associadas à ES no currículo do ensino médio. Esse quadro é um reflexo de uma política de inclusão da diversidade humana em várias esferas pelos governos de espectro político progressista que geriram o estado do Ceará nos últimos anos. Num caminho diferente daquele assumido pela BNCC que suprimiu as questões de gênero e orientação sexual, o DCRC inseriu as temáticas em todas as suas três partes integrantes, ainda que sua frequência tenha sido visivelmente desigual entre as áreas de conhecimento. Apesar desse tema estar ausente ou escasso em algumas disciplinas e áreas como Matemática, Física, Química, Artes e Língua Portuguesa, ele se faz presente no currículo cearense de forma clara, principalmente nas disciplinas de Filosofia, Sociologia e Biologia e em menor frequência em outras, como Educação Física, Geografia e História. Desde a apresentação do documento até as matrizes curriculares, há grandes aberturas nas disciplinas citadas, seja pelo próprio currículo ou pelas potencialidades que ficam a cargo das escolas e dos professores utilizarem os “ganchos”. No que diz respeito aos itinerários formativos que trouxe a proposta de diversificação do currículo e de aprofundamento, não há um cenário animador: há pouco material disponível nas eletivas e nenhum para as trilhas de aprofundamento. Esse fato, reflete uma das inúmeras camadas problemáticas que o NEM trouxe para a rede pública de ensino.

Apesar de não ter um enquadramento ou formatação estrita de uma abordagem da Educação Sexual (até por ser difícil manter a homogeneidade entre várias disciplinas e áreas), o DCRC mostra-se muito próximo a uma das abordagens organizadas por Furlani (2005) e Furlani (2017). Pelo teor das unidades de sentido analisadas, o DCRC mostra uma aproximação com a abordagem dos direitos humanos, trazendo conceitos e referenciando autores que dialogam com essa perspectiva. Tanto no contexto micro dos objetos de conhecimento

elencados para as disciplinas, quanto num contexto macro de todo o documento, os conteúdos são conduzidos para o respeito aos direitos humanos, para a luta contra as formas de desigualdades, preconceitos e estereótipos. Também estão impregnados valores como empatia, respeito, solidariedade, igualdade, equidade, dentre outros. Cabe destacar que o DCRC foi adaptado ao Novo Ensino Médio em regime de colaboração entre as diversas instâncias e atores da educação básica. Os redatores do documento tiveram a colaboração de professores, gestores e especialistas, como também as consultas públicas oportunizaram a participação coletiva. Por este motivo, a inclinação do DCRC para essa abordagem é reflexo da participação popular, sobretudo dos professores, pesquisadores e gestores.

Por fim, salienta-se que o DCRC é um escudo curricular para os professores que se veem constantemente acusados de doutrinação, numa atmosfera de pânico moral causado pela pretensa ideologia de gênero e sexualização dos discentes por meio da Educação Sexual. Nesse sentido, o currículo trazido reflete as ações de micro resistência política dos vários atores sociais que participaram da sua construção. Diante da negligência da BNCC e o crescente movimento conservador na política brasileira, o DCRC mantém-se firme na proposta de uma educação inclusiva, anti-opressiva e que valorize a diversidade humana.

Por ser um documento denso e recente, a análise qualitativa abre muitos possíveis caminhos discursivos quando o material é confrontado com a literatura. Desse modo, utilizar o processo de categorização da ATD, organizar as análises de acordo com as seções do documento e discutir os resultados à luz das abordagens da Educação Sexual elencadas por Furlani (2005; 2017) pareceu profícuo para mitigar a dificuldade em organizar um grande volume de dados. Uma outra questão é a dificuldade em depreender dados que não estão tão claros ao longo do texto, podendo estar mascarados ou nas entrelinhas. Com esse entendimento, é sabido que outras análises poderão gerar também outras compreensões.

Diante da instabilidade curricular a qual o ensino médio vem passando, constantemente novas informações são veiculadas pelos meios de comunicação oficiais do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados. Até a conclusão da presente dissertação, muitas discussões estão sendo feitas para que haja uma nova reformulação do Novo Ensino Médio. Espera-se que esta pesquisa se some àquelas já produzidas para embasar a luta por uma educação pública, de qualidade e a favor dos direitos humanos.

Referências

- ABGLT. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015:** as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. 2016. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- ALMEIDA, R. S.; SANTANA, J. W. C.; ALMEIDA, A. B.; LIMA, H. R. B. R. UMA ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA FÍSICA: Um estudo sobre mulheres na física. *In: Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) do IFS, 2020, Aracaju. Anais da 17ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) do IFS.* Aracaju, Editora IFS, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifs.edu.br/periodicos/SNCT/article/view/1016/1167>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 203 p.
- APRILE, C. A. S. Sobre a Lei Racial nos Estados Unidos de Krieger. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 11, 2022, 8.11: 180-190. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/7666/2925>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- BALESTIERI, P. S.; LEONEL, A. A. Reflexões sobre o Ensino de Física e a Educação em Direitos Humanos: Possibilidades e Desafios. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 5, n. 1, p. 333-353, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12396/8443>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- BARBOSA, L. U.; FOLMER, V. Facilidades e dificuldades da educação sexual na escola: percepções de professores da educação básica. **Revasf**, v. 9, n. 19, p. 221–243, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/515/355>. Acesso em: 03 mar. 2021.
- BARRETO, M. I.; ARAÚJO, M. I. O. Professores e professoras de Ciências de Aracaju - Se frente à homossexualidade. **Revista Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 157–176, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6911>. Acesso em: 03 mar. 2021.
- BASTOS, F. “Eu fico meio sem saber como eu vou falar isso assim, do nada”: currículo, diversidade sexual e ensino de biologia. *In: TEIXEIRA, P. P., OLIVEIRA, R. D.V. L.; QUEIROZ, G. R. P.C. (Orgs.). Conteúdos cordiais:* biologia humanizada para uma escola sem mordaga. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. cap. 3, p. 33-47.
- BERNARDI, M. **A deseducação sexual.** São Paulo: Summus, 1985. 144 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Galeria de Ministros**. Brasília, DF: MEC. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros?b_start:int=40. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da BNCC**. Brasília, DF: MEC. s.d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 De Fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Brasília, DF: Planalto, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 05 maio 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília : MEC/SEF, 1998. 436 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2022.

BRASIL. **Programa Nacional dos Direitos Humanos II**. 2002. Brasília: Ministério Da Justiça. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.

BUENO, R. C. P.; RIBEIRO, P. R. M. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/41/42. Acesso em: 25 jan. 2022.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora José Olympio, 2003. 288 p.

BUTLER, J. **Quem tem medo do gênero?**. Boitempo Editorial, 2024. 280 p.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016. Acesso em 03 fev. 2024.

CASSIAVILLANI, T. P.; ALBRECHT, M. P. S. Educação Sexual: Uma Análise Sobre Legislação e Documentos Oficiais Brasileiros em Diferentes Contextos Políticos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39794, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZbGGgt6VvqkKxjLGgcZRScv/>. Acesso em: 07 ago. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Catálogo Trilhas de Aprofundamento**. Fortaleza: SEDUC, 2023a. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/01/trilhas_de_aprofundamento_nem1.pdf. Acesso em: 03 fev. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Catálogo Unidades Curriculares Eletivas**. Fortaleza: SEDUC, 2023b. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/catalogo_unidades_curriculares_eletivas_2023.pdf. Acesso em: 03 fev. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio**. Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

CEARÁ. **Decreto nº 32.188/2017**. Institui o Plano Estadual de enfrentamento à LGBTfobia e promoção dos direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) do Estado do Ceará e dá providências correlatas. Diário Oficial do Ceará. Fortaleza, Ce. 2017. Disponível em: <https://www.casacivil.ce.gov.br/diario-oficial/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

CEARÁ. **LEI Nº 17.572, de 22 de julho de 2021**. DISPÕE SOBRE O PROGRAMA CEARÁ EDUCA MAIS. Diário Oficial do Estado do Ceará. Fortaleza, Ce. 2021. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7504-lei-n-17-572-22-07-2021-d-o-22-07-21>. Acesso em: 03 jun. 2024.

COLLING, L.; NOGUEIRA, G. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. *In*: RODRIGUES, A.; DALLAPICULA, C.; FERREIRA, S. R. S. (Orgs.). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, 2015. cap. 8, p. 171-184. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/b20107f2-68b1-4698-aa99-02ecfcbaa62e/content>. Acesso em: 09 jun. 2022.

CORRIGAN, P. D. R. The making of the boy: mediations on what grammar school did with, to and for my body. **Journal of Education**, v. 170, n. 3, p. 142-161, 1988. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002205748817000309>. Acesso em: 20 maio 2022.

CRUZ, V. A. R.; CRUZ, N. C. Mulheres e EJA: Os desafios e as condições de ser mulher e estudante na educação de jovens e adultos. **Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 1, n. 2, p. 503-525, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/9609>. Acesso em: 27 set. 2023.

DARWIN, C. **A origem do homem e a seleção sexual**. São Paulo: Hemus, 1974. 547 p.

DUARTE, P. M. S. **Educação da sexualidade**: modelos e representações de professores. 2010. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/3598/1/4534.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

DURÉ, R. C.; ANDRADE, M. J. D. DE; ABÍLIO, F. J. P. Ensino de Biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano? **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 1, p. 259–272, 2018. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/231/209>. Acesso em: 03 mar. 2021.

EVANGELISTA, M. H. S.; MACHADO, B. P.; FRANCO, N. Sexualidade e Educação Física escolar nos periódicos brasileiros (1979-2018). **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 01-21, abril/junho, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e67534/43453>. Acesso em: 03 jun. 2024.

FEITOSA, R. A.; PRACIANO, J. A.; AVILA, M. A. Sexual Education in the Brazilian Common National Curricular Base: an analysis through the competences of the field of Natural Sciences. **REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 21, n. 46, p. 346-362, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2431/243172248020/html/>. Acesso em: 03 jun. 2024.

FERNANDES, A. N. O.; FREITAS, E. A. C.; ESTEVÃO, A. C. S.; FERNANDES, S. B. Relações de gênero e sexualidade na escola: uma análise discursiva em narrativas de professoras. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 558–575, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12052>. Acesso em: 03 jul. 2024.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2024.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual no dia a dia**. 2 ed. Londrina: Eduel, 2020. 236 p.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3 ed. Londrina: Eduel, 2010. 260 p.

FONSECA, R. A. G.; RIBEIRO, D. I. Início do movimento político LGBT no Brasil, cultura e visibilidade de identidades sexuais femininas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 94739-94749, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/21070/16794>. Acesso em: 03 jul. 2024.

FRANCKLIN, A. A carga horária do ensino de filosofia no novo ensino médio. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa, v. 23, n. 3, p.156-166, outubro, 2023. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/3462/1910>. Acesso em: 03 jun. 2024.

FREITAS, M. de B. Z.; SOUZA JUNIOR, O. M. Gênero, sexualidade e educação física: formação e prática docente. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 4, n. 3, p. 217-230, 2020. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2020-v4-n3-p217-230/pdf>. Acesso em 03 jul. 2024.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Autêntica, 2017. 192 p. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Educa%C3%A7%C3%A3o_sexual_na_sala_de_aula/mzdIDgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=0. Acesso em: 03 jul. 2024.

FURLANI, J. **O bicho vai pegar!:** um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13259>. Acesso em: 03 jul. 2024.

GALIAZZI, M. C.; SOUSA, R. S. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 7, n. 13, p. 01-22, 2019. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/227>. Acesso em: 25 jul. 2024.

GAWRYSZEWSKI, B.; PEREIRA, N. S. A reconstituição do processo histórico do Novo Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, n. 30, e14355, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14355/114117291>. Acesso em: 03 jul. 2024.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GONÇALVES, E.; PINTO, J. P.; BORGES, L. S. Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 35-61, 2013. Disponível em: <https://transasdocorpo.org.br/wp-content/uploads/2017/01/IMAGENS-QUE-FALAM-SILE%CC%82NCIOS-QUE-ORGANIZAM-sexualidade-e-marcas-de-homofobia-em-livros-dida%CC%81ticos-br-2.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

GUIMARÃES, A. P. M.; MARTINS, C. B. C.; AZEVEDO, L. G.; FIGUEIREDO, P. S. Percepções acerca da homossexualidade e sua utilização como estratégia didática no ensino de biologia. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 1, p. 321–335, 2018. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/240>. Acesso em: 03 jul. 2024.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 12 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. 223 p.

HINKEL, J.; GONZAGA, R. T.; FERNANDES, C. S. A educação sexual no ensino de química: uma análise da produção na Revista Química Nova na Escola. **Scientia Naturalis**, v. 3, n. 4, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/5797>. Acesso em: 03 jul. 2024.

JUNQUEIRA, R. D. Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In: RODRIGUES, A.; DALLAPICULA, C.; FERREIRA, S. R. S. (Orgs.). **Transposições:** lugares e fronteiras em sexualidade e educação. Vitória: EDUFES, 2015. cap. 8, p. 101-124. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/b20107f2-68b1-4698-aa99-02ecfcbaa62e/content>. Acesso em: 03 jul. 2024.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015. Disponível: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>. Acesso em: 03 jul. 2024.

KUEHLEWEIN, I.; FARIA, F. L.; NOGUEIRA, K. S. C. Um Estudo Sobre Gênero e Sexualidade no Ensino de Química: A Study on Gender and Sexuality in Chemistry Teaching. **Revista Virtual de Química**, v. 15, n. 6, p. 1081-1091, 2023. Disponível em: <https://rvq-sub.sbq.org.br/index.php/rvq/article/view/4638/1092>. Acesso em: 03 jul. 2024.

LEITE, L. C.; CASTRO, R. P.; FERRARI, A. Gênero na BNCC de ciências da natureza: buscando brechas para outros currículos. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 14, n. 1, p. 390–409, 2021. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/491>. Acesso em: 24 jul. 2024.

LIMA, A. C. R.; TORRES, B. A. **A educação sexual nos livros didáticos de biologia do ensino médio disponibilizados pelo programa nacional do livro didático (PNLD) nos anos de 2018 e 2021**. 2021. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/29926/1/2021_AnaCarolinaLima_BrunaTorres_tcc.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.

LIMA, J. R.; RIBEIRO, L. T. F. Documentos Curriculares Estaduais: Enfrentamento e Disputas Possíveis a Partir da Bncc. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1999/3269>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LIMA, V. M. R.; AMARAL-ROSA, M. P.; RAMOS, M. G. Análise Textual Discursiva apoiado por software: IRaMuTeQ e a análise de subcorpus. **New Trends in Qualitative Research**, v. 7, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/298/301>. Acesso em: 04 jul. 2024.

LOPES, F. W. R. (Des) continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. **Revista de Ciências Sociais: RCS**, Fortaleza, v. 52, n. 1, p. 245-282, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/59993/165882>. Acesso em: 03 jul. 2024.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação docente—revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31/30>. Acesso em: 03 jul. 2024.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 127 p.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96 p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU- Editora Universitária LTDA, 1986.

MACEDO, E.; PRANHOS, W. Lutas para Significar Justiça Social: O Novo Ensino Médio no Brasil. **Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)**, v. 12, n. 2, 79-93, 2023. Disponível em: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2023_12_2_005/16557. Acesso em: 03 jul. 2024.

MARINHO, C. M.; GIFFONI, S. R. A.; SOUZA, E. A.; DOURADO, A. C.; SOARES, R. R.; FARIAS, F. V.; ROLIM, L. B. Políticas públicas educacionais em defesa da diversidade afetivo-sexual e de gênero nas escolas públicas do Estado do Ceará: desafios e possibilidades. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 5, p. 1-25, 2024.

MARTINS, J. G. B. A.; FIGUEIREDO, L. S.; ARAGÃO, J. A.; SANTOS, L. G.; SOUSA, E. A. Sexualidades e bullying homofóbico na escola. **Revista Intersaberes**, v. 14, n. 32, p. 445-472, 2019. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1594>. Acesso em: 02 jul. 2024.

MARTINS, K. N.; PAULA, M. C.; GOMES, L. P. S.; SANTOS, J. E. O software IRaMuTeQ como recurso para a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 10, n. 24, p. 213-232, 2022. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/383>. Acesso em: 03 jul. 2024.

MARTINS, R. M.; FERREIRA JÚNIOR, J. R.; MOURA, D. L. Análise Da Educação Física No Documento Curricular Referencial Do Ceará. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3842>. Acesso em: 03 jul. 2024.

MARTINS, R. M.; FERREIRA JÚNIOR, J. R.; SILVA, A. J. F.; NOGUEIRA, P. H. S.; Políticas curriculares no Nordeste brasileiro: decifrando a Educação Física no Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, n. 25, p. 70-91, 2023. Disponível em: <https://revistas.uva.es/index.php/agora/article/view/7683>. Acesso em: 03 jul. 2024.

MATTOS, K. R. C.; AMESTOY, M. B.; TOLENTINO NETO, L. C. B. O Ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 18, n. 40, p. 22-34, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/11887/8377>. Acesso em 03 jul. 2024.

- MIRANDA, R. S.; LEITE, R. C. M. A Educação Ambiental no Documento Curricular Referencial do Ceará. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 38, n. 2, p. 162-179, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/12806/8997>. Acesso em: 03 jul. 2024.
- MOHR, I.; CIVIERO, P. A. G. Educação Matemática colorida e fora do armário: rompendo com a tradição heteronormativa. **Prometeica-Revista de Filosofia y Ciencias**, n 27, p. 602-612, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/prometeica/article/download/15355/10966/65284>. Acesso em: 03 jul. 2024.
- MORAES, A. C.; GRAUPE, M. E.; PEREIRA, J. A. SEXUALIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS E ALUNOS/AS. **Diversidade e Educação**, v. 11, n. 2, p. 50-74, 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/16027>. Acesso em: 03 jul. 2024.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unjuí, 2020. 264 p.
- MUSTAFÉ, I. S. M.; COELHO, T. F. “Tudo Tem Seu Tempo”: signos na publicidade da política de prevenção da gravidez na adolescência. **LÍBERO**, n. 50, p. 118-136, 2022. Disponível em: <https://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/1547/1360>. Acesso em: 03 jul. 2024.
- NASCIBEM, F. G.; LOURENÇO, M. T. L.; ARAÚJO, V. A. A importância das mulheres na história da ciência: Retratos de grandes feitos e de preconceitos. **Ciências em Foco**, Campinas, v. 15, p. 1-11, 2022. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/16101/12953>. Acesso em: 03 jul. 2024.
- OLIVEIRA, A. G. L. S.; VIDAL, E. M. A implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (BNCC) em Regime de Colaboração. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 4, p. 19776-19784, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/8837/7561>. Acesso em: 03 jul. 2024.
- OLIVEIRA, W. S.; MELO, C. I. B.; FARIAS, I. M. S. Discursos antigênero e políticas curriculares cearenses: entre tensões e resistências. **Praxis educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2115363, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15363/209209214246>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- PAIVA, C. C. N.; VILLAR, A. S. E.; SOUZA, M. D. D. D.; LEMOS, A. Educação em Saúde segundo os preceitos do Movimento Feminista: estratégias inovadoras para promoção da

saúde sexual e reprodutiva. **Escola Anna Nery**, v. 19, n. 4, p. 685-691, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/DV9ntTVQ8CdyWbJPjWZJF3h/>. Acesso em: 04 jul. 2024.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2 ed. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995. 298 p.

PEREIRA, F. V. M.; CAVALCANTE, J. H. A. Identidades de gênero, diversidade sexual e enfrentamento à LGBTFOBIA nas aulas de língua inglesa. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 293-314, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/54781/37156>. Acesso em: 04 jul. 2024.

PISCITELLI, A. **Gênero**: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H. B.; SZWAKO, J. E. (Orgs.). *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 118-146.

RAMIRO, L.; REIS, M.; MATOS, M. G. D.; VILAR, D. Educação sexual na escola: conhecimentos, atitudes e conforto nos professores do ensino básico e secundário. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, n. 1, p. 163–180, 2010. Disponível em: http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/93/1/rpca_n1_artigo_9.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.

RIBEIRO, M. L.; MIRANDA, J. M. O tema da sexualidade abordado por professores de língua portuguesa do ensino fundamental II em uma escola particular do município do Rio de Janeiro. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 12, n. 39, p. 33-51, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/9156/6337>. Acesso em: 04 jul. 2024.

RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. F. (Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009. p. 129-140.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309/1742>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SÁNCHEZ-ARTEAGA, J.; RASELLA, D.; GARCIA, L. V.; EL-HANI, C. Alterização, biologia humana e biomedicina. **Scientiae Studia**, v. 13, p. 615-641, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/G3TX3kkMnkB97GWWBRTKS5q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SANTOS, L. A.; FERREIRA, A. A.; PÉREZ-ESCAMILLA, R.; SABINO, L. L.; OLIVEIRA, L. G. D.; SALLES-COSTA, R. Interseções de gênero e raça/cor em insegurança alimentar nos domicílios das diferentes regiões do Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 38, n. 11, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/8n98GjtF49CJzYqhyQRCjyk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 jul. 2024.

SANTOS, L. Z.; MEDINA, P. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE DA LÍNGUA INGLESA. **Revista Extensão**, v.7, n. 1, p. 98-109, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/view/7971>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SANTOS, M. da C. **Educação sexual no ensino de ciências da natureza e exatas com ênfase em matemática na educação básica**. 2024. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática para Convivência com o Seminário) – Universidade Federal de Campina Grande – PB, 2024.

SANTOS, S. P.; SILVA, E. P. DE Q.. EXPERIÊNCIAS DE PESSOAS TRANS: CORPO, GÊNERO, SEXUALIDADE E O ENSINO DE BIOLOGIA. *In*: TEIXEIRA, P. P.; OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, GRPC (Org.). **Conteúdos Cordiais**: biologia humanizada para uma escola sem mordça. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. cap. 2, p. 17-31.

SARMENTO, S. S.; ROCHA, J. B. P. LIRA, M. O. D. S. C.; COSTA, D. R. R. S.; SANTOS, M. B. F.; BARBOSA, K. M. G. Estratégias metodológicas nas abordagens sobre IST no ensino fundamental. **REVASF**, v. 8, n. 17, p. 83–99, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/293/275>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1995. 35 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 05 de jun. 2024.

SEGANTINI, E. S.; PIASECKA-TILL, A. M. ENSINO DE INGLÊS RELACIONANDO TEMAS E GÊNEROS: UMA PROPOSTA QUE MOTIVA O APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE 2016**. Curitiba: SEED/PR, 2016. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_lem UFPR elietedossantossegantini.pdf. Acesso em 04 jul. 2024.

SELLES, S. L. E.; OLIVEIRA, A. C. P. Ameaças à Disciplina Escolar Biologia no “Novo” Ensino Médio (NEM): Atravessamentos Entre BNCC e BNC-Formação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, e40802-34, p. 1-34, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/40802/32005>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SEPULVEDA, D.; SEPULVEDA, J. A. **Laicidade do Estado e da Educação**: Valorizando as discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas públicas. *Revista Retratos da Escola*. V. 14, n. 28, p. 91-105, 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SILVA, E. F.; SILVEIRA, E. J. S.; SOUZA, H. H. “Dois termos, nada mais, nada menos”: conservadorismo religioso, políticas públicas e gênero. **Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**, v. 13, n. 30, p. 71-98, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/8672/8421>. Acesso em: 04 jun. 2024.

SILVA, E. M.; RODRIGUES, T. D. Ensino de Matemática e Orientação Sexual em uma perspectiva interdisciplinar. **Revista Psicologia e Transdisciplinaridade**, Paranaíba-MS, v.

2, n. 1, p. 74-89, Jan./Jun., 2022. Disponível em:

<https://www.periodicos.aprb.org/index.php/rpt/article/view/24/24>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SILVA, J. C.; MARASCHIN, A. A.; FUNARI, C. A.; MELLO, E. M. B.; JUNQUEIRA, SILVA, S. M. Gênero e sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva freireana.

Diversidade e Educação, v. 8, n. 2, p. 152-176, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12104/8470>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SILVA, M. L. A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 11, n. 1, p. 74-102, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/30693/19367>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SILVA, S. P. C.; BARBOSA, A. P. P.; ARAÚJO, C. S.; SILVA, T. I. M. D.; SANTANA, R. N. Discutindo sexualidade/IST no contexto escolar: práticas de professores de escolas públicas. **Revista de Enfermagem UFPE On Line**, Recife, v. 10, p. 4295–4303, 2016.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaenfermagem/article/view/11176/12715>.

Acesso em: 04 jul. 2024.

SILVEIRA, R. Os selvagens e a massa papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. **Afro-Ásia**, 1999, v. 23, p. 87-144. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20980/13582>. Acesso em: 04 jul. 2024.

SOUSA, A. A. P. Notas sobre a presença da Filosofia no Itinerário Formativo do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). **Revista Docentes**, v. 8, p. 12-23, 2023. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/756/273>. Acesso em: 09 jun. 2024.

SOUZA, H. H. **A política pública de educação do Estado do Ceará para gênero e sexualidade na escola**. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85489>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SOUZA, H. H. Plano Estadual de Educação do Ceará: gênero e sexualidade entre avanços e retrocessos. III Congresso Nacional de Educação 2016, Natal. *In: Anais do III Congresso Nacional de Educação*. Natal: Editora Realize, 2016. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA11_ID2621_11082016151533.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.

SOUZA, H. H.; PEREIRA, A. S. M.; SOUSA, A. C. B.; QUEIROZ, Z. F. Ações de governo para as políticas de educação em gênero e sexualidade do estado do Ceará (2015-2018).

Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES), v. 1, n. 1, p. 66-85, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8223/5610>. Acesso em: 08 set. 2022.

SOUZA, P.; GAWRYSZEWSKI, B. REFORMA DO ENSINO MÉDIO, PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E DEPENDÊNCIA. **Temporalis**, v. 23, n. 45, p. 169-184, 2023.

Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/40456>. Acesso em: 27 nov. 2023.

TEIXEIRA FILHO, F. S.; CATTO, G.; CRUZ, M. G. A. Considerações sobre a ofensiva conservadora-religiosa na psicologia brasileira. **Revista Psicologia Política**, v. 23, n. 57, p. 441-459, 2023.

TORRES, J. R.; GEHLEN, S. T.; MUENCHEN, C.; GONÇALVES, F. P.; LINDEMANN, R. H.; GONÇALVES, F. J. F. Ressignificação curricular: contribuições da investigação temática e da análise textual discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4021/2585>. Acesso em: 23 abr. 2022.

VICENTE, A. L. C. Ideologia de Gênero Versus Educação para a Diversidade: Embates entre o Conservadorismo e a Resistência da População LGBTPQIA+. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 364-389, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11635>. Acesso em 21 fev. 2022.

VIEIRA, T. R. **Destrancando os “armários” na escola: representações sociais dos/as profissionais de educação sobre homofobia no cotidiano escolar**. 2015. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural). - Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2015.

Disponível em:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14463/1/2015_TatianeRochaVieira_tcc.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

WARNER, M. (Ed.). **Fear of a queer planet: Queer politics and social theory**. University of Minnesota Press, 1993. 368 p.

WHO - WORLD Health Organization. **Sexual Health**. Genebra: WHO; 2006. Disponível em: <https://www.who.int/teams/sexual-and-reproductive-health-and-research/key-areas-of-work/sexual-health/defining-sexual-health>. Acesso em: 13 fev. 2023.

XAVIER FILHA, C. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira?

Diversidade e Educação, v. 5, n. 2, p. 16-39, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/7865>. Acesso em: ago. 2021.

ZAMBONI, A.; BEZERRA, L. M. **Ser protagonista: ciências da natureza e suas tecnologias: vida, saúde e genética**. São Paulo, SP: SM, 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE I

Quadro 3: Unidades de sentido (US) encontradas no DCRC.

INTRODUÇÃO E PARTE I - PÁG. 15 A 95				
US01P1	Argumentação sobre os direitos humanos	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos [...]	26	1. O Ensino Médio no Brasil 1.5 Base Nacional Comum Curricular - Competências gerais da BNCC - VII. Argumentação
US02P1	Respeito aos direitos humanos e à diversidade	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, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	26	1. O Ensino Médio no Brasil 1.5 Base Nacional Comum Curricular - Competências gerais da BNCC - IX. Empatia e cooperação
US03P1	Competências socioemocionais para os direitos humanos, gênero e sexualidade	A Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais da rede estadual de educação do Ceará [...] consiste na intensificação e universalização das ações que envolvem o desenvolvimento dessas competências, com foco nas iniciativas pedagógicas da referida rede, tais como o [...] Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade [...]	29-30	1. O Ensino Médio no Brasil 1.6 Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do Ceará - Apresentação
US04P1	Ações da coordenadoria de direitos humanos, gênero e sexualidade	A Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Codin) possui uma equipe de especialistas em Educação, Direitos Humanos em Gênero e Sexualidade que elabora e propõe formações, atividades, projetos, palestras e rodas de conversas com o objetivo de construir um ambiente escolar que promova a igualdade de gênero e seja saudável, amistoso, menos discriminatório e acolhedor para todas e todos. Nesta equipe são debatidos os Temas Integradores previstos na BNCC com pautas relativas aos Direitos Humanos , representatividade, violência contra a mulher e outras pautas relacionadas a gênero e sexualidade . Com os estudantes, a rede realiza campanhas que tem o objetivo de conscientizar sobre as violências de gênero e as demais formas de preconceito e/ou discriminação .	34	1. O Ensino Médio no Brasil 1.6 Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais do Ceará d) Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade

CÓDIGO	TÍTULO	TRANSCRIÇÃO	PÁGINA	TÓPICO DO DCRC
		O desenvolvimento da política ocorre também por meio de eventos anuais que pautam as questões de gênero , como a Semana Janaina Dutra, a Semana Luís Palhano e a Semana Maria da Penha, nas escolas, regionais e entidades parceiras.		
US05P1	Gênero na educação alimentar	Compreender a alimentação adequada e saudável como um direito humano básico envolve [...] ser referenciada pela cultura alimentar e pelas dimensões de gênero , raça e etnia; acessível do ponto de vista físico e financeiro; [...]	43	1. O Ensino Médio no Brasil 1.7 Temas Contemporâneos Transversais d) Educação Alimentar e Nutricional
US06P1	Saúde sexual e reprodutiva	[...] as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio entendem que o tema saúde deve ser desenvolvido através de (art. 27): XVIII - práticas desportivas e de expressão corporal, que contribuam para a saúde, a sociabilidade e a cooperação; XIX - atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva , e prevenção do uso de drogas;	43	1. O Ensino Médio no Brasil 1.7 Temas Contemporâneos Transversais c) Saúde Artigo 27 do DCNEM
US07P1	Reconhecimento da diversidade de gênero	É necessário, dessa forma, reconhecer as diversidades de sujeitos em suas várias características e necessidades, sejam elas de território, de cultura, de faixa etária, de etnia, de religião, de condição socioeconômica, de gênero etc.	52	2. Sujeitos do Ensino Médio - Apresentação
US08P1	Opressão e desigualdade de gênero	Mesmo diante do histórico de conquistas das mulheres , principalmente a partir do fortalecimento do Movimento Feminista na década de 1970 e com a própria criação do conceito de gênero , pensado não como algo natural, mas construído histórica e socialmente, cabe pensar que ainda são imensos os desafios atuais impostos ao mundo feminino , no qual a mulher tem que assumir inúmeros papéis sociais, muitas vezes de forma desigual .	55	2. Sujeitos do Ensino Médio 2.3 As mulheres
US09P1	Diversidade e papéis de gênero	[...] Essas mudanças se relacionam diretamente com o gênero , a partir do qual as diferenças biológicas não definem os papéis sociais , sendo estes construídos culturalmente. Essa compreensão afirma que há uma diversidade de modos de ser mulher , fato observado também no contexto escolar.	55	2. Sujeitos do Ensino Médio 2.3 As mulheres
US10P1	Opressão e desigualdade de gênero	Apesar das conquistas dos movimentos sociais e feministas , ainda prevalece uma desigualdade que hierarquiza os gêneros , dando aos homens, muitas vezes, lugares privilegiados em relação as mulheres. Consideramos importante, também, refletir e discutir sobre a necessidade de combater, a partir da educação e dentro da escola, o conceito de patriarcado , pois mulheres, desde meninas, passam por uma complexidade de situações através de uma relação de gênero que envolve “um sistema de dominação que se faz presente nas diferentes instituições sociais, desde a família ao Estado, apresentando-se em todos os espaços da sociedade” (ALMEIDA, 2017, p.56).	55-56	2. Sujeitos do Ensino Médio 2.3 As mulheres

CÓDIGO	TÍTULO	TRANSCRIÇÃO	PÁGINA	TÓPICO DO DCRC
US11P1	Diversidade de gênero e respeito	Assim, o estado do Ceará defende que a efetivação da cidadania passa, também, pelo reconhecimento das matrizes culturais e de conhecimento que constituem as diversidades do Brasil, sendo a escola uma das primeiras instituições que tem a função de formar cidadãs/aos na perspectiva do respeito, da valorização da diferença racial, étnica e de gênero.	56	2. Sujeitos do Ensino Médio 2.4 As Negras e os Negros
US12P1	A educação contra opressões de gênero e sexualidade	A educação cumpre uma função estratégica quando se almeja a valorização da diversidade – princípio básico para assegurar inclusão, viabilizar igualdade de oportunidades e confrontar/desconstruir toda espécie de preconceitos, discriminações e violências – principalmente no que se refere as questões de gênero e sexualidade.	60	2. Sujeitos do Ensino Médio 2.8 As(os) Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais e Assexuais (LGBTQIA+)
US13P1	Definição de diversidade sexual	Para uma melhor compreensão acerca desses sujeitos, é importante definir em qual perspectiva entendemos a diversidade sexual , que coaduna com o reconhecimento de diferentes possibilidades de expressão da sexualidade ao longo da existência dos seres humanos (JESUS <i>et al</i> , 2008), ou seja, percebemo-na como um “conjunto de manifestações da sexualidade expresso pelo sujeito a partir de seus enlaces sentimentais e eróticos ” (LOIOLA, 2009, p. 32). De posse dessa percepção, adotaremos a sigla LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais e Assexuais) para nos referir a essas e outras mais manifestações da sexualidade.	60	2. Sujeitos do Ensino Médio 2.8 As(os) Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais e Assexuais (LGBTQIA+)
US14P1	Discriminação, preconceito, violência, sexismo e LGBTfobia na escola	Sobre esse aspecto, vemos que o ambiente escolar pode ser um dos principais espaços onde discriminações e agressões sexistas e LGBTfóbicas acontecem e que, conseqüentemente, atingem o desempenho escolar das/os estudantes. Na "Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional brasileiro 2016", realizada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) com 1.016 estudantes entre 13 e 21 anos, e ressaltado que as/os LGBTQIA+ tem duas vezes mais probabilidade de faltar a escola por sofrerem níveis mais elevados de agressão relacionada a sua orientação sexual (58,9% comparados com 23,7% entre os/as que sofrem menos agressão) ou expressão de gênero (51,9% comparados com 25,5%). Em outra pesquisa, "Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?" (2015), 20% das/os estudantes pesquisados afirmaram rejeitar colegas de classe transexuais, travestis e homossexuais. Os indicadores citados, portanto, evidenciam a escola como espaço de violência, discriminação e preconceito, sobretudo contra meninas e jovens LGBTQIA+.	61	2. Sujeitos do Ensino Médio 2.8 As(os) Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais e Assexuais (LGBTQIA+)
US15P1	A escola contra opressões de gênero e sexualidade na	É nesse contexto que as políticas públicas educacionais para gênero e sexualidade na escola precisam ser problematizadas, desenvolvidas e trabalhadas na práxis pedagógica de gestores e professores (SOUZA, 2019), numa perspectiva de direitos humanos , de modo explícito,	61	2. Sujeitos do Ensino Médio 2.8 As(os) Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais,

CÓDIGO	TÍTULO	TRANSCRIÇÃO	PÁGINA	TÓPICO DO DCRC
	perspectiva dos direitos humanos	combatendo as representações negativas socialmente impostas a determinados sujeitos e as suas identidades, comprometendo-se, assim, com uma sociedade melhor, menos desigual e mais humana (FURLANI, 2011). Em suma, discutir Gênero e Sexualidade na Escola se faz necessário, afinal é dever da escola estabelecer relações igualitárias e respeitadas, problematizando discussões acerca das diferenças entre cidadãos e promovendo a responsabilidade social para toda a comunidade escolar (SOUZA, 2019).		Transgêneros, Queers, Intersexuais e Assexuais (LGBTQIA+)
US16P1	Diversidade de gênero na EJA	[...] é preciso observar os sujeitos da EJA, quanto a classe social, a cor, ao gênero , a idade, a urbanidade, a ruralidade, etc.	66	3. Ensino Médio e suas modalidades 3.1 Educação de Jovens e Adultos
US17P1	Diversidade de gênero na escola do campo	Concebe-se, portanto, a escola do campo como lugar de formação dos sujeitos camponeses em sua diversidade – etária, de gênero , sociocultural, étnica, ambiental –, superando a representação de escola e de sujeitos que padroniza a todos e não contempla as diferenças.	77	3. Ensino Médio e suas modalidades 3.7 Educação Especial
US18P1	Luta contra o preconceito e discriminação de gênero	Na busca pela efetivação de uma política pública de acesso universal a educação, em 1988, a Constituição Federal trouxe como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, de raça, de gênero , de cor, de idade e de quaisquer outras formas de discriminação ” (art. 3º, inciso IV).	78	3. Ensino Médio e suas modalidades 3.7 Educação Especial
US19P1	A escola como promotora dos direitos humanos e da diversidade	A igualdade de oportunidades está relacionada com a ação da escola como espaço privilegiado de conhecimento voltado para a diversidade e para a cidadania, em uma perspectiva de educação para os direitos humanos e, nesse sentido, o direito fundamental a educação de qualidade (CURY, 2002; CARVALHO, 2006).	80	3. Ensino Médio e suas modalidades 3.7 Educação Especial
US20P1	Conceito de direitos humanos	De acordo com a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, os Direitos Humanos podem ser compreendidos como um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos e ligados aos Estados Democráticos de Direito por meio dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, objetivando garantir a igualdade, a equidade e a dignidade humana .	90	6. Princípios norteadores IV - Respeito aos direitos humanos como direito universal
US21P1	A escola como promotora dos direitos humanos	O respeito aos Direitos Humanos deve ser desenvolvido de forma transversal, ao longo da Educação Básica. Portanto, é importante garantir que eles estejam presentes no currículo no que se refere à preparação das pessoas para a construção de vivências cidadãs, sendo a escola um espaço para práticas sociais e culturais que corroboram e difundem esses direitos universais .	90	6. Princípios norteadores IV - Respeito aos direitos humanos como direito universal
PARTE II - PÁG. 96 A 340				

CÓDIGO	TÍTULO	TRANSCRIÇÃO	PÁGINA	TÓPICO DO DCRC
US22P2	Análise de preconceitos em discursos	(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade.	120	8.1.5 Matriz de LGG - Habilidade geral de LGG
US23P2	Respeito aos direitos humanos e à diversidade	Competência 2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos , exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	128	8.1.5 Matriz de LGG - Competência 2 da BNCC
US24P2	Diálogo pautado nos direitos humanos, equidade e democracia	(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos .	132	8.1.5 Matriz de LGG - Habilidade geral de LGG
US25P2	Compreensão de texto sobre direitos humanos e equidade	Aspectos éticos, estéticos e políticos em textos que abordam ações afirmativas, valores de equidade ou iniquidade, Direitos Humanos , ao redor do mundo e no contexto social dos alunos/os de cada região.	132	8.1.5 Matriz de LGG - Objetos específicos de Língua Inglesa
US26P2	Uso das linguagens para promoção dos direitos humanos	Competência 3 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos , a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	133	8.1.5 Matriz de LGG - Competência 3
US27P2	Argumentação sobre direitos humanos	Textos orais e escritos que promovam o posicionamento crítico relativo aos Direitos Humanos , a consciência socioambiental e o consumo responsável.	135	8.1.5 Matriz de LGG - Objetos específicos de língua inglesa
US28P2	Gênero nas práticas corporais	Práticas corporais e questões de gênero , étnico-raciais, crenças espirituais, classes sociais e avanços científicos;	136	8.1.5 Matriz de LGG - Objetos específicos de Educação Física
US29P2	Argumentação sobre direitos humanos	Argumentação e modalização: Expressões em inglês para debater, opinar e argumentar e discutir questões sobre os Direitos Humanos , a consciência socioambiental e o consumo responsável	135	8.1.5 Matriz de LGG - Objetos específicos de Língua Inglesa
US30P2	Ações em direitos humanos	(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos , a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.	136-137	8.1.5 Matriz de LGG - Habilidade geral de LGG

CÓDIGO	TÍTULO	TRANSCRIÇÃO	PÁGINA	TÓPICO DO DCRC
US31P2	Análise dos preconceitos, estereótipos e direitos humanos,	(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos .	144	8.1.5 Matriz de LGG - Habilidade geral de LGG
US32P2	Preconceito e desrespeitos aos direitos humanos	Manifestações de injustiça, preconceito e desrespeito aos direitos humanos e valores democráticos nas práticas corporais.	144	8.1.5 Matriz de LGG - Objetos específicos de Educação Física
US33P2	Transformações na adolescência	Desenvolvimento na adolescência a partir das diferentes transformações fisiológicas, anatômicas, emocionais e afetivas;	145	8.1.5 Matriz de LGG - Objetos específicos de Educação Física
US34P2	Métodos contraceptivos	(EM13MAT106) Identificar situações da vida cotidiana nas quais seja necessário fazer escolhas levando-se em conta os riscos probabilísticos (usar este ou aquele método contraceptivo , optar por um tratamento médico em detrimento de outro etc.).	169	8.2.5 Matriz de Matemática e suas tecnologias
US35P2	A química dos métodos contraceptivos	O cotidiano humano recebe contribuições da Química com alimentos, medicamentos, roupas, moradia, transportes, energia, matérias-primas, entre outros. Para além dessas contribuições, o autor destaca que graças à Química o nosso mundo se tornou mais confortável para se viver. Por exemplo, os carros, as casas, as roupas, os materiais sintéticos (computadores, aspirina, xampu, creme dental, os cosméticos, contraceptivos , papel), são frutos da criatividade química.	186 - 187	8.3.2.2.3. Química - A diversidade e a multiplicidade no ensino de Química
US36P2	Habilidades da BNCC e direitos humanos	7- Argumentação - argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos , a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	191 - 192	8.3 Ciências da Natureza e suas tecnologias - 8.3.4 Pesquisa como princípio pedagógico integrador
US37P2	Discussão sobre o uso da ciência de forma discriminatória	(EM13CNT305) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação , segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade .	212	8.3.5 Matriz de CNT - Habilidade 5
US38P2	Diversidade sexual, de gênero e sua relação com a sustentabilidade	OBJETOS DE CONHECIMENTO: Sustentabilidade e Relações de Gênero ; OBJETOS ESPECÍFICOS: Igualdade de gênero, respeito à diversidade sexual e desenvolvimento sustentável	212	8.3.5 Matriz de CNT - Objetos específicos de Biologia
US39P2	Aspectos biológicos da sexualidade humana	OBJETOS DE CONHECIMENTO: Sexualidade humana . OBJETOS ESPECÍFICOS: Aspectos biológicos da gravidez , a importância do cuidado gestacional e as políticas públicas estaduais de atendimento a gestante e ao recém nascido;	216	8.4.10 Matriz de CNT - Objetos específicos de Biologia

CÓDIGO	TÍTULO	TRANSCRIÇÃO	PÁGINA	TÓPICO DO DCRC
		Métodos contraceptivos; Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST); HIV / AIDS: comportamentos de risco, dados estatísticos no Brasil e no Ceará, medidas preventivas e de tratamento , aspectos sociais da aids ;		
US40P2	Respeito às diferenças de gênero	É na convivência com o outro que o educando deve perceber a importância do respeito às diferenças , sejam elas étnicas, políticas, de gênero , religiosas ou culturais	221	8.4.1 o sentido da aprendizagem na área de CHS
US41P2	A escola como espaço de inclusão da diversidade e de combate aos preconceitos	Segundo a BNCC, deve-se entender por educação integral: [...] formação e [...] desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades . Além disso, 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 . (BNCC, 2017, p. 14).	240 - 241	8.4.6 A diversidade e a multiplicidade no ensino de Filosofia
US42P2	Estudo de temas contemporâneos como gênero e sexualidade na filosofia	Estudo das diferentes narrativas que dialogam com a filosofia (mito, religião, senso comum, arte e ciência) e suas distinções, assim como obras que abordam temáticas filosóficas que dialogam com temas contemporâneos, como corpo, gênero, sexualidade , trabalho, neoliberalismo.	273	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Filosofia
US43P2	Análise das desigualdade de gênero	Identificação e análise das diferenças e desigualdades étnicas, raciais, de gênero , religiosas, regionais e culturais, interpretando-as enquanto fenômenos sociais, não naturais, proporcionando à/ao aluna/o conhecer perspectivas teóricas sobre cultura e seus principais representantes.	276	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Sociologia
US44P2	Estudo dos movimentos sociais feministas e LGBT+	Estudo e discussão a respeito das formas de representação e de processos sociais, conselhos, organização social, instituições sociais e movimentos sociais (feministas , indígenas, negros, homossexuais , etc.), buscando valorizar, respeitar e apoiar suas causas, suas lutas, validando-os enquanto fenômenos necessários a formação da cidadania e da própria formação educacional.	283	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Sociologia
US45P2	Estudo de gênero e sexualidade na multiplicidade humana	Compreensão ampla e múltipla de ser humano (antropologia filosófica): estudo da linguagem em Platão, sofistas, Aristóteles, Wittgenstein, reflexões sobre o corpo e a alma em Platão e Aristóteles, corpo e mente em Espinosa, sexualidade em Michel Foucault, corpo próprio em Merleau-Ponty, a mulher em Simone de Beauvoir e outros.	285	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Filosofia
US46P2	Estudo das dicotomias e discriminações associadas	Estudar as diversas diversas (<i>sic</i>) dicotomias (homem x mulher, normal x anormal, negro x branco, homossexual x heterossexual , etc.), através do pensamento filosófico, que subsidiam as diversas formas de discriminação .	285	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Filosofia

CÓDIGO	TÍTULO	TRANSCRIÇÃO	PÁGINA	TÓPICO DO DCRC
US47P2	Influência da Filosofia na criação dos Direitos Humanos	Estudo sobre a não coercitividade e reciprocidade no pensamento liberal moderno (Locke, Kant, Hegel, Voltaire e outros), bem como sua influência na criação dos direitos humanos e filósofos que abordam a relação entre religião, democracia e conflitos (Habermas, Charles Taylor, Gianni Vattimo).	289 - 290	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Filosofia
US48P2	Política, poder e autoridade na perspectiva de gênero	Conhecimento e discussão dos conceitos de política, poder e autoridade na perspectiva das classes sociais, etnias (europeias, indígenas e africanas) e gênero , valorizando as diferentes manifestações culturais destes segmentos sociais, de modo a preservar o direito à diversidade .	289	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Sociologia
US49P2	Gênero na construção da cidadania	Examinar, aplicar e avaliar o processo de construção individual e coletiva da cidadania , numa perspectiva das classes sociais, das etnias (europeias, africanas, indígenas) e gênero , observando a realidade social, econômica e política da sociedade brasileira.	289	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Sociologia
US50P2	Gênero na construção da cidadania	Estudo, aplicação e avaliação do processo de construção individual e coletiva da cidadania , numa perspectiva das classes sociais, das etnias (europeias, africanas, indígenas) e gênero , observando a realidade social, econômica e política da sociedade brasileira.	289 - 290	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Sociologia
US51P2	Grupos sociais urbanos, preconceito e estereótipos	Reconhecimento, avaliação e debate da formação de grupos sociais urbanos , os grupos de cultura originária, nativa a partir de sua construção social referenciando para os jovens o meio em que vivem e exercendo sua cidadania, quebrando preconceitos e estereótipos .	296	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Geografia
US52P2	Transformações tecnológicas e a desigualdade, opressão e direitos humanos	(EM13CHSA403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos .	313	8.4.10 Matriz de CHS - Habilidade 3
US53P2	Educação em direitos humanos	A educação em direitos humanos e as redes sociais digitais.	313	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos de conhecimento de CHS
US54P2	Formas de superação das opressões	Formas de superar as desigualdades , a opressão , o respeito à dignidade humana e a violação dos direitos humanos .	313	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Filosofia
US55P2	Direitos humanos e democracia	Reconhecimento, análise e discussão dos direitos humanos em meio às sociedades democráticas .	313	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Sociologia
US56P2	Superação das desigualdades e opressões sociais	Discussão dos modelos eficazes de propagação dos direitos humanos e superação dos modelos opressivos de desigualdade social a partir das possibilidades que oferecem a tecnologia informacional, vislumbrando no ensino à distância um modelo educacional eficiente de conscientização.	314	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de História

CÓDIGO	TÍTULO	TRANSCRIÇÃO	PÁGINA	TÓPICO DO DCRC
US57P2	Divisão de gênero na sociedade	Identificação das diversas formas de trabalho, as divisões que a constituíram na história (gênero , classe social etc.) e suas relações com as instituições sociais (Estado).	315	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Filosofia
US58P2	Opressão e desigualdade de gênero	Compreensão e análise das questões sobre o trabalho da mulher , entendendo os conceitos de patriarcado , de feminismo , aprofundando a visão histórica sobre o tema e demais problemáticas relacionadas, tais como: crescimento da participação feminina no mundo do trabalho, as desigualdade de gênero , de salários, papéis sociais da mulher e a divisão doméstica do trabalho	315	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Sociologia
US59P2	Direitos humanos e liberdade	Reconhecer a relação entre a ideia de liberdade e a questão do poder (liberdade individual nos filósofos iluministas - liberais - e os direitos humanos ; liberdade, coletividade e política em Hannah Arendt; liberdade na sociedade disciplinar, biopolítica (Foucault) e na sociedade do controle (Gilles Deleuze).	317	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Filosofia
US60P2	Problematização das desigualdades e preconceitos	(EM13CHSA502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade , preconceito , intolerância e discriminação , e identificar ações que promovam os Direitos Humanos , a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.	318	8.4.10 Matriz de CHS - Habilidade 2
US61P2	Gênero e heteronormatividade	Gênero e o binarismo: relações afetivas e de poder; Gênero , heteronormatividade e religião; Lutas pelo direito das mulheres ; As questões de gênero para além dos estereótipos e preconceitos ; Intolerância religiosa, étnica, de gênero e política; Diversidade, raça e gênero .	318	8.4.10 Matriz de CHS- Objetos de conhecimento de CHS
US62P2	Direitos humanos e cidadania	Direitos humanos e cidadania	318 e 326	8.4.10 Matriz de CHS - Objeto de conhecimento de CHS
US63P2	Respeito à diversidade	Pluralidade, diversidade e respeito às diferenças ; Cidadania e o combate as formas de preconceito e discriminação ;	318	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos de conhecimento de CHS
US64P2	Direitos humanos e respeito à diversidade	Discussão e avaliação do papel do exercício da cidadania e do combate à intolerância religiosa, política, racial, de gênero e sexualidade na construção de uma sociedade justa e igualitária promovendo o respeito às diferenças e a defesa dos Direitos Humanos .	318	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Geografia
US65P2	Reconhecimento das desigualdades e preconceitos	Observação, reflexão e reconhecimento das diferentes formas de desigualdade ; destacando o preconceito ao diferente e ausência de alteridade	318	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Sociologia
US66P2	Estereótipos e preconceitos de gênero	Discussão sobre o agir ético nas relações de gênero , problematizando estereótipos , preconceitos e promovendo o respeito às diferenças e às liberdades individuais.	319	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de História

CÓDIGO	TÍTULO	TRANSCRIÇÃO	PÁGINA	TÓPICO DO DCRC
US67P2	Mulheres na filosofia	Estudo de Filosofias desenvolvidas por mulheres , como Simone de Beauvoir, Angela Davis, Bell Hooks, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Marcia Tiburi, Judith Butler, Djamila Ribeiro, Letícia Carolina, Eve Tuck, Martha Nussbaum, Hannah Arendt e outras.	319	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Filosofia
US68P2	Opressão de gênero	Identificação da intolerância , nas mais diversas formas (religiosa, étnica, de gênero e política).	320	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Filosofia
US69P2	Opressão e desigualdade de gênero	Entendimento sobre a gênese histórica das diversas formas de violência na sociedade brasileira, percebendo nas raízes das desigualdades de ordem econômicas, sociais, étnicas e de gênero as principais causas para o permanente estado de instabilidade em relação às garantias individuais.	320 - 321	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de História
US70P2	Opressão de gênero	Identificação, reflexão e debate sobre os diversos tipos de violência e suas principais vítimas, atentando para as condições sociais, de raça e de gênero .	320 - 321	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Sociologia
US71P2	Direitos humanos e democracia	(EM13CHSA602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia , da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.	325	8.4.10 Matriz de CHS - Habilidade 2
US72P2	Direitos humanos e desigualdades sociais	Examinar as desigualdades sociais e a violação dos Direitos Humanos através da questão do caráter formal abstrato dos Direitos Humanos em Hegel e Marx.	326 - 327	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Filosofia
US73P2	Direitos humanos e democracia	Reflexão, compreensão e identificação dos direitos humanos e seu papel na construção de um padrão civilizacional e de uma sociedade democrática .	327	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Sociologia
US74P2	Gênero e sexualidade na filosofia	Análise dos conceitos filosóficos que justificam e lançam luz sobre o objeto das organizações internacionais, através das ideias de liberdade, igualdade e a individualidade nos filósofos liberais, o trabalho em Karl Marx, os problemas raciais, de gênero e sociais em Angela Davis, sexualidade em Michel Foucault , mulher em Simone de Beauvoir , diálogo (ação comunicativa) em Habermas e Apel, justiça em John Rawls e outros.	330 - 331	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Filosofia
US75P2	Direitos humanos e respeito à diversidade	(EM13CHSA605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos , recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo .	331	8.4.10 Matriz de CHS - Habilidade 5

CÓDIGO	TÍTULO	TRANSCRIÇÃO	PÁGINA	TÓPICO DO DCRC
US76P2	Direitos humanos e grupos vulneráveis	Os princípios norteadores da Declaração dos Direitos Humanos e as liberdades individuais fundamentais; Direitos Humanos e as políticas públicas de responsabilidade social na garantia destes direitos; Os grupos sociais vulneráveis e a luta pela garantia dos seus direitos individuais e identitários; Direitos sociais e os objetivos do milênio; Filosofia e direitos humanos ; Dignidade Humana .	331	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos de conhecimento das CHS
US77P2	Análise dos direitos humanos	Análise dos princípios norteadores da Declaração dos Direitos Humanos , identificando avanços e retrocessos na implementação das garantias individuais fundamentais do ser humano no Brasil e no mundo.	332	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de História
US78P2	Análise dos direitos humanos	Refletir e analisar a Declaração dos Direitos Humanos e seus desdobramentos político-culturais, Buscando compreender a implementação e consolidação de políticas públicas em escala global, nacional, regional e local, a partir dos princípios constantes do documento.	332	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Geografia
US79P2	Discussão sobre os direitos humanos	Conhecimento, expressão e emprego dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos , buscando discutir as contradições e práticas vistas na realidade da sociedade contemporânea, em particular no Brasil.	332	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Sociologia
US80P2	Direitos humanos e movimentos sociais	Compreensão e reconhecimento dos sujeitos e dos movimentos sociais representados em cada artigo da Declaração Universal de Direitos Humanos .	332	8.4.10 Matriz de CHS - Objetos específicos de Sociologia
PARTE III E REFERÊNCIAS - PÁG. 335- 407				
US81P3	Núcleo de estudos sobre sexualidade e gênero	i) núcleos de estudo: desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos — seminários, palestras, encontros, colóquios —, publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, sexualidade, mulher , juventude e trabalho etc.);	336	9.1 Definição de itinerário formativo
US82P3	Sexualidade na juventude	Juventude, sexualidade e reprodução I .	337	9.5.3.3 Detalhamento do itinerário formativo - CNT
US83P3	Sexualidade na juventude	Juventude, sexualidade e reprodução II .	338	9.5.3.3 Detalhamento do itinerário formativo - CNT
US84P3	Empatia para combate do preconceitos	(EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade .	340	9.3 Relação entre as habilidades (dos itinerários formativos) associadas às competências gerais da BNCC e aos eixos estruturantes

CÓDIGO	TÍTULO	TRANSCRIÇÃO	PÁGINA	TÓPICO DO DCRC
US85P3	Corpo humano	Desvendando os segredos do corpo humano : Citologia e Histologia.	376	9.5.3.3 Detalhamento do itinerário formativo - Itinerário de CNT
US86P3	Oficina de direitos humanos	SOCIOLOGIA - Oficina IV: Oficina sobre Direitos Humanos e Movimentos Sociais .	386	9.5.4 Itinerário para a área de CHS

Fonte: Desenvolvido pelo autor (2023).

ANEXOS

ANEXO A

Declaração dos Direitos Sexuais¹

Essa declaração foi elaborada no 13º Congresso Mundial de Sexologia, realizado em 1977, em Valência (Espanha). Posteriormente, foi revisada pela Assembleia Geral da Associação Mundial de Sexologia (WAS – World Association for Sexology), em 26 de agosto de 1999, e aprovada no 14º Congresso Mundial de Sexologia (Hong Kong, República Popular da China, de 23 a 27 de agosto de 1999).

Sexualidade é uma parte integral da personalidade de todo ser humano. O desenvolvimento total depende da satisfação de necessidades humanas básicas tais quais desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho e amor.

Sexualidade é construída através da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais. O total desenvolvimento da Sexualidade é essencial para o bem estar individual, interpessoal e social. Os direitos sexuais são direitos humanos universais baseados na liberdade inerente, dignidade e igualdade para todos os seres humanos. Saúde sexual é um direito fundamental, então saúde sexual deve ser um direito humano básico. Para assegurarmos que os seres humanos e a sociedade desenvolva uma sexualidade saudável, os seguintes direitos sexuais devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas sociedades de todas as maneiras. Saúde sexual é o resultado de um ambiente que reconhece, respeita e exercita estes direitos sexuais.

1. **O DIREITO À LIBERDADE SEXUAL** – A liberdade sexual está relacionada à possibilidade dos indivíduos em expressar sua plenitude sexual. Contudo, isto exclui todas as formas de coerção, exploração e abuso em qualquer época ou situações na vida.
2. **O DIREITO À AUTONOMIA SEXUAL, INTEGRIDADE SEXUAL E À SEGURANÇA DO CORPO SEXUAL** – Este direito envolve a capacidade de tomar decisões autônomas sobre a sua própria vida sexual num contexto de ética pessoal e social. Também se relaciona com o controle e o prazer de nossos próprios corpos livres de tortura, mutilação e violência de qualquer tipo.
3. **O DIREITO À PRIVACIDADE SEXUAL** – Este envolve o direito às decisões individuais e aos comportamentos ou condutas em relação a intimidade desde que não interfiram nos direitos sexuais dos outros.

4. **O DIREITO a JUSTIÇA (EQUIDADE) SEXUAL** – Este se refere a libertação de todas as formas de discriminação relacionadas a sexo, gênero, orientação sexual, idade, raça, classe social, religião ou incapacidades físicas ou emocionais.
5. **O DIREITO AO PRAZER SEXUAL** – Prazer sexual, incluindo o autoerotismo, é uma fonte de bem-estar físico, psicológico, intelectual e espiritual.
6. **O DIREITO À EXPRESSÃO SEXUAL EMOCIONAL** – A expressão sexual é mais do que prazer erótico ou atos sexuais. Os indivíduos têm o direito a expressar sua sexualidade através da comunicação, do toque, da expressão emocional e do amor.
7. **O DIREITO À LIVRE PARCERIA SEXUAL** – Isto significa a possibilidade de casamento ou não, de divórcio e do estabelecimento de outros tipos de associações sexuais responsáveis.
8. **O DIREITO A FAZER ESCOLHAS REPRODUTIVAS LIVRES E RESPONSÁVEIS** – Isto diz respeito ao direito em decidir ter ou não ter filhos, o número e o intervalo de tempo entre cada um e o direito ao pleno acesso aos métodos de controle da fertilidade.
9. **O DIREITO À INFORMAÇÃO BASEADA NA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA** – Este direito implica que a informação sexual deve ser gerada por uma pesquisa científica ética e difundida por meios apropriados a todos os níveis sociais.
10. **O DIREITO À EDUCAÇÃO SEXUAL INTEGRAL** – Este é um processo vitalício que se inicia com o nascimento e perdura por toda a vida e deveria envolver todas as instituições sociais.
11. **O DIREITO À ATENÇÃO A SAÚDE SEXUAL** – A atenção com a saúde sexual deveria estar acessível para a prevenção e tratamento de todas as preocupações, problemas e doenças sexuais.

¹ Tradução da autora Furlani (2005).

**ANEXO B - COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BRASIL, 2018)**

1. 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.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
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.
9. 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.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.