

VINICIUS TAVANO

# **GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO**



ARARAQUARA - SP  
2021

VINICIUS TAVANO

# **GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Campus Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar. Exemplar apresentado para defesa.

**Linha de pesquisa:** Sexualidade, Cultura e Educação Sexual.

**Orientadora:** Dra. Andreza Marques de Castro Leão.

ARARAQUARA - SP  
2021

T231g      Tavano, Vinicius  
              Gênero e sexualidade no Currículo da Cidade de São Paulo /  
              Vinicius Tavano. -- Araraquara, 2021  
              365 p.

              Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
              Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
              Orientadora: Andreza Marques de Castro Leão

              1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Ensino Fundamental. 4. Currículo. 5.  
              História da Educação Sexual. I. Título.

VINICIUS TAVANO

# GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Campus Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar. Exemplar apresentado para defesa.

**Linha de pesquisa:** Sexualidade, Cultura e Educação Sexual.

**Orientadora:** Dra. Andreza Marques de Castro Leão.

Data da defesa: 23 / 06 / 2021

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Dra. Andreza Marques de Castro Leão**  
Universidade Estadual Paulista (SP).

---

**Membro Titular: Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro**  
Universidade Estadual Paulista (SP).

---

**Membro Titular: Dr. Sebastião de Souza Lemes**  
Universidade Estadual Paulista (SP).

---

**Membro Titular: Dra. Maria Teresa Machado Vilaça**  
Universidade do Minho (Portugal).

---

**Membro Titular: Dr. Nilson Fernandes Dinis**  
Universidade Federal de São Carlos (SP).

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

*Este trabalho é dedicado à  
Renata, meu amor, pelo  
constante incentivo e apoio  
incondicional.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e a todas os(as) que de uma forma ou de outra contribuíram para a elaboração desta pesquisa. Expresso aqui minha gratidão.

Às forças da natureza que fizeram com que cruzassem em meu caminho pessoas queridas e prontas a me auxiliarem nesta empreitada.

À minha mãe Luiza e ao meu pai Ângelo pelo amor e confiança em toda a minha trajetória acadêmica.

À Professora Dra. Andreza Marques de Castro Leão, minha orientadora, por quem tenho em muita estima e admiração, que durante esta empreitada acolheu minhas ideias e apoiou minhas iniciativas.

Ao professor Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro e à professora Dra. Paula Regina Costa Ribeiro, pela colaboração preciosa no momento da qualificação.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pelas nobres contribuições durante as aulas, em especial aos professores Dr. Sebastião de Souza Lemes (Kuka) e Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória.

Às gestoras, gestores, professoras e professores, funcionárias e funcionários da EMEF Artur Neiva, unidade de ensino em que atuo, em especial às coordenadoras Cristiane e Vera Lúcia pelo carinho e compreensão.

Aos(as) colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP-Araraquara que compartilharam os momentos de angústia, mas também muitos momentos de alegria durante o curso.

Aos(as) colegas de longa data, pela força e incentivo.

Ao Fidel, meu animal de estimação, fiel companheiro em toda fase de análise documental, escrita e defesa desta pesquisa. Esteja onde estiver, fique em paz.

*Fique registrado que, mesmo em momentos de extrema turbulência, as resistências jamais deixaram de atuar.*

## RESUMO

Autores(as) de diversas áreas do conhecimento concordam que atualmente vivemos um momento de forte polarização político-ideológica, tal polarização, produto de uma série de conjunturas que se desenvolvem desde o final do século XX, tem exercido influências em diversos aspectos do cotidiano. Um dos ambientes que está sob constante influência de inclinações políticas e ideológicas é a escola. No momento em que a polarização atingia seu ápice em 2013, com as *Jornadas de Junho*, tem início na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), os debates que visavam uma ampla reforma curricular e administrativa na rede de ensino paulistana, debates esses que se estenderam até finais de 2017 com a publicação da versão final do *Currículo da Cidade de São Paulo*. O presente trabalho analisa as narrativas e possibilidades de abordagens das temáticas das relações de gênero e sexualidade publicadas nos documentos curriculares da rede de ensino paulistana durante o período de debates até a versão final do *Currículo da Cidade de São Paulo*. Nossa pesquisa possibilitou identificar que, enquanto uma gestão identificada com as causas sociais e identitárias orientava os debates – gestão de Fernando Haddad, (2013-2016) do Partido dos trabalhadores - as temáticas das relações de gênero e sexualidade foram desenvolvidas de forma patente nos documentos, ao nosso ver, qualificando e subsidiando o trabalho docente acerca das temáticas, contudo, quando o documento final do *Currículo da Cidade de São Paulo* foi publicado, sob uma gestão identificada com as causas econômicas e de *mercado* - João Dória (2017-2018) do Partido da Social Democracia Brasileira – as temáticas, embora presentes, se adequaram aos aspectos ideológicos que envolvem a legenda, assim, as orientações envolvendo a temática das relações de gênero ganharam um caráter técnico e a temática da sexualidade condensada, escamoteada e, em algumas situações, silenciada. Nesse sentido, consideramos que embora o *Currículo da Cidade de São Paulo* possa legitimar o trabalho docente no desenvolvimento das temáticas que envolvem as relações de gênero e sexualidade na escola, ele não é capaz de qualificar e subsidiar o as intervenções do(a) professor(a) nessas questões.

**Palavras-chave:** 1- Gênero; 2- Sexualidade; 3- Ensino Fundamental; 4- Currículo; 5- História da Educação Sexual.



## ABSTRACT

Authors from different areas of knowledge agree that we are currently experiencing a moment of strong political-ideological polarization, such polarization, the product of a series of situations that have developed since the end of the 20th century, has influenced various aspects of daily life. One of the environments that is under the constant influence of political and ideological inclinations is the school. At the moment when the polarization reached its peak in 2013, with the *Jornadas de Junho*, the debates that aimed at a broad curricular and administrative reform in the São Paulo school system started at the Municipal Secretariat of Education of São Paulo (SME), these debates that extended until the end of 2017 with the publication of the final version of the Curriculum of the city of São Paulo. The present work analyzes the narratives and possibilities of approaches of the themes of the relations of gender and sexuality published in the curricular documents of the São Paulo school network during the period of debates until the final version of the Curriculum of the city of São Paulo. Our research made it possible to identify that, while a management identified with social and identity causes guided the debates - management of Fernando Haddad, (2013-2016) of the Workers' Party - the themes of gender and sexuality relations were developed in a clear way in the documents, in our view, qualifying and subsidizing the teaching work on the themes, however, when the final document of the São Paulo city curriculum was published, under a management identified with the economic and market causes - João Doria (2017-2018) of the Brazilian Social Democracy Party - the themes, although present, were adapted to the ideological aspects that involve the legend, thus, the orientations involving the theme of gender relations gained a technical character and the theme of condensed, concealed sexuality and, in some situations, silenced. In this sense, we consider that although the Curriculum of the city of São Paulo can legitimize the teaching work in the development of the themes that involve the relations of gender and sexuality in the school, it is not able to qualify and subsidize the interventions of the teacher on these issues.

**Keywords:** 1- Gender; 2- Sexuality; 3- Elementary Education; 4- Curriculum; 5- History of Sex Education.

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 1:</b> Frequência em que termos vinculados à Educação Sexual foram reproduzidos nos documentos da coleção .....                  | 203 |
| <b>Quadro 2:</b> Correspondência entre as competências-chave da EDS e a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade de São Paulo .....        | 237 |
| <b>Quadro 3:</b> Tipos de função avaliativa e suas características .....   | 242 |
| <b>Quadro 4:</b> OAD que tratam da temática da sexualidade no Currículo da Cidade de São Paulo .....                                       | 252 |
| <b>Quadro 5:</b> Montante de OAD que possibilitam desenvolver a temática da sexualidade de forma transversal ou como tema incidental ..... | 260 |
| <b>Quadro 6:</b> Menções ao ODS nº 5 - Igualdade de Gênero nos componentes curriculares do Ensino Fundamental .....                        | 267 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1:</b> Matriz de Saberes do Currículo da Cidade de São Paulo .....                         | 232 |
| <b>Figura 2:</b> Os 17 ODS e os 5 P da Agenda 2030 .....   | 236 |
| <b>Figura 3:</b> Orientações acerca da interpretação dos códigos pertencentes a cada OAD .....       | 244 |
| <b>Figura 4:</b> Fases do Ciclo de Investigação proposto pelo Currículo da Cidade de São Paulo ..... | 258 |

## LISTA DE SIGLAS

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>BNCC</b>     | Base Nacional Comum Curricular  |
| <b>DIPED</b>    | Divisão Pedagógica  |
| <b>DST</b>      | Doenças Sexualmente Transmissíveis  |
| <b>GTPOS</b>    | Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual   |
| <b>IST</b>      | Infecções Sexualmente Transmissíveis  |
| <b>LDB</b>      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| <b>LGBT</b>     | Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero  |
| <b>LGBTQIA+</b> | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexuais e outros(as) |
| <b>MEC</b>      | Ministério da Educação  |
| <b>OAD</b>      | Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento  |
| <b>ODS</b>      | Objetivo de Desenvolvimento Sustentável   |
| <b>ONU</b>      | Organização das Nações Unidas   |
| <b>PCN</b>      | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| <b>PPP</b>      | Projeto Político Pedagógico   |
| <b>RMESP</b>    | Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo   |
| <b>SME</b>      | Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo   |
| <b>TCA</b>      | Trabalho Colaborativo Autoral   |
| <b>UNESCO</b>   | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura                                      |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO.....   | 16         |
| INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....   | 20         |
| <hr/>   |            |
| <b>1- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CURRÍCULO ESCOLAR.....</b>   | <b>29</b>  |
| 1.1- Breve história do currículo escolar.....   | 32         |
| 1.2- Teorias do currículo.....  | 36         |
| 1.2.1- Perspectiva Tradicional do Currículo.....  | 38         |
| 1.2.2- Perspectiva Crítica do Currículo.....  | 45         |
| 1.2.3- Perspectiva Pós-crítica do Currículo.....  | 57         |
| 1.3- Perspectivas do currículo e as relações de gênero e sexualidade na escola.....   | 65         |
| <hr/>   |            |
| <b>2- GÊNERO, SEXUALIDADE E CURRÍCULO: INTERSECÇÕES POLÍTICAS E SOCIAIS.....</b>  | <b>74</b>  |
| 2.1- Gênero, sexualidade e educação no Brasil – contexto histórico.....   | 78         |
| 2.1.1- Gênero e sexualidade na escola no contexto pós ditadura: a guinada progressista.....   | 82         |
| 2.1.2- A reação conservadora: a ideologia de gênero.....  | 89         |
| 2.1.3- O novo século: a polarização ideológica e a sedução do discurso conservador.....   | 95         |
| 2.1.4- Estratégias de contrainformação: a Escola Sem Partido, o <i>kit gay</i> e o patrulhamento na Educação.....                                   | 102        |
| 2.2- Gênero, sexualidade e educação: contornos atuais.....  | 111        |
| <hr/>   |            |
| <b>3- O CURRÍCULO EM AÇÃO: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR.....</b>                          | <b>122</b> |
| 3.1- Concepção de currículo conservador na abordagem das relações de gênero e sexualidade.....  | 128        |
| 3.1.1- Representação do currículo conservador nos conteúdos escolares.....  | 133        |
| 3.2- Concepção de currículo progressista na abordagem das relações de gênero e sexualidade.....   | 144        |
| 3.2.1- Gênero e sexualidade na escola numa perspectiva progressista: desafios atuais.....   | 152        |
| 3.2.2- Concepção progressista das relações de gênero e sexualidade na escola: possibilidades.....   | 164        |
| 3.3- Considerações gerais acerca das concepções curriculares para a abordagem das relações de gênero e sexualidade na escola no Brasil.....         | 174        |
| <hr/>   |            |
| <b>4- PROGRAMA DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA REDE PAULISTANA: MOVIMENTOS QUE ANTECEDERAM A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO.....</b> | <b>177</b> |
| 4.1- Documento Preliminar.....  | 178        |
| 4.2- Programa Mais Educação São Paulo.....  | 180        |
| 4.3- Documento Referência.....  | 185        |
| 4.4- Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação.....  | 188        |
| 4.5- Documento Diálogos com a Rede.....   | 196        |
| 4.6- Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.....  | 199        |
| 4.7- Documento Encontro com a Equipe Gestora.....   | 213        |
| <hr/>   |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>5- UM NOVO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO PAULISTANA: AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO.....</b>   | <b>217</b> |
| 5.1- <b>Análise da Parte 1 – Introdutório do Currículo da Cidade de São Paulo.....</b>   | <b>219</b> |
| 5.1.1- <b>Apresentação do Currículo da Cidade à Rede Municipal de Educação de São Paulo.....</b>   | <b>220</b> |
| 5.1.2- <b>Concepções e conceitos que embasam o currículo da cidade de São Paulo.....</b>   | <b>221</b> |
| 5.1.3- <b>Um currículo para a cidade de São Paulo – a Matriz de Saberes.....</b>   | <b>228</b> |
| 5.1.4- <b>Organização do Currículo da Cidade de São Paulo.....</b>   | <b>238</b> |
| 5.1.5- <b>Avaliação e aprendizagem.....</b>  | <b>241</b> |
| 5.1.6- <b>Síntese da Parte 1 e orientações sobre a Parte 2 do Currículo da Cidade de São Paulo .....</b>   | <b>243</b> |
| 5.1.7- <b>Análise geral da Parte 1- Introdutório do Currículo da Cidade de São Paulo ....</b>  | <b>245</b> |
| 5.2- <b>Análise da Parte 2 do Currículo da Cidade de São Paulo .....</b>   | <b>249</b> |
| 5.2.1- <b>O desenvolvimento da temática da sexualidade no Currículo da Cidade de São Paulo .....</b>   | <b>251</b> |
| 5.2.2- <b>O desenvolvimento da temática das relações de gênero no Currículo da Cidade de São Paulo.....</b>  | <b>265</b> |
| 5.3- <b>Análise geral.....</b>   | <b>279</b> |
| <hr/>  |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>289</b> |
| <hr/>  |            |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>301</b> |
| <hr/>  |            |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>319</b> |
| <b>ANEXO A - Tela inicial do sítio do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – em destaque o modelo de família tradicional.....</b>                             | <b>319</b> |
| <b>ANEXO B - Organização geral do Currículo da Cidade.....</b>   | <b>320</b> |
| <b>ANEXO C - Estrutura do Ensino Fundamental de 9 anos na RMESP até 2013 e a nova configuração consolidada a partir de 2014.....</b>   | <b>321</b> |
| <b>ANEXO D - Porcentagem de educandos(as) com proficiência avançada no município de São Paulo, 2011.....</b>   | <b>322</b> |
| <b>ANEXO E - Quadro-síntese das Notas Técnicas que compõem o Documento Referência.....</b>   | <b>323</b> |
| <b>ANEXO F - Pontos de reflexão a serem considerados pelo(a) supervisor(a) escolar como foco no processo de formação permanente das equipes escolares.....</b>                   | <b>324</b> |
| <b>ANEXO G - Trecho do componente de Geografia com sugestões de filmes sobre a temática de gênero e sexualidade e a definição de gênero embasada em Guacira Lopes Louro.....</b> | <b>327</b> |
| <b>ANEXO H - A divisão da construção do conhecimento segundo o componente curricular de Ciências.....</b>  | <b>328</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>ANEXO I - Carta aos Educadores presente nos cadernos do Currículo da Cidade de São Paulo.....</b>                                | <b>329</b> |
| <b>ANEXO J - Referências que orientam as Matrizes de Saberes do Currículo da Cidade de São Paulo.....</b>                           | <b>330</b> |
| <b>ANEXO K - Dez Competências Gerais da Educação Básica presentes na BNCC.....</b>  | <b>331</b> |
| <b>ANEXO L - Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que possibilitam a abordagem da temática da sexualidade.....</b> | <b>332</b> |
| <b>ANEXO M - Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento vinculados ao ODS nº 5 Igualdade de gênero.....</b>              | <b>349</b> |

## APRESENTAÇÃO

Atuando na área de educação desde o ano 2000, após a conclusão da primeira graduação em História pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP campus Assis, minha experiência profissional proporcionou-me refletir acerca dos caminhos e descaminhos que envolvem a educação escolar. Tal fenômeno ocorreu porque minha atividade na área não se limitou ao cargo de professor de História: ministrei aulas dos componentes de Geografia (licenciado em segunda graduação, concluída no ano de 2005) e Filosofia, perpassando também pela função de gestor escolar; pelos sistemas públicos estadual e municipal, no sistema privado regular e em escola de educação especial.

Em 2009, pouco tempo após a conclusão do curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar, assumi o cargo de Coordenador Pedagógico junto à Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo (SME). O olhar ampliado para além da sala de aula me possibilitou enxergar *o todo* de uma unidade de ensino ao invés da parte (um componente curricular ou algumas turmas escolares), situação que me proporcionou notar um relativo procedimento padrão no estabelecimento de relações assimétricas que envolviam as relações de gênero e sexualidade na escola. Entretanto, no início daquela década minhas preocupações estavam mais voltadas à compreensão dos processos formativos dos(as) professores(as) que no aprofundamento da análise das relações de gênero e sexualidade na escola.

Foi com esse engajamento que, em 2011, ingressei no curso de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, nível mestrado, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, tentando pesquisar acerca da formação contínua de professores(as) da rede municipal da cidade de São Paulo. Durante o percurso da pesquisa, pude notar o quanto as temáticas formativas envolvendo as relações de gênero e sexualidade estavam relegadas ao segundo plano, em detrimento das intervenções que buscassem maior desenvolvimento da proficiência leitora e escritora dos(as) educandos(as) daquela rede.

Embora considerasse a importância dessas temáticas, naquele momento ainda não apresentava um suporte teórico capaz de defendê-las. Elas se traduziam tão somente naquilo que Freire (2006) nomeia de curiosidade ingênua, portanto, segui com os rumos de minha de pesquisa, sendo a mesma defendida no início de 2013 sob o título *Formação em Serviço de professores em escolas municipais do Extremo Leste da capital paulista*, pela qual obtive o título de Mestre em Educação.



Logo após a obtenção do título de mestre, iniciei um processo de aprofundamento em bibliografias referentes à temática das relações em gênero e sexualidade no ambiente escolar, em razão de alguns conflitos envolvendo docentes e a comunidade escolar (educandos(as) e responsáveis) geradores de situações de discriminação, que eclodiam em casos de *bullying* na escola em que exercia atividade profissional. Esses conflitos também foram os motivadores para o meu ingresso, em 2014, em outro curso de pós-graduação, em nível *lato sensu* denominado *Gênero e Diversidade na Escola*, oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) sob o aporte da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – campus Litoral.

O curso em questão proporcionou-me uma visão mais abrangente sobre as abordagens (e em alguns casos, a ausência de) nas temáticas relacionadas às relações de gênero e diversidade sexual na escola; também evidenciou que as questões de gênero e sexualidade permeiam grande parte das relações escolares, entretanto não se tornam tema de análise e intervenções curriculares, elas estão implícitas nas formas de abordagens cotidianas, e, concordando com Louro (2014), em muitas ocasiões as segregações são tão naturalizadas que nem mesmo os(as) ofendidos(as) as percebem.

A pesquisa realizada que resultou em trabalho de conclusão de curso (TCC), no início de 2016, e posteriormente publicada em capítulo de uma obra organizada pela instituição (WANZINACK, 2016), denominado *Gênero e diversidade na formação contínua de professores*, apontou o quanto os(as) profissionais de uma determinada unidade de ensino da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo (RMESP) ainda não haviam amadurecido para a questão da abordagem das relações de gênero e sexualidade em sala de aula, livre de estereótipos (TAVANO; CORREIA, 2016).

De acordo com a pesquisa, os(as) professores(as) participantes relataram alguns fatores para a falta de promoção das temáticas no contexto da sala de aula naquela época, dentre eles destacamos o fato de as formações abrangentes de professores(as) focadas nas temáticas de gênero e sexualidade não ocorrerem há mais de dez anos na RMESP, além de os referenciais curriculares não trazerem orientações esclarecedoras acerca da abordagem das temáticas pelos(as) professores(as) em sala de aula (TAVANO; CORREIA, 2016).

Os resultados dessa pesquisa trouxeram-me mais algumas inquietudes. Seria o diagnóstico de minha pesquisa, limitado a uma unidade de ensino, um fator isolado ou tal situação reproduzir-se-ia por todo o sistema de ensino? Haveria nos sistemas de ensino referenciais adequados para o desenvolvimento das relações de gênero e sexualidade na escola? Como ocorreriam as abordagens tanto durante o processo formativo, quanto nas intervenções dos docentes em sala de aula? Diante dos dilemas apresentados, ansiei pela

necessidade e oportunidade de ampliar o leque de pesquisa para compreender e desvendar tais inquietudes.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa e, principalmente após defesa de TCC, em 2016, o Brasil passava por um processo político turbulento. Na tentativa de enfraquecimento do governo de Dilma Rousseff (PT), veículos de mídia passaram a dar publicidade aos discursos pungentes de membros de forças conservadoras lideradas, sobretudo por políticos alinhados com a ideologia da extrema direita e por religiosos cristãos das mais variadas denominações.

Com forte representação no Congresso Nacional, as forças reacionárias desenvolveram um movimento de contrainformação difundido sobretudo pelas redes sociais, fazendo uso de estratégias que se concentravam em desconstruir o discurso científico por meio do discurso emocional, na tentativa de causar pânico moral na população. A partir do uso dessa estratégia, os grupos conservadores se fortaleceram, difundindo para a população em geral termos sem embasamento científico ou ações inverídicas como termo *ideologia de gênero* e a distribuição de um suposto *kit gay* nas escolas.

Na contramão desse movimento a Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo (SME) lançava mão dos primeiros pilotos de um novo currículo para a cidade de São Paulo e ao contrário das discussões que ocorriam em nível nacional em que, entre outras, os conservantistas buscavam retirar o uso do termo gênero nos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os documentos preliminares do currículo apresentavam visões, à primeira vista, progressistas acerca da temática (TAVANO; LEÃO, 2018a).

No final de 2017 foi lançada a versão final do *Currículo da Cidade de São Paulo*, o qual atendeu ao compromisso do Brasil firmado com a UNESCO em 2015, expressando a necessidade de as escolas desenvolverem as aprendizagens considerando os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) presentes na *Agenda 2030* da Organização das Nações Unidas (ONU). Dentre os 17 ODS encontra-se, por exemplo, o Objetivo 5 – *Igualdade de Gênero*, ou seja, as questões referentes às relações de gênero passariam a ser obrigatoriamente desenvolvidas nas escolas públicas do município de São Paulo, uma vez que se tornaram parte integrante de seu currículo.

Os debates envolvendo a elaboração de currículos escolares, ocorridos nas diferentes esferas administrativas de poder e considerados de certa forma contraditórios, trouxeram-me novas indagações que me estimulariam um pouco mais tarde a buscar uma pesquisa aprofundada e metodologicamente delineada acerca das consequências da implantação do novo Currículo da Cidade de São Paulo para a educação paulistana, procurando as respostas

para a seguinte indagação: de que maneira as temáticas envolvendo as relações de gênero e sexualidade poderiam ser desenvolvidas no contexto escolar, levando em consideração as orientações presentes no Currículo da Cidade de São Paulo?

Dada à especificidade da temática e considerando o momento histórico em que vivemos, compreendi que para encontrar respostas seria necessária uma pesquisa que relacionasse os trabalhos teóricos já produzidos sobre as relações de gênero e sexualidade na escola, com a análise do conteúdo dos cadernos do novo Currículo da Cidade de São Paulo. A fim de a pesquisa dispor de respaldo acadêmico, considerei também a importância da orientação de profissionais que conheçam as realidades tanto da área da educação quanto da área da sexualidade. Em razão disso, compreendi que a linha de pesquisa *Sexualidade, Cultura e Educação Sexual*, do Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista (UNESP) seria o programa que poderia me propiciar maiores contribuições na busca de respostas aos questionamentos levantados.

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Em virtude das transformações que estão ocorrendo na ordem social, econômica e cultural, sobretudo no que se refere à polarização política e ideológica dos últimos anos, a valorização da educação na atualidade tem se tornado tema emergente. Em tempos de afloramentos de ideias díspares tal qual Educação como prática da Liberdade (FREIRE, 1989) por um lado e *escola sem partido* por outro, a atuação dos(as) educadores(as) torna-se o tema central no debate sobre os rumos da educação e da profissão docente.

Não podemos pensar em atuação docente na escola sem nos debruçarmos sobre os referenciais curriculares que norteiam o processo de construção do conhecimento e legitimam a ação docente. Desse modo, eles tornaram-se pedra fundamental para a compreensão dos processos educativos e da prática dos(as) professores(as).

Para Arroyo (2013) o currículo escolar é um território de disputas que envolve diferentes tradições e concepções sociais, portanto nos tempos atuais estamos presenciando embates ideológicos direcionados à atuação docente, sobretudo no que diz respeito à abordagem de temáticas que determinados grupos sociais consideram não fazer parte do escopo de tópicos necessários de serem trabalhados nos ambientes de aprendizagem, toma-se como exemplo as temáticas das relações de gênero e sexualidade.

Diante do quadro apresentado, cabe-nos o seguinte questionamento: como o currículo escolar, importante base de apoio para a prática docente, sugere e orienta as abordagens das relações de gênero e sexualidade no contexto escolar?

No que tange ao currículo escolar, a primeira referência acerca da abordagem das temáticas voltadas às relações de gênero e sexualidade na escola, no Brasil, despontou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997. Entretanto, nos debates contemporâneos verificamos séria resistência de uma parcela da população em permitir que estas sejam temáticas a serem abordadas pela escola, vide os debates acerca da nova BNCC cujo texto aprovado em plenário considera sobretudo os aspectos biológicos que envolvem a temática acerca da sexualidade, ignorando os aspectos psicossociais e afetivos, além de não reconhecer as relações de gênero como campo de estudos e análise.

Com relação aos conteúdos escolares, a BNCC atende ao artigo 26 da Lei Federal nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010, prevendo que parte dos conteúdos sejam comuns a todas as escolas brasileiras e outra parte seja direcionada ao enriquecimento curricular que preveja o

estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar; a parte diversificada.

A parte diversificada pode trazer aos currículos conteúdos complementares a serem definidos pelas próprias redes, instituições e sistemas de ensino, em razão disso, mesmo a BNCC não fazendo referência a alguma temática não há o impeditivo de que ela seja trabalhada pelos sistemas de ensino, por meio da parte diversificada.

Durante os debates nacionais sobre uma base curricular comum, alguns sistemas de ensino também debatiam propostas regionais baseadas nos documentos preliminares da BNCC, tomamos como exemplo os debates acerca da reorganização curricular que ocorreu na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo (RMESP).

Após a eleição e posse do prefeito Fernando Haddad (PT) para a legislatura 2013-2016, iniciaram-se os debates das propostas para a renovação e redimensionamento curricular para as escolas do município, movimento esse denominado *Programa de Reorganização Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Os debates acerca da elaboração de um novo currículo para as escolas municipais da cidade de São Paulo se desenvolveram por toda a gestão de Fernando Haddad, contudo, a publicação da versão final do documento, denominado *Currículo da Cidade de São Paulo*, ocorreu somente na gestão de João Dória (PSDB) em dezembro de 2017.

O diferencial no *Currículo da Cidade de São Paulo* se deu pela incorporação dos dezessete ODS, pactuados na *Agenda 2030* pelos países-membros da ONU, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) dos diferentes componentes curriculares.

Quando analisamos as metas e os objetivos de aprendizagem cognitiva, socioemocional e comportamental presentes nos 17 ODS, observamos que boa parte deles abrem espaço para a abordagem das temáticas de gênero e sexualidade na escola (UNESCO, 2017).

A fim de ilustrar nossa análise, elencamos quatro ODS: o objetivo 3- *Saúde e bem-estar*, tem como meta “Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades” (UNESCO, 2017, p. 16); o objetivo 5- *Igualdade de gênero*, tem como meta “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (UNESCO, 2017, p. 20); O objetivo 8- *Trabalho decente e crescimento econômico*, tem como meta “promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos” (UNESCO, 2017, p. 26), atentado para as diferenças existentes entre a valorização da mão de obra masculina em detrimento da feminina; e o objetivo 16-

*Paz, justiça e instituições eficazes*, que tem como meta “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (UNESCO, 2017, p. 42), envolvendo a busca da igualdade de gênero e o respeito às diversas formas de manifestação da sexualidade.

Tendo em vista que o *Currículo da Cidade de São Paulo* abre a possibilidade de abordagem das temáticas de gênero e sexualidade na escola, nosso trabalho busca analisar o modo como as orientações acerca das temáticas estão presentes nos referenciais e se são capazes de instrumentalizar a prática dos(as) professores(as) em sala de aula.

Essa análise se faz necessária pois, de acordo com Figueiró (2009), as abordagens da Educação Sexual variam tanto no que diz respeito aos conhecimentos abarcados pelos(as) professores(as), quanto à expectativa dos pais, das mães e/ou responsáveis acerca da temática. Para Duarte (2010) os modelos de Educação Sexual desenvolvidos nas escolas podem variar também em razão dos referenciais aos quais o(a) docente tem acesso.

Questões sociais associadas às temáticas de violência de gênero, violência sexual e conceitos estereotipados envolvendo a sexualidade estão presentes no imaginário social e cabe à escola, como instituição formadora e irradiadora de saberes científicos, problematizá-las. Para tanto, é necessário que os docentes estejam, tanto pelos processos formativos, quanto por meio das orientações curriculares, instrumentalizados e autorizados a lidar com temáticas promotoras de uma educação libertadora.

Alguns(mas) autores(as) ligados à área da Educação Sexual também apontam a necessidade de os sistemas de ensino incluírem em suas orientações curriculares a abordagem das questões de gênero e sexualidade na escola. Louro (2019) indica que a escola imprime sua marca sobre os sujeitos, através de múltiplos e discretos mecanismos. Aos(as) professores(as) cabem observar o comportamento de meninos e meninas cobrados pela sociedade e quando o comportamento foge ao padrão estabelecido culturalmente torna – se indicador de fracasso social, dessa forma, a autora, em outro trabalho, aponta a importância da presença de “grupos notadamente feministas” (LOURO, 2014, p. 135) que defendem a formulação de uma política curricular que aborde as relações de gênero e sexualidade na escola de forma crítica e reflexiva.

Para Britzman (2019, p. 124)

Nos modelos normativos de educação, ligados a ideias de desenvolvimento, a educação sexual se torna preocupada em colocar especificação do objeto apropriado

como um problema e em privilegiar aqueles sujeitos que devem ser vistos como “normais”

Nesse sentido, a autora aponta que os currículos escolares devem desenvolver temáticas ligadas às relações de gênero e sexualidade, contudo propõe “um currículo que possa recusar os fundamentos do eugenismo e da higiene social” (BRITZMAN, 2019, p. 137). Para a autora o currículo escolar deve propor abordagens que estejam relacionadas à vivência e diversidade dos(as) educandos(as) para que eles(as) se reconheçam enquanto seres sociais dotados(as) de direitos.

Junqueira (2013, p. 9) indica a importância em se promover as temáticas relacionadas às identidades de gênero e sexual no currículo que respeitem as diversas culturas presentes no ambiente escolar e coloquem “sob suspeita as concepções curriculares hegemônicas e vise transformar as rotinas escolares e a superar lógicas reprodutoras de desigualdade, iniquidade e opressão”.

Nunes e Silva (2006, p. 65), indagando acerca da inserção da *Orientação Sexual* nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apontam que: “a atenção curricular à sexualidade humana é uma conquista que demorou para se efetivar [...] este é, com certeza, um momento histórico importante para nos aproximarmos de algo mais efetivo no sentido e na direção de uma educação sexual emancipatória”.

As principais preocupações levantadas pelos(as) autores(as) não apontam somente para a necessidade da abordagem sobre a temática na escola, mas também em qual medida as diferentes manifestações pedagógicas estão sendo desenvolvidas, ou seja, como essas abordagens estão sendo referenciadas pelos(as) docentes e se de fato elas estão servindo como instrumento de base formativa libertadora ou se estão a serviço da manutenção de estereótipos e preconceitos.

Logo, cabe-nos o questionamento que levantamos aqui como o problema de nossa pesquisa: de qual modo estão sendo abordadas as temáticas das relações de gênero e sexualidade no *Currículo da Cidade de São Paulo*? Seus pressupostos podem servir como base formativa libertadora para as relações de gênero e sexualidade na escola pública municipal paulistana?

Ao fazermos levantamento de produções em nível de mestrado e doutorado, realizado na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* – BDTD, em agosto de 2020, e inserirmos os descritores combinados *currículo, gênero e sexualidade*, filtrando os resultados

para os trabalhos apresentados nos últimos 15 anos, verificamos que o sistema gerou 172 resultados, sendo 130 dissertações de mestrado e 42 teses de doutorado.

Após a leitura flutuante sobre os títulos e resumos das 42 produções em nível doutorado, chegamos aos seguintes resultados:

- 20 teses apresentavam alguma conexão das temáticas de gênero e sexualidade com a abordagem curricular na Educação Básica, objeto de nossa de pesquisa, todas elas defendidas depois do ano de 2007;
- Quatro teses se referiam à abordagem temática de gênero e/ou sexualidade no currículo do curso de graduação em Pedagogia;
- Três pesquisas foram destinadas à abordagem das temáticas de gênero e sexualidade para a Educação Infantil;
- Sete pesquisas não estavam relacionadas à área da Educação e
- Oito pesquisas abordavam as relações de gênero, sexualidade e currículo em políticas públicas e/ou programa de formação de professores(as).

Dentre as 20 teses que pesquisaram a abordagem curricular e as relações de gênero e sexualidade na escola, nenhuma delas se utilizou da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo (RMESP), como objeto de pesquisa de seus trabalhos. Dessa forma justifica-se a relevância dessa pesquisa dada a carência de estudos no que se refere ao objeto específico a ser analisado – o *Currículo da Cidade de São Paulo*.

As temáticas das relações de gênero e sexualidade tornaram-se notórias nos mais variados meios de mídia, nas pesquisas acadêmicas, nas reivindicações dos movimentos sociais e nos currículos escolares. Sobre elas encontramos uma situação polarizada, visto que, por um lado, há grupos que defendem uma escola plural e libertadora, portanto, as temáticas passam a ser vistas como fundamentais para o desenvolvimento integral dos(as) educandos(as) e por outro encontramos grupos, inclusive com representação no Congresso Nacional, que se posicionam contrários ao desenvolvimento das temáticas nos ambientes de aprendizagem.

Contudo, numa sociedade plural é papel da escola promover a inclusão de todos(as) os(as) educandos(as) independentemente do seu grupo étnico, credo, condição social, gênero, orientação sexual; tendo em vista que, segundo Seffner (2009) educação inclusiva é aquela que tem o dever de valorizar o respeito às diferenças.

Segundo Freire (2006), a escola deve ser o *locus* privilegiado para a aceitação do novo e a rejeição de qualquer forma de discriminação, pois é nela que as diversidades e



culturas aflorarão por meio de interações e conflitos. Dessa forma, nossa pesquisa partiu da seguinte hipótese: tendo em vista que o *Currículo da Cidade de São Paulo* prevê o enfoque em temáticas que tratam das relações de gênero e sexualidade, os(as) educadores(as) da rede municipal da cidade de São Paulo, baseando-se nesse referencial, apresentariam os subsídios necessários para abordar essas temáticas em sala de aula, de forma inter/transdisciplinar.

Nossa pesquisa não tem a pretensão de encerrar as discussões sobre os enfoques das relações de gênero e sexualidade na escola, todavia buscamos contribuir para o enriquecimento do debate, apontando se o documento *Currículo da Cidade de São Paulo* possibilita a instrumentalização e legitimação do trabalho docente acerca destas temáticas.

## **Objetivos**

### **Objetivo Geral**

Investigar a inserção das temáticas das relações de gênero e sexualidade nos documentos que compõem o *Currículo da Cidade de São Paulo* para o Ensino Fundamental e as possibilidades de abordagens indicadas pelos referenciais.

### **Objetivos Específicos**

- ➔ Analisar os pressupostos teóricos contemporâneos que envolvem as temáticas de gênero e sexualidade como campos de estudos da Educação Sexual;
- ➔ Relacionar os estudos das relações de gênero e sexualidade com os pressupostos teóricos do currículo escolar;
- ➔ Analisar os objetos do conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) presentes no *Currículo da Cidade de São Paulo* para o Ensino Fundamental, no que se refere às temáticas relacionadas a gênero e sexualidade;
- ➔ Verificar as possibilidades de as orientações presentes no currículo envolverem e instrumentalizarem os(as) profissionais de educação para tornarem-se multiplicadores do processo.

## Método

Nosso trabalho pretendeu adotar um padrão qualitativo de pesquisa, considerando que “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p.31).

Ao considerarmos algumas das características fundamentais da pesquisa qualitativa, no que diz respeito à centralidade do papel do investigador, a valorização de todas as etapas do processo de investigação, entendemos que as ações podem ser compreendidas quando há a interação social entre o sujeito pesquisador e o objeto a ser pesquisado.

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos (MINAYO, 2008, p.57).

Vimos a necessidade de delimitar nossa pesquisa a um sistema de ensino e a uma modalidade da Educação Básica – o Ensino Fundamental. Escolhemos o sistema municipal de educação da cidade de São Paulo cujo principal fator motivador deveu-se ao fato de a citada rede de ensino apresentar um histórico de constituição e reorientação de seus referenciais curriculares de forma horizontal, por meio da criação de grupos de trabalhos que envolvem técnicos e a comunidade educativa (SÃO PAULO, 2018a), assim, entendemos que o *Currículo da Cidade de São Paulo* foi construído de forma dialógica, havendo a possibilidade de este conter, além dos procedimentos técnicos, algumas temáticas que estejam em consonância com os anseios da comunidade educativa.

Outro fator preponderante para a delimitação de nossa pesquisa nos referenciais curriculares do citado sistema de ensino, deveu-se ao fato de este já apresentar consolidadas diretrizes curriculares utilizadas e constantemente atualizadas há pelo menos 15 (quinze) anos, fator esse que contribuiu para o desenvolvimento de uma análise mais qualificada.

Ao analisarmos a ocorrência das abordagens relacionadas às temáticas citadas no *Currículo da Cidade de São Paulo*, utilizaremos o procedimento da pesquisa documental. A pesquisa documental:

É aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de

descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências (GERHARDT, et al., 2009, p. 69).

Iniciamos a pesquisa levantando os pressupostos teóricos que embasam o currículo escolar apresentando o histórico do desenvolvimento da análise do currículo enquanto campo de estudos, bem como as diferentes concepções de currículo escolar. Para tanto nos utilizamos de Silva (2010) como principal aporte teórico na temática, tendo Zabala (2014) e Moreira e Candau (2008) como aportes complementares.

Em segundo momento fazemos um levantamento bibliográfico sobre o desenvolvimento dos estudos teóricos que envolvem as temáticas das relações de gênero e sexualidade como campos de estudos da Educação Sexual nos últimos quarenta anos alinhando-as, quando possível às perspectivas do currículo escolar apresentadas na primeira parte do trabalho

Norteados pelas considerações teóricas desenvolvidas tanto no que se refere às perspectivas do currículo escolar, quanto aos estudos teóricos acerca das relações de gênero e sexualidade, no terceiro momento debruçamos sobre os sistemas de referência cultural que englobam as abordagens das temáticas referenciadas pelo currículo escolar considerando a recente polarização presente no campo político e ideológico

Por fim, embasados nos aportes teóricos elencados nas fases anteriores, fazemos a análise dos documentos produzidos desde o início dos debates acerca da formulação da nova proposta curricular da cidade de São Paulo até a publicação dos cadernos que compõem o *Currículo da Cidade de São Paulo*. Para maior dimensão do volume da documentação analisada, elencamos os seguintes registros que foram pesquisados:

- a) *Diário Oficial da Cidade* – seção Educação no período de 2013 a 2018, onde investigamos:
  - a evolução do referencial legal – comunicados, portarias, decretos entre outros relacionados à reorganização curricular e administrativa da RMESP.
  - O oferecimento de formação continuada aos(as) profissionais da rede tendo como objetivo a apropriação dos(as) mesmos(as) aos debates sobre a nova organização curricular.
- b) *Versões preliminares* – durante o processo surgiram documentos preliminares do currículo que deveriam ser debatidos nas escolas e apontadas sugestões de inclusão ou exclusão de temáticas a serem trabalhadas. O objetivo da análise das versões

preliminares é o de compreendermos de que forma os temas de nossa pesquisa foram alterados, incluídos ou excluídos na versão final.

- c) *Documentos referenciais complementares* – a rede municipal de educação desde o ano de 2001 lança, com periodicidade irregular, diversos referenciais temáticos, alguns deles referentes à temática das relações de gênero e sexualidade na escola. O objetivo é compreender de que maneira a documentação histórica da rede pode ter contribuído ou exercido alguma influência na construção da temática de gênero e sexualidade no *Currículo da Cidade de São Paulo*.
- d) *Versão final do Currículo da Cidade de São Paulo* – objetiva analisar o modo como as temáticas das relações de gênero e sexualidade estão presentes no *Currículo da Cidade de São Paulo* no que se refere ao seu desenvolvimento como prática pedagógica.

A análise documental tem como meta a resposta ao problema de nossa pesquisa, ou seja, apresentar-nos de qual modo estão sendo abordadas as temáticas das relações de gênero e sexualidade no *Currículo da Cidade de São Paulo*? Seus pressupostos podem servir como base formativa libertadora para as relações de gênero e sexualidade na escola pública municipal paulistana?

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CURRÍCULO ESCOLAR

Desde o surgimento das primeiras civilizações, observa-se a necessidade de o Estado oferecer educação formal ao menos a uma parte de seus cidadãos em espaços que convencionamos denominar *escola*. Marrou (1975) aponta que os registros mais antigos que se referem à organização de estruturas que propunham educação formal datam do século XXII a.C e foram encontradas no Egito. Embora esses espaços tenham sofrido diversas transformações quanto ao seu objetivo geral, no que se refere ao objetivo antropológico, esse desde sempre tem sido o de “garantir a continuidade da espécie socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade” (LIMA, 2008, p. 17).

Nesse sentido entendemos que a escola se apresenta para a sociedade com a função primaz de perpetuar os conhecimentos adquiridos pela humanidade, transmitindo-os e problematizando-os para as novas gerações.

À medida que a humanidade se desenvolve política e economicamente e se democratiza, o acesso ao ambiente escolar também se torna democrático, abrindo espaços à diversidade de perfis que, por diversas razões, encontravam-se excluídos desse ambiente.

Como consequência da democratização política, novas e velhas teorias se disseminam na sociedade, sendo refletidas no ambiente escolar. A diversidade de ideias se traduz em conflitos, que a princípio são sadios para o desenvolvimento de diferentes perspectivas e olhares para a sociedade e para a educação.

Um dos alicerces dos regimes democráticos é a liberdade de expressão. Essa peculiaridade presente nas democracias possibilita a abertura de espaços para debates induzidos a partir da pluralidade de ideias. Baseando-se na liberdade de se expressar, identificamos diferentes discursos, que envolvem diversos pontos de vista de um determinado fenômeno, os quais determinarão o lugar de fala de cada agente envolvido nos debates. Quanto maior é a maturidade democrática de uma nação, maior seria o nível do debate e maior a fundamentação na defesa de determinadas ideias (BOBBIO, 1998).

Contudo, em jovens democracias, ou em regimes democráticos ainda não consolidados, os debates de ideias tornam-se cada vez mais raros. Em oposição à alteração, encontramos grupos polarizados que apresentam postura única em seus discursos, buscando a qualquer custo sustentação de seus posicionamentos.

Entendemos que a situação da educação brasileira contemporânea encontra-se nesse estágio, uma vez que as diversidades de ideias estão se afluando, entretanto, os debates de

ideias não seguem a razão fundamentada e, sim, um movimento retórico com a finalidade de moldar a opinião pública, a partir do confronto entre ideologias distintas.

Segundo D’Ancona (2018) estamos perdendo a preocupação com os fatos objetivos que norteiam os debates, as arguições baseadas em estudos da realidade, fundamentadas em métodos analíticos estariam relegadas a um segundo plano. Os debates, por sua vez, se baseariam no apelo às emoções e às crenças/mitos individuais e/ou coletivos, ou seja, o poder de convencimento se tornou mais importante que a razão fundamentada.

No caso dos debates sobre educação no Brasil, temos notado tempos de afloramento de ideias díspares como a busca pela *Educação emancipatória* por um lado, e *escola sem partido*, por outro. Dessa maneira, a atuação dos(as) educadores(as) tornou-se o tema central no debate sobre os rumos da educação e da profissão docente.

Os debates referentes aos rumos da educação brasileira têm se direcionado às concepções do currículo escolar. Para ilustrar, apontamos os conflitos presentes nas discussões sobre a nova Base Nacional Comum Curricular. A BNCC<sup>1</sup> é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais ao qual todos(as) os(as) educandos(as) devem ter acesso ao longo das etapas da Educação Básica. O objetivo é assegurar os direitos de aprendizagem dos(as) discentes da Educação Básica, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE<sup>2</sup>). Em linhas gerais, a BNCC apresenta o que se considera como as aprendizagens básicas comuns essenciais a todos (as) os(as) estudantes brasileiros, no entanto, caberia aos Estados e Municípios o

---

<sup>1</sup> Buscando atender o inciso IV do artigo 9 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) a primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 2015 após estudos técnicos produzidos por especialistas indicados pelas secretarias municipais e estaduais de educação, bem como por pesquisadores(as) das principais universidades brasileiras que se debruçaram sobre a documentação pedagógica existente e utilizada pelos sistemas/redes de ensino do território nacional. Essa versão inicial foi disponibilizada para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016. A partir das contribuições oriundas das consultas públicas, em maio de 2016 o MEC disponibilizou a segunda versão do documento, versão esta que foi discutida junto aos(as) professores(as) de todas as unidades da federação a partir de seminários organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Os resultados desses seminários foram sistematizados pela Universidade de Brasília (UNB) que referenciaram a terceira versão do documento em 2017. Esta terceira versão foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação, o CNE, que por sua vez, após novas consultas públicas emitiu parecer que foi aprovado pelo Conselho Pleno do órgão. Após aprovação pelo CNE, em dezembro de 2017, o documento retornou para o MEC para homologação e em 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Vale ressaltar que a BNCC aprovada em 2017 refere-se à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, a Base do Ensino Médio, objeto de elaboração e deliberação posteriores, foi aprovada no final do ano de 2018, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

<sup>2</sup> Atendendo ao inciso I do artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) o Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em todas as modalidades educacionais (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva e Ensino Superior), em periodicidade decenal. Instituído pela Lei nº 13.005/2014, o atual PNE está em vigor para o decênio 2014/2024 e apresenta dez diretrizes e 20 metas que devem ser cumpridas até o final da vigência do plano.

desenvolvimento de orientações curriculares que abarcariam, além dos conteúdos mínimos comuns presentes na BNCC, a parte diversificada, que traduziria a realidade regional de cada território, nesse sentido, BNCC também se apresenta com o objetivo de nortear as orientações curriculares de escolas dos sistemas municipais, estaduais e privados de todo o Brasil.

Quando de sua aprovação, o Conselho Nacional de Educação (CNE<sup>3</sup>), cedendo à pressão de parlamentares conservadores da chamada *Bancada Evangélica*<sup>4</sup> modificou diversos pontos de sua proposta original. O novo documento, dentre outras alterações, retirou a necessidade da abordagem das temáticas referentes as relações de gênero e, em relação à sexualidade, limitou as abordagens escolares aos campos reprodutivo e da saúde (SANTOS PEREIRA; SOARES, 2018).

Em vista disso, não podemos pensar em atuação docente na escola sem nos debruçarmos sobre os referenciais curriculares que norteiam o processo de construção do conhecimento e legitimam a ação docente. Dessa maneira, o currículo torna-se pedra fundamental para a compreensão dos processos educativos e da prática dos(as) professores(as).

No entanto, quando apontamos a necessidade de desenvolver análise acerca do currículo escolar, demanda-nos questionar sobre qual currículo estamos tratando? Se por um lado o currículo escolar pode ser trabalhado de forma libertadora, por outro pode ser agente de repressão dos corpos e mentes, uma vez que ele é resultado de diferentes lutas e representações sociais (ARROYO, 2013).

Quando exprimimos o termo currículo temos que levar em consideração as diferentes concepções de currículo desenvolvidas a partir de díspares contextos e realidades, produto de diferentes conflitos oriundos das diversas realidades que circundam sua construção (APPLE, 2013), para compreendê-las traçamos um breve histórico sobre sua evolução.

---

<sup>3</sup>O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão normativo, deliberativo e consultivo vinculado ao Ministro de Estado da Educação (MEC) cujo objetivo é assessorar o ministério no que tange ao desempenho de matérias que envolvem a área da educação em âmbito federal. Entre suas funções está a de formular políticas públicas na área, zelar pela qualidade do ensino promovendo políticas de avaliação, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação nacional.

<sup>4</sup> Bancada Evangélica, é um termo genérico aplicado à *Frente Parlamentar Evangélica*, que reúne parlamentares de diferentes denominações evangélicas e diferentes partidos políticos no Congresso Nacional do Brasil. Mesmo que em alguns casos se apresentem em lados opostos no espectro político, os parlamentares da Bancada Evangélica lutam por pautas comuns, como por exemplo, a oposição a temas como igualdade de gênero, aborto, eutanásia, casamento entre pessoas do mesmo sexo, também se opõem à criminalização da violência e discriminação contra a população LGBTQIA+, entre outras.

## 1.1 Breve história do currículo escolar

Alguns teóricos que versam sobre o currículo escolar, dentre eles Silva (2010) e Moreira e Candau (2008) indicam a impossibilidade de se definir um conceito direto e fechado da palavra currículo, em virtude dos diversos ângulos envolvidos na concepção do termo. “À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 17).

Tendo em vista a complexidade em encontrar definição que contemple as diversas concepções referentes ao termo, concordaremos com a afirmação de Silva (2010, p. 14), em que “uma definição não revela o que, essencialmente, é o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”.

Nesse sentido, utilizaremos um entendimento geral de currículo escolar a partir de Moreira e Candau (2008) no qual apontam que apesar da dificuldade em definir currículo escolar, em linhas gerais, estabelecem como movimento que favorece os debates acerca dos conhecimentos que envolvem procedimentos técnicos, bem como relações sociais e políticas que privilegiam um cenário em que conhecimentos, valores e identidades culturalmente construídos, transformam-se em conhecimentos escolares.

Embora seja contemporânea a concepção de currículo, os procedimentos escolares são inerentes ao processo de escolarização, uma vez que atingir o principal objetivo da escola - perpetuar os conhecimentos adquiridos pela humanidade - perpassa pela elaboração de métodos e técnicas conectados às relações sociais e políticas de determinada realidade em determinado período histórico, nesse sentido, podemos identificar a busca por esses objetivos escolares desde os tempos imemoriais.

Marrou, em *História da Educação na Antiguidade* (1975) narra os métodos utilizados na educação das crianças iniciando sua análise com as civilizações orientais – século XVIII a.C, até o início da era medieval – aproximadamente ano 700 de nossa Era. Por toda a obra o autor aponta a existência de procedimentos educacionais variáveis no tempo e no espaço. Podemos notar que em quase todas as civilizações estudadas encontram-se algumas referências comuns, como a existência de espaços próprios para a educação escolar (salas de aula), literatura específica, e, principalmente, procedimentos objetivos.

Lima (2008) afirma que na Antiguidade, civilizações como Egito, Suméria e Grécia já apresentavam preocupações em organizar os ambientes escolares e compartimentar as



intervenções com a intenção de privilegiar aspectos culturais locais, fator que justificava a existência do que contemporaneamente denominamos por componentes curriculares. Marrou (1975) identificou as artes, literatura, educação física e música como os principais componentes presentes na educação de crianças atenienses durante o Período Clássico (Séculos VI a IV a.C).

Leão (2009, p.153) indica que na França do século XVI iniciou-se a hierarquização do ensino a partir da divisão de turmas, tendo como critério o desenvolvimento das aprendizagens dos(as) educandos(as). Mais tarde, o Estado francês faria outro ajuste, separando as crianças também pelo critério da idade. “Aproveitava-se, então, deste momento para se agrupar o alunado por idade e nível de conhecimento”. Esse fenômeno ficou conhecido contemporaneamente como conceito idade/ano escolar ou conceito idade/série.

Para Moreira e Silva (2013, p 15) “mesmo antes de se constituir em objeto de estudo de uma especialização do conhecimento pedagógico, o currículo sempre foi alvo da atenção de todos que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar”, no entanto o conceito de currículo escolar que faz parte da concepção de educação contemporânea, teve seu termo cunhado somente no século XX.

Segundo Silva (2010, p.12)

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com os processos de industrialização e os movimentos migratórios que intensificavam a massificação da industrialização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo, à administração da educação para racionalizar os processos de construção, desenvolvimento e testagem de currículos

O currículo escolar, em seus primórdios, enquanto campo de estudos buscou orientar os processos educativos com o objetivo de racionalizar as aprendizagens escolares a partir da uma relação entre procedimentos e resultados. Moreira e Silva (2013) apontam que o campo do currículo, em suas origens, tem a preocupação de desenvolver as categorias do controle e da eficiência social como aspectos úteis aos interesses comuns, nesse sentido, podemos inferir que pautas voltadas aos interesses econômicos/mercantis passaram a permear as aprendizagens nos sistemas de ensino naquilo que se convencionou denominar racionalidade técnica.

Entretanto os primórdios dos estudos acerca do currículo escolar não podem ser considerados campo monolítico, uma vez que duas principais tendências divergentes

passaram a disputar espaços nas propostas e elaboração dos currículos escolares, a progressiva e a tecnicista.

Uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse o interesse do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados “desejáveis”. A primeira delas é representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick, e a segunda pelo pensamento de Bobbit. A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que se denominou tecnicismo (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 17-18).

Apesar de distintas nas abordagens, ambas as propostas iniciais objetivavam adaptar os ambientes escolares à lógica do capitalismo industrial que se consolidava enquanto doutrina política e econômica no ocidente. Embora dominassem os rumos das tendências curriculares no ocidente entre os anos de 1920 e 1960, ao menos no Brasil a tendência progressiva teve influência limitada (MOREIRA; SILVA, 2013).

Nas décadas de 1920 e 1930 o escolanovismo exerceu alguma influência na organização de políticas públicas na área da educação, sobretudo após a promulgação da constituição de 1934, entretanto, com o advento do Estado Novo em 1937 a educação se converteu em instrumento destinado a revestir de racionalidade o controle político e ideológico, desenvolvendo no Brasil um modelo de educação voltado ao nacionalismo desenvolvimentista e a uma grande valorização do ensino profissional (SAVIANI, 2011a). Assim, o modelo tecnicista de educação conseguiu maior permeabilidade nas políticas educacionais no país em relação a educação progressiva.

Com relação ao modelo que se convencionou chamar tecnicista, Silva (2010) aponta que o estudo do currículo escolar foi inaugurado a partir da obra *The curriculum*, de John Franklin Bobbitt, publicada originalmente em 1918 nos Estados Unidos. Segundo o autor

[em *The curriculum*] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais cuidadosamente e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica” de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril (SILVA, 2010, p. 12).

Com a expansão da industrialização, a estrutura escolar e, por consequência o currículo, voltaram-se para a perspectiva econômica. Dessa maneira, o papel da escola, sobretudo àquelas destinadas às classes populares, tornou-se o de educar e disciplinar as

novas gerações com o intento de transformar as pessoas em reserva de mercado para os trabalhos nas fábricas.

Essencialmente o processo [industrial] consistiu em levá-los [os trabalhadores] a aceitar um horário prolongado e regular, um ritmo de trabalho constante, a submissão à disciplina industrial e a alienação a respeito do conteúdo do trabalho. Fazer isso com as novas gerações não seria questão nem dos capatazes nem dos algozes, e sim dos professores, e a escola, que em sua origem havia se organizado imitando o modelo do convento e, em menor escala, do quartel, passou a se inclinar para o modelo da fábrica (ENGUIA, 2013, p. 65)

A massificação da educação nos países industrializados no início do século XX coincidiu com a reorganização pedagógica voltada para a lógica do mercado, dessa forma, a estruturação do que se convencionou denominar currículo escolar, a partir da obra de Bobbit, buscou introduzir os princípios do taylorismo<sup>5</sup> na educação (ENGUIA, 2013).

Podemos notar que nos seus primórdios como campo de estudos, no currículo escolar prevaleceram as aspirações dos grupos economicamente dominantes. Para Apple (2008), o processo de escolarização não está atrelado somente às questões educacionais, mas está intrinsecamente ligado às questões ideológicas e políticas.

A organização dos conteúdos escolares, bem como a organização física dos prédios, os materiais escolhidos para a abordagem dos conhecimentos escolares, entre outros aspectos da educação estão conectados a alguma intenção daqueles que organizam a sistemática pedagógica, dessa forma, “as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos” (APPLE, 2008, p. 104).

Giroux e Simon (2013) corroboram com essa concepção. Para os autores, determinados métodos de ensino frequentemente privilegiam, legitimam e autorizam certas vozes, experiências, histórias e expressões culturais em detrimento de outras, ou seja, determinadas formas de organização escolar poderiam desenvolver modelos que favorecessem a manutenção do *status quo*, desconsiderando modelos que privilegiassem as diversas vozes, histórias e identidades presentes num contexto de diversidade.

Na perspectiva de Apple (2008), bem como na de Giroux e Simon (2013), conceitos políticos e ideológicos permeariam a construção dos modelos educacionais dando contornos aos objetivos da escolarização das massas para o atendimento de determinadas necessidades

---

<sup>5</sup> Taylorismo é o nome com que ficou conhecido o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Taylor (1856-1915). No ano de 1911 Taylor publicou o livro *Princípios de Administração Científica* que divulgou suas ideias acerca do que acreditava ser o mais dinâmico modelo de administração de empresas, que se baseavam essencialmente pela racionalização do trabalho por meio da divisão sistemática de funções e tarefas objetivando o aumento da eficiência e redução dos custos de produção.

de um grupo social em particular. No entanto, uma ideologia específica, no nosso caso, a ideologia de mercado não se estabeleceria caso outros fatores não coadunassem para a sua consumação.

Para Silva (1996, p. 87)

A ideologia não teria efeitos se não contasse com alguma forma de consentimento com os envolvidos, isto é, a ideologia não é elaborada a partir de cima, com materiais “originais”, mas se aproveita de materiais pré-existentes na cultura e na sociedade, em geral pertencentes ao domínio do senso comum. Em segundo lugar, a ideologia não é um tecido uniforme, homogêneo e coerente de ideias, uma construção logicamente consistente. Em vez disso ela é feita de fragmentos, de materiais de diferentes naturezas, de diferentes espécies de “conhecimentos”. Por último, a ideologia não age sem resistências por parte daqueles aos quais é dirigida.

Ao privilegiar o modelo de escola que favoreça a lógica de mercado Giroux e Simon (2013) sinalizam que, se os organizadores das propostas educacionais trabalhassem no sentido da padronização e normatização das ações escolares com o objetivo de alinhar as práticas pedagógicas às necessidades econômicas, os grupos não alinhados a essa ideologia ou terminariam às margens desse processo ou resistiriam a ele.

Os autores identificaram diversas formas de resistência à ideologia dominante no contexto escolar, dessa forma, a pertinência na conjuntura educacional transformaria a escola num território de lutas, dada as diferentes concepções acerca da organização escolar que emergiram no decorrer do século XX e que evoluíram em diferentes teorias sobre a composição dos currículos escolares.

## **1.2 Teorias do currículo**

Conforme apontado anteriormente, há certa dificuldade em definir currículo. Genericamente o currículo escolar engloba todas as experiências de aprendizagens e se relaciona a toda lógica da administração escolar como os planos de aprendizagem abarcados pelos(as) professores(as) e sistemas de ensino, o estabelecimento e busca de metas a serem alcançadas por meio dos processos de ensino, o elenco de conteúdos que deverão ser abordados e sua avaliação, entre outras (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Para além do aspecto técnico, deve-se ponderar que o currículo é elaborado por alguém – ou por uma equipe – e destinado a alguém – ou a um grupo de pessoas. Assim, deve-se considerar os aspectos humanos que envolvem o currículo escolar. Na elaboração dos

currículos escolares é fundamental que se questione: que tipo de ser humano intenta-se formar?

Dessa forma, “estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18).

Ainda a respeito da indagação: que tipo de ser humano intenta-se formar? Almeida e Fonseca Júnior (2000, p. 23) indicam que

[...] os recreios, os teatros, o grêmio da escola, os campeonatos internos, os festivais de música, a banda da escola, o jornal da classe, o painel de troca e serviços que os alunos organizam, um passeio, a visita a uma indústria, a exposição da escola vizinha - tudo é currículo. No entanto, o currículo não é algo aleatório e ocasional. Ele é um conjunto de atividades que os planejadores educacionais organizam, intencionalmente, para formar um tipo de cidadão e de ser humano.

Em razão da diversidade de pontos de vista acerca da elaboração dos currículos escolares, da necessidade de reflexão sobre quais caminhos a escola deveria se orientar e da emergência de críticas a respeito das primeiras formas de abordagens curriculares surgidas no início do século XX, irromperam nos estudos do currículo diferentes perspectivas de abordagens.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: quê? Para responder a esta questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam inclusive pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 2010, p. 14-15).

Para além das propostas curriculares voltadas aos objetivos de alinhar as práticas pedagógicas às necessidades econômicas, Silva (2010) e Moreira e Candau (2008) apontam que o currículo escolar pode ser organizado sob outras perspectivas, por exemplo, numa concepção que oportunize contribuir para construção de identidades relacionadas ao contexto social em que os(as) educandos(as) estão inseridos.

Em geral, as bibliografias que analisam a questão curricular apontam para uma gama diversificada de teorias curriculares, pelas quais podemos perceber as intenções de alguns seguimentos da sociedade ao propor determinadas formas de abordagens curriculares aos sistemas de ensino.

Ainda que consideremos o currículo escolar como um campo diversificado, como forma de organização de nossa análise, utilizaremos como referência para este trabalho os fundamentos desenvolvidos por Silva (2010). O autor identificou três diferentes teorias que permearam os estudos do currículo: a *teoria tradicional*, a *teoria crítica* e a *teoria pós-crítica* do currículo escolar. A seguir aprofundaremos, com suporte de outros trabalhos, algumas das características gerais atribuídas a essas teorias. Neste trabalho optamos por adotar o termo perspectivas de currículo, como uma forma de diferenciar nossas hipóteses em relação às impressas pelo autor.

### 1.2.1 Perspectiva Tradicional do Currículo<sup>6</sup>

Silva (2010) relaciona as primeiras abordagens do currículo como campo de estudos às características de um currículo tradicional. Conforme já explanamos anteriormente, seus pressupostos analíticos iniciam-se no final da década de 1910, num momento em que alguns autores, a exemplo de J. F. Bobbitt em *The Curriculum*, sugerem a transferência do modelo fabril para a organização das ações escolares.

Para Silva (2010, p. 24) o currículo tradicional trabalha na perspectiva da organização corporativa: “o currículo é simplesmente uma mecânica [...] o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão de técnica”, ou seja, na perspectiva tradicional o currículo se caracterizaria pela enumeração de procedimentos técnicos necessários a serem aplicados aos(as) educandos(as) com o fim de atingir os objetivos estabelecidos, sem considerar aspectos que poderiam se tornar possíveis dificultadores do processo, como as diversidades econômicas, culturais ou mesmo as cognitivas.

Na perspectiva tradicional as variáveis não seriam consideradas, pois, um dos objetivos da educação escolar se firmaria no preceito de delinear os comportamentos sociais da pessoa. Mizukami (1992) caracteriza a abordagem tradicional da educação como aquela que privilegia os estudos centrados no conhecimento culturalmente acumulado, com o intento de moldar os(as) educandos(as) a partir dos conteúdos escolares transmitidos.

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um *produto*<sup>7</sup>, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a

---

<sup>6</sup> Conforme já indicamos neste trabalho, Moreira e Silva (2013) apontam que os primeiros estudos sobre o currículo escolar não podem ser considerados como campo monolítico uma vez que disputavam espaços nas escolas duas principais tendências, a tecnicista e a progressiva, entretanto, nosso trabalho aterá à análise da tendência tecnicista por entendermos que razões históricas levaram essa tendência a predominar nas escolas brasileiras nos séculos XX e XXI.

ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente (MIZUKAMI, 1992, p. 11).

Mizukami (1992) aponta outras características marcadamente associadas à perspectiva tradicional que envolvem a organização das estratégias em sala de aula. Nesta perspectiva, opta-se pelo ensino de caráter verbalista e autoritário por parte do(a) professor(a) – considerado(a) detentor(a) dos conhecimentos culturalmente acumulados – os(as) educandos(as), por sua vez são desencorajados a exercer participação ativa durante as aulas.

As primeiras análises do currículo como campo de estudos consideravam a necessidade de seguir uma série de procedimentos pautados em processos objetiváveis, considerou-se também que, para assimilar determinado conteúdo seria necessário ao(a) educando(a) ter aprendido alguns pré-requisitos, dessa maneira, justificaram a compartimentalização do ensino em diferentes disciplinas escolares (HERNANDEZ, 1998).

Hernandez (1998) e Silva (2010) apontam que os primeiros teóricos do currículo que formularam o modelo que aqui chamamos de tradicional, buscaram na psicologia comportamentalista a justificativa para a organização escolar fragmentada em disciplinas escolares, tendo a ordem e o controle como pressupostos: “os objetivos devem ser formulados em termos de comportamento explícito” (SILVA, 2010, p. 25).

Para Mizukami (1992, p. 20)

Os modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado. Implicam recompensas e controle, assim como o planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagens, das sequências de atividades, e a modelagem do comportamento humano a partir da manipulação de reforços, desprezando os elementos não observáveis ou subjacentes a esse mesmo comportamento.

Zabala (2014) justifica a fragmentação como uma forma encontrada pela ciência para diversificar os saberes numa multiplicidade de disciplinas especializadas, cada uma delas trazendo campos de referência, metodologias, instrumentos de análise e aplicações práticas próprias.

A fragmentação associada à adequada intervenção dos(as) professores(as) condicionaria os(as) educandos(as) à interpretação das temáticas associadas aos diversos componentes curriculares, de forma a facilitar a aquisição dos conteúdos. Esses, transmitidos de forma compartimentada, possibilitariam a ampliação de conceitos que, ao serem conectados casualmente, transformar-se-iam em competências, ou seja, o sistema estaria

---

<sup>7</sup> Grifo da autora.

estruturado para transformar os(as) educandos(as) em repositório de informações e autorreflexões (MIZUKAMI, 1992).

Outro objetivo da escola, na perspectiva tradicional, seria o de empreender esforços para o desenvolvimento moral e intelectual dos(as) educandos(as), almejando que esses(as) assumissem seus lugares na sociedade (de consumo), ou seja, a escola seria o local de instrução da nova geração tendo em vistas o mundo competitivo (ENGUITA, 2013).

Nessa perspectiva o(a) professor(a) se transformaria em figura central do processo educativo, cabendo a ele(a) dominar os conteúdos do componente que ministra – conteúdos predefinidos, considerados como parte do patrimônio cultural e que se traduziriam como finalidade da existência escolar. A função primaz do(a) professor(a) seria a de transmitir os conteúdos de forma longitudinal, zelando pela ordem na sala de aula por meio da disciplinarização dos(as) educandos(as) durante sua atuação em sala de aula (MIZUKAMI, 1992).

Se por um lado o(a) professor(a) se apresenta como agente ativo na perspectiva curricular tradicional, o(a) educando(a) se apresenta em uma situação oposta, a de agente passivo dessa relação. Para os adeptos dessa abordagem, acredita-se que os(as) educandos(as) possuam capacidades de assimilação semelhantes aos adultos, no entanto deveriam ser condicionados(as) a atingir esse nível por meio de exercícios repetitivos. Dessa forma, privilegiam-se os méritos individuais visando estimular os(as) educandos(as) a alcançarem os objetivos da aprendizagem através do próprio esforço, assim, as relações sociais e as atividades coletivas seriam desestimuladas, prevalecendo as tarefas individuais.

Para Mizukami (1992, p. 15)

O professor exerce aqui o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais. A relação predominante é professor-aluno (individual), consistindo a classe, nessa perspectiva, apenas justaposição dessas relações duais, sendo essas relações, na maioria das vezes, paralelas, inexistindo a constituição de grupo onde haja interação entre os alunos.

Com referência aos conteúdos necessários<sup>8</sup> a serem desenvolvidos, na perspectiva do currículo tradicional, verificamos, conforme mencionado anteriormente, que se caracteriza pela transmissão do *patrimônio cultural*, elencados como imprescindíveis para a formação humana. Zabala (2014, p. 140) justifica as origens de tal acepção, apontando que

---

<sup>8</sup> Servimos da definição de conteúdo nos referenciando em Zabala (2014), que considera conteúdos escolares todas as estratégias intencionais ou não, responsáveis para o desenvolvimento das capacidades motoras, noções de afetividade, de relações interpessoais e de inserção social, não reduzindo-o às contribuições de tópicos e temas estudados nas disciplinas, componentes e/ou matérias tradicionais.



Tradicionalmente os conteúdos foram classificados conforme um critério de pertencimento a uma disciplina, cadeira ou matéria. [...] as matérias ou disciplinas selecionadas como provedoras daquilo que deve se aprender na escola deram lugar a determinadas cadeiras conforme configuração que coincide com a organização clássica do saber acadêmico. Por motivos históricos, esta relação com os saberes universitários fez com que tenham predominado as ciências ou saberes com mais anos de vigência, herdeiras do trívio e do quadrívio medievais.

O currículo tradicional também privilegia a aprendizagem de conteúdos factuais, ou seja, o conhecimento de fatos, acontecimentos, fenômenos singulares, fórmulas, figuras de destaque, datas consideradas com alguma importância histórica, entre outras, em detrimento da aprendizagem de conceitos, princípios e procedimentos. Para Zabala (2014) conteúdos factuais podem ser aprendidos por meio de atividades mecânicas e repetitivas como a cópia, no entanto, a partir do momento em que não se realizam mais atividades associadas aos conteúdos, eles tendem a ser esquecidos com muita facilidade.

Com o desenvolvimento da sociedade industrial, os conteúdos considerados socialmente úteis foram adaptados para a nascente realidade econômica. Nesse sentido, a formação escolar transformou seu caráter humanista enviesando-se cada vez mais em direção ao tecnicismo, visando a lógica da economia fabril (ENGUIITA, 2013), contudo, não ocorreram alterações significativas na organização escolar, tampouco nas estratégias de intervenção.

O caráter tecnicista na educação reafirmou alguns conceitos herdados da educação humanista como a hierarquia já estabelecida entre as disciplinas e programas escolares. Para Mizukami (1992, p. 16) “algumas matérias são consideradas mais importantes que outras, que se constata pela diferença de carga horária entre as disciplinas do currículo”, privilegiando as áreas ligadas à língua nacional oficial e a matemática.

Para Moreira e Candau (2008, p. 25)

[...] a “hierarquia” que se encontra no currículo, com base na qual se valorizam diferentemente os conhecimentos escolares e se “justifica” a prioridade concedida à matemática em detrimento da língua estrangeira ou da geografia, deriva, certamente, de relações de poder. Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura.

Na perspectiva tradicional, nota-se sensível preferência para a adoção de estratégias contidas nos manuais e livros didáticos, desestimulando a abordagem de temáticas que estejam fora destes. Para Enguita (2013) o livro didático, advogando em nome da hipotética

neutralidade, possibilita o controle ideológico pelas autoridades que regem a educação, além de criar padrões de condutas e hierarquias culturais, impossibilitando o desenvolvimento de conceitos que envolvam as diversidades. Para o autor, o livro didático caracteriza-se como “instrumento de uma educação concebida como transmissão de informações e conhecimento” (ENGUIITA, 2013, p.69).

No que se refere ao ato de avaliar, na abordagem tradicional do currículo, verifica-se a tendência de privilegiar instrumentos objetivos que tenham a possibilidade de serem medidos e classificados. Para Silva (2010, p. 12), “o currículo [tradicional] é supostamente isso: a especificação precisa dos objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que podem ser facilmente mensurados”. Nesse modelo, privilegia-se os aspectos quantitativos da aprendizagem, utilizando como estratégia a memorização e reprodução dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. A produtividade também é outra característica presente na abordagem tradicional do currículo.

Para Mizukami, (1992, p. 17)

A avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios, etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da informação.

Zabala (2014, p. 197) aponta que a avaliação da aprendizagem está centrada nos “hábitos e costumes da tradição escolar, cuja função básica foi seletiva e propedêutica”. Dessa forma, com o passar dos anos criou-se uma cultura de avaliação autoritária e classificatória, privilegiando os resultados que categorizam os(as) educandos(as) em agrupamentos por ordem de saberes, aqueles que obtiveram sucesso nas aprendizagens, de um lado e de outro os grupos de educandos(as) que não obtiveram o sucesso, baseando-se nos critérios objetivos de avaliação da aprendizagem escolar.

Para Hoffmann (2011) o modelo descrito foi fundamentado e influenciado por Ralph Tyler a partir da proposta de *avaliação por objetivos*. A autora aponta que a partir da obra *Basic principles of curriculum and instruction*, publicada em 1949, Tyler apresenta um enfoque teórico que resume a avaliação a instrumentos que possibilitem a verificação das aprendizagens a partir dos objetivos definidos pelo(a) professor(a).

Observa-se uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estreitamente a itens do conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a

verificação, através de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registros de resultados (HOFFMANN, 2011, p. 38).

Embora trate de uma concepção de avaliação segregadora, que responsabiliza o(a) educando(a), tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso escolar, esse modelo de mensuração de resultados das aprendizagens a partir de provas finais e exames estaria inserido no imaginário social até os dias de hoje.

Luckesi (2005) denomina essa perspectiva de avaliação baseada nos resultados em detrimento do processo, como pedagogia do exame. Para o autor essa perspectiva é produto de uma cultura que valoriza a meritocracia e naturaliza as notas e conceitos com a finalidade de classificar os(as) educandos(as) em melhores e piores, essa prática já estaria internalizada nos(nas) participantes do processo, e tem como inspiração principal o conceito de promoção/retenção embutida no prisma tradicional de escola.

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores) e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total de educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (LUCKESI, 2005, p.18).

Desse modo, na perspectiva do currículo tradicional, a avaliação privilegia o reprodutivismo mensurado por instrumentos como exercícios, exames, escritos (provas) ou orais, (seminários, chamadas orais), a ela é atribuída a lógica classificatória considerada fim e não parte do processo de aprendizagem.

Ao final de um período, baseando-se em instrumentos de avaliação hipoteticamente objetivos, seria possível ao(a) professor(a) apontar aqueles(as) educandos(as) que obtiveram sucessos na aprendizagem, (promoção) e aqueles(as) que não passaram pelo controle de qualidade, portanto fracassaram em se ajustar ao processo (retenção).

Becker (2012, p.16) argumenta que o modelo tradicional de escola atende as necessidades do modelo econômico capitalista, uma vez que

O aluno egresso dessa escola será bem recebido no mercado de trabalho, pois aprendeu a silenciar, mesmo discordando, perante a autoridade do professor, a não reivindicar coisa alguma, a submeter-se a fazer um mundo de coisas sem sentido

algun, sem reclamar. O produto pedagógico acabado dessa escola é de alguém que renunciou ao direito de pensar e que, portanto, desistiu de sua cidadania e do seu direito ao exercício da política no seu mais pleno significado.

A escola tradicional, nas óticas de Becker (2012), Mizukami, (1992) e Silva (2010) seria um modelo de relações verticais, autoritária, acrítica e normativa, cujo principal objetivo seria o de condicionar os(as) educandos(as) para o mundo do trabalho, em razão disso, a escola tradicional valoriza a meritocracia, rejeitando os conceitos de diversidade e inclusão.

Na década de 1960, o mundo passava por transformações turbulentas, como a libertação das colônias europeias no continente africano, movimentos contra culturais<sup>9</sup> e movimentos de contestação do comunismo autoritário no Leste Europeu, a exemplo da Primavera de Praga (1968)<sup>10</sup>; e movimentos pacifistas contra a Guerra do Vietnã (1955-1975)<sup>11</sup>. Inspirados nesses movimentos populares, cientistas sociais e educadores(as) passaram a questionar os objetivos pautados na perspectiva tradicional de educação (SILVA,

---

<sup>9</sup> A contracultura foi um movimento cultural pacifista promovido, sobretudo, por jovens na década de 1960 e caracterizou-se pela crítica ao conservadorismo na política e na sociedade, bem como ao capitalismo industrial, tido como principal responsável pelas desigualdades sociais e a crítica aos movimentos bélicos, sobretudo à Guerra do Vietnã (1959-1975). O movimento se desenvolveu inicialmente nos Estados Unidos e no Reino Unido, posteriormente exercendo influências na Europa Ocidental e na América Latina. Conforme o movimento se expandia pelo mundo, outras pautas passaram a ser reivindicadas, como as relacionadas à sexualidade humana, os direitos das mulheres, a crítica aos modelos tradicionais da sociedade, a liberdade para o consumo de drogas e as interpretações divergentes do sonho americano.

<sup>10</sup> A Primavera de Praga foi um curto período de liberalização política ocorrido na antiga Tchecoslováquia (1918–1992) - atuais República Tcheca e República da Eslováquia - país localizado no Leste da Europa e fortemente influenciados pelo comunismo soviético após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A liberalização política, econômica e social no país começou em janeiro de 1968, quando o reformista eslovaco Alexander Dubček assumiu a secretaria de Estado- cargo máximo do poder político tchecoslovaco- e iniciou uma política de concessão de direitos aos cidadãos, como, por exemplo, a descentralização da economia e a democratização política, bem como o relaxamento das restrições às liberdades de imprensa, de expressão e de movimento migratório entre as regiões do país. As reformas duraram até agosto do mesmo ano, quando a União Soviética e os aliados, membros do Pacto de Varsóvia, invadiram o país, depuseram Dubček e interromperam as reformas.

<sup>11</sup> A Guerra do Vietnã foi um conflito bélico ocorrido nos atuais Vietnã, Laos e Camboja que teve início em 1 de novembro de 1955 e se estendeu até 30 de abril de 1975. Inicialmente tratada como guerra de independência da *Indochina* em relação à sua metrópole (França), após a divisão do país em Vietnã do Norte e Vietnã do Sul, as duas forças entraram em conflito em busca do controle de todo o território. O que seria inicialmente uma guerra civil se desenrolou em conflito internacional após, considerando o contexto da Guerra Fria, o exército norte-vietnamita receber apoio da União Soviética, China e outros aliados comunistas, enquanto os sul-vietnamitas, por sua vez, receberem apoio dos Estados Unidos da América, Coreia do Sul, Austrália, Tailândia, e outras nações consideradas anticomunistas. Após o Incidente do Golfo de Tonkin, em 1964, onde um contratorpedeiro americano foi supostamente atacado por embarcações norte-vietnamitas, o Congresso dos Estados Unidos aprovou uma resolução que deu autorização ao presidente americano para intervir no conflito, fator que gerou a escalada de violência na guerra. Em virtude do número de baixas e da atuação da imprensa, que pela primeira vez cobria um conflito armado ao vivo, a partir do final dos anos 60, começou um forte sentimento de oposição à guerra como parte de um grande movimento de contracultura. Diante disso os Estados Unidos foram diminuindo a presença de suas forças no conflito até a desocupação total em 15 de agosto de 1973. Sem a presença dos estadunidenses, não demorou muito para que os norte-vietnamitas conseguissem anexar -se ao Sul. Em abril de 1975, Saigon foi conquistada pelos comunistas, marcando o fim da guerra, com o Norte e o Sul do Vietnã sendo formalmente unificados no ano seguinte.

2010). Abordaremos, a seguir, um dos movimentos questionadores do currículo tradicional, a denominada Teoria Crítica do Currículo.

### 1.2.2 Perspectiva Crítica do Currículo

Conforme apontamos anteriormente, as transformações ocorridas após a segunda metade do século XX, sobretudo os movimentos de caráter popular e libertador ocorridos a partir da década de 1960, trouxeram novas reflexões sobre o papel da escola na sociedade. Dessa maneira, as teorias tradicionais do currículo escolar passaram a ser contestadas, a partir do surgimento de novas tendências no debate acerca do currículo escolar, as quais ficaram conhecidas como Teoria Crítica do Currículo (SILVA, 2010).

A teoria crítica do currículo iniciou-se com a contestação do modelo tradicional de educação e tem os ideais da *Teoria Crítica da Sociedade*, desenvolvida pela *Escola de Frankfurt* como fonte inicial de inspiração. A *Escola de Frankfurt* é uma vertente filosófica da teoria social associada ao *Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt/Francoforte*, na Alemanha.

O grupo que contava com filósofos como Max Horkheimer (1895-1973), Theodor W. Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940), Herbert Marcuse (1898-1979) e Erich Fromm (1900-1980), começou a se reunir em 1924 e seus estudos sobre o desenvolvimento da sociedade ocidental ficaram conhecidos como *Teoria Crítica da Sociedade*.

Os estudos da *Escola de Frankfurt* contrapõem-se ao que esses filósofos denominavam por *Teoria Tradicional*, de raízes positivistas. Diferentemente da filosofia positivista, os adeptos da *Teoria Crítica da Sociedade* consideravam a impossibilidade da neutralidade nas análises científicas, partindo de aspectos puramente observacionais. Para os filósofos da *Escola de Frankfurt*, grosso modo, os cientistas, invariavelmente, buscam embasar suas análises, considerando, além dos aspectos metodológicos, as condições sociopolíticas e econômicas para a confirmação ou refutação de hipóteses levantadas acerca de algum fenômeno.

Os cientistas pertencentes à *Escola de Frankfurt* adotavam tendências do pensamento marxista, no entanto admitiam que a teoria marxista tradicional não apresentava suporte necessário para a compreensão adequada dos rumos que o desenvolvimento da sociedade capitalista seguiu a partir do início do século XX. Suas críticas atingiam tanto o modelo capitalista quanto os direcionamentos que a revolução socialista tomara na União Soviética,

dessa forma, as considerações dos membros da Escola de Frankfurt direcionavam a um caminho alternativo para a busca do desenvolvimento social.

Relacionadas a essa perspectiva, as obras dos teóricos de Frankfurt, em especial os escritos de Adorno e Horkheimer, inspiraram, a partir da década de 1960, teóricos de orientação marxista a refletirem sobre os desdobramentos de uma pedagogia que privilegiasse a crítica às estruturas vigentes e que pudesse servir como instrumento de transformação social, pois, tanto Adorno quanto Horkheimer, ao analisarem o desenvolvimento técnico da sociedade, consideraram que, em alguns aspectos, ela estaria se encaminhando para a barbárie. Assim, com o objetivo de evitar o processo de barbarização os autores apontavam para a emergência da estruturação de uma educação de caráter crítico como instrumento de transformação social (PUCCI, 1994).

Silva (2010) apresenta a obra de Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado*, como a responsável em oferecer as bases para as críticas de orientação marxista sobre educação. Em linhas gerais, em sua obra escrita originalmente em 1970, o autor indica que a escola está inserida num corpo de instituições que fazem parte do aparelho ideológico dominante, e tem como fim a manutenção do *status quo*.

A Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam “saberes práticos”, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da “prática” desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos “profissionais da ideologia” devem estar de uma maneira ou de outra “penetrados” desta ideologia, para desempenharem “conscienciosamente” a sua tarefa- quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (os seus “funcionários”), etc (ALTHUSSER, 1980, p. 22).

Para o autor, a escola, juntamente com outras instituições faria parte de um corpo de equipamentos responsáveis pela reprodução da ideologia burguesa, no entanto, a escola obteria importância ímpar nesse processo – o que o autor denomina de “Aparelho Ideológico de Estado nº 1 – e, portanto, dominante” (ALTHUSSER, 1980, p. 62). À escola seria reputado o papel de multiplicadora da ideologia burguesa para as novas gerações, a partir da democratização do acesso ao ensino, sobretudo o público e gratuito, criando uma massa subserviente ao sistema e que seria selecionada e categorizada a partir do seu grau de utilidade para o funcionamento e manutenção da sociedade burguesa.

Alguns, por volta dos dezesseis anos, uma enorme massa de crianças cai “na produção”: são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um troço do caminho para cair sem

chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos, empregados, pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda a espécie. Uma última parte consegue aceder aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer, além dos “intelectuais do trabalhador colectivo”, os agentes da exploração, (capitalistas, managers), os agentes da repressão (militares, polícias, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são “laicos” convencidos) (ALTHUSSER, 1980, p. 64-65).

A crítica presente na obra de Althusser (1980) - a escola como instituição a serviço do aparelhamento ideológico do Estado - abre espaço para que teóricos da educação passem a repensar a organização da educação escolar a partir de um viés contestatório com relação ao modelo escolar tradicional, vigente até então. Silva (2010) aponta que a crítica na obra de Althusser apresenta os primórdios da análise marxista no campo da educação ao estabelecer a ligação entre escola e economia, contudo, a crítica à ideologia burguesa na educação não iria se limitar à análise marxista.

A *Nova Sociologia da Educação* também impulsionou, na década de 1970, movimentos em direção a crítica às escolas organizadas sob o modelo da produção capitalista. A obra *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*, de Pierre Bourdieu e Jeann Claude Passeron, publicada em 1970, embora também teça críticas ao sistema escolar reprodutivista, sua análise se afasta dos pressupostos marxistas.

Para Silva (2010, p.33)

[...] contrariamente à análise marxista o funcionamento da escola e das instituições culturais não é deduzido do funcionamento da economia. Bourdieu e Passeron veem, entretanto, o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas. Nessa análise, a cultura funciona como uma economia, como demonstra, por exemplo, o conceito de capital cultural<sup>12</sup>.

O fator de diferenciação entre a análise marxista – baseando-se em Althusser (1980) - e a análise sociológica – baseando-se em Bourdieu e Passeron (1992) - é que na primeira, entende-se que a escola seria intencionalmente organizada pelo Estado como parte do aparelhamento ideológico a serviço da consolidação e perpetuação do sistema capitalista ao passo que a análise sociológica parte da premissa que a escola seria parte de um constructo cultural que levou à sua consolidação nos moldes tradicionais a partir da adaptação de modelos institucionais já conhecidos.

---

<sup>12</sup> Bourdieu e Passeron (1992) definem capital cultural como os ativos sociais e culturais das pessoas, delimitado a partir da educação, intelecto, formas de expressão verbal ou corporal, dentre outras. Os autores apontam que esses ativos podem determinar a razão da mobilidade social em uma sociedade essencialmente estamentada. Ou seja, o capital cultural significaria o conhecimento cultural acumulado pelos homens e mulheres, que lhes conferiria status social e poder.

[...] todos os graus que se pode distinguir entre a reprodução quase perfeita da cultura numa sociedade tradicional é a reprodução reinterpretativa da cultura humanista dos colégios jesuítas, adaptada às necessidades de uma aristocracia de salão, na e pela cultura escolar dos liceus burgueses do século XIX. É assim que a amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingênua do "sempre-assim", assim como nos usos substancialistas da noção de inconsciente cultural, pode conduzir a eternizar e com isso, a "naturalizar" as relações significantes que são o produto da história (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.23).

Embora expressem divergências sobre as origens e as intenções prementes no modelo tradicional de educação, tanto a obra de Althusser (1980), alinhado ao pensamento marxista quanto a obra de Bourdieu e Passeron (1992) alinhados a *Nova Sociologia da Educação*, demonstram que a educação é capaz de reproduzir o modelo dominante de sociedade e apontam para a necessidade de a escola submeter esse modelo à análise crítica, intentando a auto reflexão com o fim de alterar suas relações com os(as) educandos(as) e com a sociedade.

Silva (2010) aponta que os trabalhos de Althusser (1980) e Bourdieu e Passeron (1992) estabeleceram as bases de uma crítica à educação burguesa, no entanto os autores não ampliaram seus questionamentos para o currículo e para o conhecimento escolar. Coube a Michael Apple em *Ideologia e currículo*, publicada originalmente em 1979, se embasar nos pioneiros críticos da educação para elaborar uma aprofundada análise acerca do currículo escolar.

A obra de Michael Apple trouxe os contornos sobre a necessidade de se pensar o currículo escolar, sob uma perspectiva crítica à educação tradicional. Conforme mencionamos anteriormente, o currículo tradicional trabalha numa perspectiva mecanicista e normativa, ignorando peculiaridades regionais e individuais. A partir dessa ótica, Apple (2008) aponta que, seja na seleção das temáticas trabalhadas, seja na organização administrativa e pedagógica escolar, existem intencionalidades particulares advindas de determinados agrupamentos sociais, que definem as hierarquias de importância sobre os conteúdos que serão abordados por determinados períodos na escola.

Dessa maneira, a relevância nos processos de ensino não estaria no ato de saber como os conteúdos escolares são disseminados, mas quais as motivações em se trabalhar determinadas espécies de saberes e temáticas, em detrimento de outras. O autor aponta ainda, que existem as questões explícitas e as implícitas envolvendo o currículo escolar, esta última, denominada currículo oculto: “isto é, as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos” (APPLE, 2008, p. 127).



Embora encontremos as características do que se convencionou denominar por currículo oculto em trabalhos de John Dewey datados da década de 1930 - a exemplo da obra *Experience and Education* de 1938, em que o autor faz referência à *aprendizagem colateral de atitudes* que ocorreria de modo simultâneo ao currículo explícito - de acordo com Lopes e Macedo (2013) a expressão currículo oculto teria sido cunhada pelo educador estadunidense Philip Jackson em meados da década de 1960, a partir da publicação da obra *Life in Classrooms*, cabendo a Michael Apple reformular tal conceito<sup>13</sup>, indicando que ao conhecimento formal subjaz as relações verticais de poder que permeariam o currículo escolar, produto de aprendizagens formais e informais.

Para Apple (2008) o currículo oculto trata de aprendizagens que, apesar de não serem intencionais, transmitem conhecimentos culturais que são absorvidos como normas inevitáveis presentes e construídas pela sociedade e facilmente absorvidas pelos(as) educandos(as) em virtude de sua natureza não reflexiva.

Moreira e Candau (2008, p. 18-19), apontam que o currículo oculto envolve

[...] atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média).

Louro (2019, p. 38) ilustra a concepção de currículo oculto utilizando como exemplo a aprendizagem acerca da sexualidade no ambiente escolar. Para a autora os conhecimentos informais adquiridos na escola trazem em suas origens posturas que foram adquiridas fora das instituições formais de ensino e aprendizagem.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. Muitas outras instâncias sociais, como a mídia, a igreja, a justiça etc. também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, seja produzindo discursos dissonantes e contraditórios.

---

<sup>13</sup> Silva (2010) indica que inicialmente currículo oculto estava relacionado às características estruturais da escola e a postura cotidiana adotada pelos(as) professores(as) em sala de aula, assim, sintetizava-se o currículo oculto a sua natureza funcionalista como a relação com a autoridade, a organização dos espaços, a dinâmica empregada com relação ao tempo escolar, a relação entre recompensa e castigo, entre outras.

Sob essa perspectiva, o currículo oculto poderia se apresentar como o lado errante da educação uma vez que ao reproduzir os aspectos culturais modelados pelas vivências sociais cotidianas, propõe, mesmo que de forma não intencional, a *pedagogia da exclusão*, pois corre-se o risco de a escola preconizar a instituição de padrões normativos e o encaixe dos(as) educandos(as) a esses padrões. Dessa forma, aqueles(as) que hipoteticamente fujam à norma estabelecida se converteriam em indivíduos rotulados, inferiorizados ou invisibilizados.

Logo, o currículo oculto caracteriza o aprendizado a partir de mecanismos, a princípio, não intencionais, desenvolvidos por meio dos processos relacionais, didáticos ou organizacionais. Tendo em vista que algumas posturas, formas de organização, ou linguajares presentes nos materiais didáticos podem contribuir para o processo de segregação escolar, por razões ligadas a classe, gênero, sexualidade, entre outras, Apple (2008) propõe a necessidade de se produzir na escola questionamentos que estejam relacionados aos conteúdos *culturalmente acumulados*, à organização escolar e aos objetivos de aprendizagem, colocando em xeque o modelo tecnicista de educação.

[...] dadas as formas políticas e econômicas que agora estabelecem os princípios sobre os quais muitas de nossas vidas diárias são organizadas, esse processo reprodutivo é uma necessidade “lógica” para a manutenção de uma ordem social desigual. O desequilíbrio cultural e econômico segue-se “naturalmente”. Isso pode fazer com que seja mais difícil para educadores como nós lidar com o problema. Poderemos, na verdade, ter de levar a sério os compromissos políticos e econômicos que guiam os teóricos da reprodução. Uma análise educacional séria pode exigir uma teoria coerente do sistema de governo social e econômico do qual somos parte (APPLE, 2008, p. 75).

Os(as) profissionais da educação comprometidos com a perspectiva crítica deveriam se debruçar sobre o currículo escolar com o propósito de estabelecerem uma estrutura aos seus conteúdos que permitisse uma aprendizagem libertadora aos(às) educandos(as). As práticas curriculares, nesse sentido, deveriam ser apresentadas como espaços de defesa das lutas no campo cultural e social.

Na perspectiva crítica do currículo escolar, as instituições de ensino deveriam estar organizadas como espaços sociais de interação, nos quais o conhecimento sistematizado deveria ser problematizado e relacionado à realidade dos(as) educandos(as), de forma a facilitar a inserção e transformação social dos(as) mesmos(as).

Julgamos que cabe à escola, por meio de suas atividades pedagógicas, mostrar ao aluno que as coisas não são inevitáveis e que tudo que passa por natural precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser modificado. Cabe à escola levá-lo a compreender que a ordem social em que está inserido define-se por ações sociais

cujo poder não é absoluto. O que existe precisa ser visto como a condição de uma ação futura, não como seu limite (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 42).

Partindo da concepção apresentada, a escola deveria ser encarada não como o local onde se refiram aos(às) educandos(as) como os(as) receptáculos do conhecimento culturalmente acumulado pela sociedade, mas que, através das interações sociais, horizontais e verticais, a escola se transforme em *lócus* da produção de conhecimentos com vistas à transformação social.

Para Freire (2006, p. 23), “é preciso que desde os começos do processo [educativo], vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. A escola seria o espaço de desenvolvimento mútuo tanto do(a) educador(a) como do(a) educando(a). Desse modo, a escola também atuaria como local de articulação entre o ato político e o ato pedagógico do processo educativo. Assim, a abordagem crítica combateria a ideia de neutralidade no ato de educar, hipótese muito empregada no modelo tradicional de organização escolar.

Para Apple (2008, p. 42)

Presumimos que nossa atividade [educadora] é neutra e que, por não adotarmos uma postura política, estejamos sendo objetivos. Isso, contudo, é uma distorção significativa, sob dois aspectos. Primeiro, há uma crescente acumulação de provas de que a própria instituição do ensino não é um empreendimento neutro em termos de seus resultados econômicos. Como eu próprio observarei, [...] as escolas, embora de fato sirvam aos interesses de muitos indivíduos – o que não pode ser negado –, também parecem empiricamente atuar como poderosos agentes na reprodução cultural e econômica das relações de classe de uma sociedade estratificada como a nossa, [...] é a segunda razão pela qual a defesa da neutralidade tem menos peso do que poderia ter. Tal defesa ignora o fato de que o conhecimento agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior de conhecimento e princípios sociais disponíveis. É uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que freqüentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social. Em sua própria produção e disseminação como mercadoria pública e econômica – livros, filmes, materiais, etc. –, é repetidamente filtrado por meio de comprometimentos ideológicos e econômicos. Valores sociais e econômicos, portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos, no “corpus formal do conhecimento escolar” que preservamos em nossos currículos, em nossos modos de ensinar e em nossos princípios, padrões e formas de avaliação.

Justificando a impossibilidade da neutralidade na educação, Freire (2006, p. 69-70) afirma que

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos e técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos,

utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Para Freire (2006), quando os(as) profissionais de educação não promovem a articulação entre o ato político e o ato pedagógico, não problematizam conceitos inerentes ao ato de educar, não se posicionam enquanto sujeitos históricos; não estão exercendo a neutralidade, estão se colocando a serviço da ideologia dominante e contribuindo para a manutenção da organização tradicional da educação.

O autor aponta que para a escola apresentar condições de articular o ato político ao pedagógico é imprescindível que as ações pedagógicas mantenham seu caráter diretivo, nesse sentido a escola, na perspectiva crítica, seria considerada *locus* das aprendizagens formais e intencionais objetivando formar indivíduos “capazes de intervir na realidade, tarefa comparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptar a ela” (FREIRE, 2006, p. 77).

Segundo Prestes (1994, p. 98), a escola alinhada a uma educação crítica deve

Ter compromisso com a constituição das estruturas mentais, com a formação de sujeitos capazes de operar formalmente para que se criem as condições necessárias para a tomada de consciência e, de forma articulada com a prática, se dê a ruptura do caráter ideológico, mistificador de uma racionalidade que desumaniza.

Nesse sentido, um dos pilares da escola organizada a partir da perspectiva crítica seria de oferecer aos(às) educandos(as) condições para que se reconheçam enquanto sujeitos históricos e desenvolvam consciência das relações de controle e poder presentes na sociedade. Cientes de sua situação no mundo, os(as) educandos(as) apresentariam condições de transformá-lo. Nas palavras de Freire (1989, p.36), a escola deve promover, nos(as) educandos(as) a “auto-reflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará em sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras”.

Conforme apontado anteriormente, a educação não é neutra, dessa forma os(as) profissionais envolvidos(as) no processo educativo também não são. Se um dos papéis atribuídos à escola numa perspectiva crítica é o de apresentar as condições necessárias em articular o ato político ao ato pedagógico, então os(as) profissionais da área da educação também são agentes políticos(as).

Referente ao papel político exercido pelo(a) profissional de educação, Freire (2006, p. 112) afirma que

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

Baseando-se na premissa freireana, o papel político e pedagógico dos(as) educadores(as) críticos consiste em promover por meio da mediação da aprendizagem uma atitude dialógica com os(as) educandos(as) - relações horizontais – com o fim de desmistificar os conteúdos escolares produzidos pela cultura dominante, envolvendo os(as) educandos(as) num ambiente analítico que favoreça a criação das condições necessárias para que eles(as) compreendam o contexto social e político no qual estão inseridos(as), com vistas a suas transformações.

Mediar, no sentido pedagógico, significa contribuir para a interligação e a interação entre pares e/ou grupos, para compreensão e assimilação de conceitos objetivando a ampliação do processo de aprendizado. Freire (1987, p. 72) aponta que, em se tratando da aprendizagem, a mediação é um ato que ocorre em sentido horizontal, pois o ensinante, em contato com o aprendente, também aprende, sendo que.

Se, na educação como situação gnosiológica, o ato cognoscente do sujeito educador (também educando) sobre o objeto cognoscível, não morre, ou nele se esgota, porque, dialogicamente, se estende a outros sujeitos cognoscentes, de tal maneira que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscibilidade dos dois, na teoria da ação revolucionária se dá o mesmo. Isto é, a liderança tem, nos oprimidos, sujeitos também da ação libertadora e, na realidade, a mediação da ação transformadora de ambos. Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação.

Becker (2012) aponta que as intervenções mediadoras dos(as) educadores(as) favorecem o ambiente de coparticipação, propiciando a tomada de consciência dos(as) educandos(as) sobre seu lugar no mundo, uma vez que o(a) autor(a) das arguições – o(a) educador(a)-, embora esteja numa condição de natureza hierárquica, ao se nivelar numa posição de autoridade não autoritária, facilita o diálogo tanto entre educador(a) e educandos(as) quanto entre os(as) educandos(as):

Portanto, na perspectiva do currículo crítico, o papel do(a) educando(a) não se resume a do(a) mero(a) expectador(a), ele(a) deve ser considerado(a) agente ativo no processo educativo. Em razão disso as relações sociais e afetivas devem se pautar em atitudes horizontais, pois o aprendizado ocorre a partir da interação com o objeto de aprendizagem e da conscientização e não pela imposição (FREIRE, 2006).

Para Freire (2006) educandos(as) e educadores(as) são seres inconclusos e inacabados, a interação com os objetos de aprendizagem seria possível a partir do momento em que os(as) educadores(as) estimulem nos(as) educandos(as) a curiosidade. Para se desenvolver a vontade de conhecer é fundamental que os(as) educandos(as) estejam autorizados(as) a buscar novos conhecimentos a partir do diálogo com os(as) educadores (as) ou com os(as) pares, que estejam autorizados(as) também a questionar, a criticar e a intervir no objeto de aprendizagem apresentado, ou seja, para o autor a aprendizagem é possível a partir do exercício da autonomia dos(as) educandos(as).

Para Zabala (2014, p. 91)

Promover a atividade mental auto-estruturante, que possibilita estabelecer relações à generalização, à descontextualização e à atuação autônoma, supõe que o aluno entenda o que faz e tem consciência, em qualquer nível do processo que está seguindo. Isto é o que ajuda. Também é o que lhe permite experimentar o que aprende, o que, sem dúvida o motiva a seguir se esforçando.

Uma vez que a aprendizagem ocorre a partir da interação entre os objetos de aprendizagens e os agentes envolvidos – os(as) educandos(as) e os(as) educadores(as)- as atividades coletivas tomam maior sentido em relação às atividades individuais. Segundo Mizukami, (1992, p. 99) “O diálogo é desenvolvido ao mesmo tempo em que são oportunizadas a cooperação a união, a organização, a solução comum dos problemas. Os alunos, pois, participarão do processo juntamente com o professor”.

De acordo com os postulados da perspectiva crítica, as abordagens curriculares devem apresentar uma preocupação com as transformações sociais dos(as) educandos(as), portanto, os conteúdos escolares devem privilegiar a visão crítica com relação aos aspectos culturais considerados universais e devem ser abordados frente a realidade social do(a) educando(a), privilegiando o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais. Em linhas gerais, a perspectiva crítica “acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais” (LIBÂNEO, 2014, p. 20).

Libâneo (2014, p. 21), aponta que na perspectiva crítica, a escola deve ser considerada como o local de “mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a

transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente re-elaborado”.

Dessa maneira, as temáticas escolares devem ser problematizadas e ressignificadas proporcionando análise crítica dos conteúdos escolares presentes nos manuais e livros didáticos pois, por serem considerados instrumentos de poder da classe dominante, seria papel da escola questionar as visões únicas da realidade que muitas vezes estão expressas no currículo tradicional.

Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para o mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante; ao mesmo tempo, devem desenvolver formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública. (GIROUX; SIMON, 2013, p. 106).

Nesse sentido, entendemos que na perspectiva crítica, os conteúdos escolares, mesmo os presentes nos manuais e livros didáticos devam ser abordados, debatidos e ressignificados; introduzindo novos conceitos relacionados à realidade dos(as) educandos(as). Freire (2006) aponta ser necessário esse movimento denominado *rigoriedade metódica* do(a) educador(a). Para o autor, adotar método rigoroso de análise dos conteúdos escolares e despertar a crítica nos(as) educandos(as), revelaria “a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também, ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2006, p. 26-27).

Mizukami (1992), apresenta a metodologia que acredita ser necessária para se alcançar os objetivos em se fazer dos(as) educandos(as) agentes de sua própria história, em outras palavras, como ensiná-los(as) a pensar certo.

Os conteúdos dos textos utilizados serão constantemente analisados no sentido de expressarem diferentes pontos de vista do autor e do grupo social e cultural que representam e os conhecimentos científicos analisados como um produto histórico, representando a interpretação física, psicológica, biológica etc. dos fenômenos num determinado momento concreto. O professor procurará criar condições para que juntamente com os alunos a consciência ingênua seja superada e que esses possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem (MIZUKAMI, 1992, p.99).

Para compreender se os objetivos da educação estão sendo alcançados, seria necessário o uso de instrumentos variados e contínuos de avaliação, porém, na perspectiva crítica do currículo, os objetivos da avaliação escolar deveriam ser redimensionados.

De acordo com Hoffmann (2011) há a emergência pela busca de instrumentos de avaliação que abandonem o lugar comum da simples verificação de respostas certas e respostas erradas, ou seja, instrumentos classificatórios e excludentes, características dos processos reprodutivistas de educação. Em substituição à visão reprodutivista e excludente, a autora propõe uma avaliação de caráter mediador.

Hoffmann (2019) transfere o conceito de mediação expresso em Freire (2006) para a ação avaliativa na escola. Para a autora a mediação deve se fazer presente entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa de produção de um saber enriquecido, complementado. “A finalidade das tarefas avaliativas é a interpretação das hipóteses e conceitos que vão sendo construídos pelos alunos e, partindo daí, o planejamento de ações alternativas de orientação em relação às aprendizagens individuais” (HOFFMANN, 2019, p. 86).

Sob a ótica apresentada, a avaliação mediadora seria parte importante do processo de ensinagem e aprendizagem e não um fim nele mesmo, devendo ser utilizados diversos instrumentos de mediação entre os objetos de ensino e as aprendizagens, de todos(as) os(as) educandos(as), de acordo com as expectativas previstas para cada um(a) deles(as). Portanto, embora a mediação possa ser desenvolvida de forma coletiva, o levantamento de dados para a ação deve considerar os saberes de cada educando(a) envolvido(a) no processo.

A avaliação mediadora exige a observação individual de cada aluno, atenta ao seu momento no processo de construção do conhecimento. O que exige uma relação direta com ele a partir de muitas tarefas (orais ou escritas), interpretando-as (um respeito a tal subjetividade), refletindo e investigando teoricamente razões para as soluções apresentadas, em termos de estágios evolutivos do pensamento, da área de conhecimento em questão, das experiências de vida do aluno (HOFFMANN, 2019, p. 76).

A avaliação da aprendizagem, na perspectiva crítica, tem como base o processo de mediação e deve servir para o levantamento de dados que possibilitem a reflexão do(a) educador(a), com o intento de transformar sua ação para a consolidação das aprendizagens do(a) educando(a). Diferentemente da perspectiva tradicional, as avaliações - no plural, pois devem ser exercícios contínuos no processo - devem ser encaradas como as responsáveis pelo diagnóstico das aprendizagens, buscando a transformação da ação educadora, a fim que sejam instrumentos para a inclusão dos(as) educandos(as) no processo de aprendizagem, e não, instrumentos de classificação e segregação.

Observamos que a perspectiva crítica, em linhas gerais, aborda a necessidade de um currículo em ação. Os conteúdos curriculares *culturalmente construídos* deveriam ser



problematizados e questionados com a finalidade de os(as) educandos(as) se reconhecerem enquanto seres presentes em estruturas de poder, compreendendo que, de alguma maneira, a divisão social afeta a organização do mundo que nos cerca (Silva, 2010).

As abordagens curriculares, nessa perspectiva, deveriam desenvolver a crítica social, política e econômica dos(as) educandos(as), para que eles(as) se percebam como agentes ativos(as) nas transformações sociais, de modo que caberia à escola, por meio da crítica aos conteúdos escolares estabelecidos, o papel de instituição promotora do pensamento crítico e transformador da sociedade.

### 1.2.3 Perspectiva Pós-crítica do Currículo

Observamos que a perspectiva crítica do currículo escolar embasa suas preocupações em fatores relacionados às dinâmicas de classe, ou seja, para os teóricos críticos as estruturas de poder são claras, estão voltadas às lutas sociais, aos referenciais culturais e aos fatores econômicos, sendo que a escola, a princípio, serve de instrumento de reprodução da dominação burguesa (ALTHUSSER, 1980), em razão disso, existe a necessidade de reinventar as estruturas escolares a fim de transformá-la num instrumento de lutas das classes populares contra a dominação burguesa (FREIRE, 1989).

De acordo com Moreira e Silva (2013), em meados da década de 1990 inserem-se aos debates pedagógicos conceitos vinculados às teorias pós críticas, que por sua vez começaram a desafiar a hegemonia das teorias críticas enquanto campo de contestação às teorias tradicionais. Dessa forma, para além das causas econômicas, outras concepções acerca das relações de poderes que envolvem a sociedade e a escola como conceitos relacionados à diversidade cultural, raça/etnia, relações de gênero, sexualidade e orientação sexual<sup>14</sup>, meio ambiente, entre outros ganham corpo nos debates curriculares.

Baseada nas correntes pós- estruturalista e pós-modernista<sup>15</sup>, os adeptos da teoria pós-crítica rejeitam, entre outros, a ideia de *narrativa universal*, rejeitam também a dicotomia

---

<sup>14</sup> Neste contexto o termo Orientação Sexual refere-se à direção ou à inclinação do desejo físico, afetivo, romântico ou erótico de cada pessoa.

<sup>15</sup> Silva (1996, p. 138) apresenta a seguinte definição para as expressões pós- modernista e pós- estruturalista: “o pós-modernismo é definido por ideias mais gerais sobre a caracterização social, econômica e cultural de nossa época (a condição pós-moderna) e por uma negação daqueles pressupostos epistemológicos que são descritos como tendo caracterizado a análise e o pensamento modernos (a crença na Razão e no Progresso e no poder emancipatório da Ciência, uma concepção “realista” do conhecimento e da linguagem, a confiança nas metanarrativas). O pós-estruturalismo, por sua vez se define por sua rejeição nos dualismos e oposições binárias, por uma ênfase no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade pela negação de uma concepção representacional da realidade, entre outras coisas”.

entre *alta cultura* e *cultura popular*. Seus estudos apontam para a concepção de realidades diversas fluídas e fragilmente estabelecidas, construídas a partir de determinados contextos e narrativas.

Considerada a impossibilidade da existência de unidade cultural, a crítica ao modelo tradicional de educação se estabeleceu a partir da tentativa de este pretender instituir padrões numa sociedade diversa. Partindo dessa perspectiva, Gonçalves e Silva (2006) apontam que, se por um lado, certos grupos agem na tentativa de estabelecer critérios culturais normativos pela imposição do pensamento hegemônico, por outro lado encontramos diversos grupos de resistência ao pensamento uniforme.

Gonçalves e Silva (2006) apontam que esses conflitos se configuram em diversos seguimentos da sociedade. Além das relações sociais de produção, envolvem, também, questões relacionadas às identidades – de gênero, étnico-raciais, políticas, religiosas, sexuais, entre outras- legitimando o pluralismo cultural, também denominado de multiculturalismo.

Referindo-se ao multiculturalismo, Silva (2010, p. 86) aponta que

O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo a campos especializados como o da Antropologia. Embora a própria Antropologia não deixasse de criar suas próprias relações de saber-poder, ela contribuiu para tornar aceitável a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre culturas humanas, de que todas as culturas são epistemologicamente e antropológicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra.

Silva (2010) entende que abordagens que levem em consideração conceitos voltados ao multiculturalismo estabeleceriam uma conexão com a tradição crítica do currículo, porém, se de um modo, a tradição crítica chamaria a atenção para as desigualdades sociais, políticas e econômicas, presentes no currículo tradicional, o multiculturalismo, em contrapartida, mostraria que as desigualdades oriundas das diferenças de raça, gênero e sexualidade, não poderiam ser reduzidas à dinâmica de classe.

Lopes e Macedo (2013), apontam que as críticas acerca das exclusões operadas pela tentativa de imposição de uma *cultura geral*, somam-se a aquelas referentes às desigualdades sociais, em razão disso as autoras afirmam que “movimentos sociais diversos — étnicos, de gênero, LGBT [...], religiosos — se juntam às críticas marxistas denunciando a exclusão de suas culturas dessa tal cultura geral” (LOPES; MACEDO, 2013, p. 2900-2901).

Diferentemente da perspectiva crítica, a organização de currículos multiculturalmente orientados propõem não somente a análise crítica dos conteúdos desenvolvidos pela escola,

mas também a sua transformação, de forma a possibilitar o atendimento dos grupos culturais historicamente excluídos nas abordagens do currículo tradicional.

Para Silva (2010, p. 90):

[...] o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular” [...] se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.

Doll Junior (2002) aponta para a necessidade do redimensionamento do currículo escolar. Segundo ele, a tradição escolar se preocupa em transmitir o que já foi construído culturalmente como conhecimento escolar sem que haja uma reflexão crítica acerca do conteúdo elencado. Pela proposta do autor as escolas, na figura dos(as) professores(as) e educandos(as) deveriam adotar práticas de exploração do desconhecido, com isso a escola seria *lócus* de produção de conhecimento e reafirmação de identidades.

O currículo escolar seria, então, “uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural” (LOPES; MACEDO, 2013, p. 3179). Ao produzir conhecimentos que busquem reafirmar as identidades a partir da atribuição de significados, a escola também seria o local de desenvolvimento cultural.

Sob esse enfoque, a perspectiva pós-crítica entra em dissonância em relação à perspectiva crítica do currículo escolar; a esta, um dos papéis da escola é o despertar crítico dos(as) educandos(as) para as relações de poder que emanam de uma elite política e econômica opressora, àquela, o poder é produtivo e não coercitivo, emana de diversas fontes em diferentes graus, estando presentes em micropoderes descentrados (FOUCAULT, 1984). Assim, para os adeptos da teoria pós-crítica “não há situação de não poder, mas sim um estado permanente de luta contraposições e relações de poder” (LOPES; MACEDO, 2013, p. 3204).

Dessa forma, o currículo, na perspectiva pós-crítica, não é estável, pois varia de acordo com a problemática encontrada em cada realidade, portanto não deveria estar sob a jurisdição e/ou controle externo. Doll Junior (2002) indica que o currículo deve ser aberto e auto organizável justamente por sua variabilidade, considerando a diversidade de saberes de educadores(as) e educandos(as) e de acordo com as demandas e/ou problemas existentes em cada realidade.

Em termos sistêmicos, os sistemas abertos precisam de disrupções para funcionar e os sistemas fechados odeiam disrupções – pois elas ameaçam o próprio funcionamento do sistema. Analogamente, supondo uma estrutura de sistema aberto, auto-organizadora, os professores(as) precisam dos desafios dos alunos para desempenhar seu papel no processo interativo. [...] A questão das atitudes do professor, então refletindo suposições fundamentais de visão de mundo, é crucial. Muitas vezes estas suposições não são evidentes, pois estão lá no fundo do nosso ser cosmológico e são conhecidas por nós apenas de uma maneira tácita e obscura. Trazer estas visões privadas, estes “izares” do nosso ser-no-mundo à luz do escrutínio público é simultaneamente um ato importante de auto descoberta e o desenvolvimento de “deveres” comunais (DOLL JUNIOR, 2002, p. 175).

Segundo a perspectiva pós- crítica, a educação escolar contribui para o processo de socialização, reconhecimento e compreensão das diversas realidades sociais e culturais existentes; contribui também para transformar os(as) envolvidos no processo de aprendizagens em pessoas cientes de sua identidade e cultura. Para a concretização dessa perspectiva educacional seria necessária a organização de currículos que favoreçam as abordagens escolares cujos educandos(as) se transformem em protagonistas do processo

A proposta seria promover um ambiente escolar capaz de assegurar aos(as) educandos(as) o desenvolvimento de conexões de diferentes saberes e interpreta-los à luz das relações de ordem cultural e/ou identitárias, questões difíceis de serem superadas nos sistemas fechados de ensino, no qual a fragmentação, expressa pelo currículo separado por disciplinas/componentes curriculares apresenta outras finalidades que não as voltadas à autonomia e reconhecimento da identidade dos(as) educandos(as) (DOLL JUNIOR, 2002).

Por meio dessa lógica, as propostas de organização escolar deveriam se basear não em conteúdos escolares, mas em objetos de estudos e análise das realidades socialmente construídas a partir dos contextos discursivos. As escolas deveriam, então, desenvolver projetos que trariam sentido às abordagens curriculares, uma vez que “a influência positivista parece não mais servir aos propósitos da educação contemporânea, que se depara com um universo transdisciplinar e global” (WELP; VIAL, 2016, p. 334).

Para Hernandez (1998), a escola contemporânea deve transgredir a visão do currículo centrado nas disciplinas escolares que, em linhas gerais, fragmentam o ensino e não oferecem conteúdos relacionados aos problemas enfrentados pelos(as) educandos(as) fora da escola. O autor defende que é possível organizar o currículo escolar não por disciplinas acadêmicas, mas por temas-problemas desenvolvidos a partir de seus anseios, de suas vivências, de suas realidades e que tenham conexão com suas identidades e cultura. A partir daí haveria maior possibilidade de os(as) educandos(as) se interessarem em aprender a pesquisar, a selecionar, ordenar, interpretar, divulgar, ou seja, o(a) educando(a) seria o(a) protagonista de sua própria formação.

Sob este ponto de vista, a perspectiva pós-crítica do currículo escolar considera a escola como um campo de trabalho complexo e diversificado, *lócus* propício para a emergência de diversos conflitos oriundos de diferentes posições culturais (LOPES; MACEDO, 2013), que corroboram para o constructo das identidades a partir da mobilização política.

Para Moreira (2009, p. 86)

Rejeita-se, nessa linha de análise, a crença na possibilidade de consenso no campo cultural, de aceitação pacífica de acréscimos do ponto de vista dos grupos minoritários a uma base cultural hegemônica. Rejeita-se a expectativa de construções de um campo cultural harmônico no qual as diferenças coexistam sem problemas. Rejeita-se a hipótese de entender a diferença como resultado de fácil negociação entre grupos culturalmente diversos.

Entendendo o conflito como algo inerente ao processo educacional, o currículo escolar deveria ser organizado de forma a propiciar o desenvolvimento de abordagens que busquem a reflexão acerca das crenças e valores que regem as pessoas presentes naquele ambiente, sejam professores(as), funcionários(as) educandos(as) ou a comunidade, com o objetivo de (re)conhecerem os meios culturais que forjam suas identidades.

De acordo com a perspectiva pós- crítica de currículo a escola deveria trazer a reflexão sobre as relações de poder que estão presentes no cotidiano a partir de discursos que provocam a marginalização de determinados grupos, problematizando as vozes em diversas narrativas, como as questões étnico-raciais, de gênero e sexual, entre outras vozes minoritárias ou excluídas.

Ao propor a ressignificação do currículo escolar, o papel do(a) professor(a) também deveria ser observado sob outro ângulo. Para Doll Junior (2002, p. 175) a perspectiva pós-moderna “não pede ao aluno que aceite a autoridade do professor; pelo contrário, ele pede que o aluno *suspenda a descrença nessa autoridade*<sup>16</sup>”. Nesse sentido, caberia ao(a) professor(a) proporcionar aos(às) educandos(as) espaços de diálogo para que ambos possam perceber as distintas manifestações culturais presentes na escola.

Para Gonçalves e Silva (2006, p. 63) aos(às) professores(as), caberia “proporcionar – lhes experiências educativas que os ajudem a compreender o papel central das culturas e a criticar as estruturas sociais injustas”. Portanto, os(as) docentes deveriam empreender esforços para que os(as) educandos(as) compreendam os diferentes pontos de vista envolvidos

---

<sup>16</sup> Grifo do autor.

numa narrativa e desconstruam o olhar do poder hegemônico permitindo que outros olhares descortinem perspectivas, razões e interesses.

Para Candau (2008, p. 26) os(as) professores(as) teriam condições de considerar os aspectos da cultura e identidade dos(as) educandos(as) em suas abordagens pedagógicas, se antes tomassem consciência de sua própria identidade cultural.

O que tenho constatado é a pouca consciência que em geral temos destes processos e do cruzamento de culturas presente neles. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado "natural". Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental.

Em razão da necessidade de o(a) docente reconhecer-se enquanto pessoa dotada de cultura e assumir sua identidade, como premissa básica para que possa desenvolver estratégias que reverberem na aquisição dessas habilidades nos(as) educandos(as), tanto Moreira (2009) quanto Gonçalves e Silva (2006) apontam a premente necessidade da formação permanente de professores(as) para as abordagens de currículos multiculturalmente orientados.

Profissionais de educação convictos(as) da importância de se autovalorizarem enquanto pessoas dotadas de cultura, possuem discernimento do seu papel transformador na formação dos(as) educandos(as), sem a necessidade de moldá-los(as) em determinados arquétipos produzidos em determinados contextos e discursos. Para Doll Junior (2002, p. 176), “O professor [pós-moderno] concorda em ajudar o aluno a compreender o significado dos conselhos dados, em estar pronto a ser confrontado pelo aluno, e refletir com o aluno sobre o entendimento tácito de cada um”.

No que se refere ao papel dos(as) educandos(as), a perspectiva pós- crítica apresenta algumas semelhanças em relação às propostas observadas na perspectiva crítica, pois, em ambas, os(as) educandos(as) são considerados(as) agentes ativos(as) no processo educativo. Contudo, para Doll Junior (2002), ao pensarmos na organização escolar, seria necessário considerar que os currículos deveriam ser autorregulados, dessa forma, a escola organizada na perspectiva pós- crítica do currículo deveria encorajar, também, a autorregulação dos(as) educandos(as).

Para Neil (1973, p. 101) a autorregulação significa fazer com que os(as) educandos(as) compreendam as convenções sociais, tanto no ambiente doméstico, quanto no escolar e os(as) adultos(as) deveriam servir como exemplos. Segundo o autor: “No lar disciplinado a criança

não tem direitos, no lar estragado ela tem todos os direitos. O lar apropriado é aquele em que as crianças e os adultos têm direitos iguais. E o mesmo conceito se aplica à escola” (NEIL, 1973, p. 101).

Na perspectiva pós- crítica do currículo os(as) educandos(as) estabeleceriam com professores(as) as relações sociais e afetivas necessárias ao processo educativo, de forma horizontal, sobretudo no que se refere aos combinados estabelecidos à boa convivência, para Doll Junior (2002, p.184) o “[...] desenvolvimento comunal da autoridade e do controle é imperativo para que o ecletismo e o foco multivariado predominantes no pós-modernismo sejam utilizados criativamente”. Dessa forma, as relações entre educandos(as) e educadores(as) deveriam ser construídas por meio de ações coletivas e dialógicas entre os pares.

Referente aos conteúdos escolares, na perspectiva pós- crítica do currículo defende-se a ideia de *mudança de paradigmas*. Silva (2010) aponta que nessa perspectiva existe a crença de que os conteúdos escolares não estão prontos e acabados, e sim fluídos, portanto, deveriam tecer críticas aos *padrões rígidos da modernidade* e romper com a lógica, positivista, tecnocrática e racionalista, pois deveriam colocar em dúvida as “pretensões totalizantes do saber do pensamento moderno” (SILVA, 2010, p. 112).

Para Doll Junior (2002) o grande equívoco dos teóricos da educação foi o de trazer a ideia de universo estável empreendido pela Química e pela Física para um ambiente diverso como o encontrado na escola. Para o autor, a complexidade permeia o ambiente escolar. “Qualquer pessoa que tenha estudado a complexidade percebe que ela supõe conceitos não reconhecidos pelo modernismo: a auto-organização e a transformação são dois desses conceitos” (DOLL JUNIOR, 2002, p. 187). Assim, os conteúdos escolares devem ser pensados como algo flexível e aberto

Numa estrutura que reconhece a auto-organização e a transformação, os objetivos, planos e propósitos não surgem apenas antes, mas também a partir da ação [...] e são modificados através da ação. Os dois são interativos, cada um levando o outro e dependendo do outro. Curricularmente isso significa que os planos de curso ou aula devem ser escritos de uma maneira geral, livre, um tanto indeterminada. Na medida em que o curso ou aula progride, a especificidade se torna mais apropriada e é trabalhada conjuntamente – entre professor, alunos, texto. Este planejamento não só permite a flexibilidade – utilizar o inesperado – como também permite que os planejadores se compreendam e compreendam seu assunto com um grau de complexidade (DOLL JUNIOR, 2002, p. 187).

Na ótica de Silva (2010), o currículo escolar na perspectiva pós- crítica, deve questionar as verdades estabelecidas a partir da análise de determinadas narrativas, dessa

forma, o conhecimento é apresentado na expectativa da indeterminação e da incerteza, ou seja, ao se referir ao conhecimento escolar o autor destaca que “mais do que sua fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção” (SILVA, 2010, p. 123).

Pelo fato de o conhecimento escolar ser considerado aberto, flexível e autorregulável, a perspectiva pós- crítica abre espaço para as abordagens de temáticas até então marginalizadas na perspectiva tradicional ou abordadas sob o prisma da *luta de classes* na perspectiva crítica, como as temáticas voltadas às relações de gênero, sexualidade e questões étnico-raciais, por exemplo.

As perspectivas críticas sobre o currículo tornaram-se crescentemente questionadas por ignorarem outras dimensões da desigualdade que não fossem aquelas ligadas à classe social. Especificamente questionavam-se as perspectivas críticas por deixarem de levar em consideração o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução das desigualdades (SILVA, 2010, p. 91).

A inclusão da abordagem de temáticas até então alheias aos conteúdos escolares habituais, a exemplo das temáticas relacionadas às identidades de gênero e sexualidade poderia contribuir para a percepção de uma realidade plural, combatendo a monocultura e o etnocentrismo presentes no currículo tradicional. Para além disso, a preocupação em observar se os processos estão atingindo os objetivos esperados também é uma inquietação presente nesta perspectiva.

Doll Junior (2002, p. 189-190) aponta que os métodos de avaliação, numa perspectiva pós-moderna requerem o desnude sobre o que se entende até então por avaliação escolar.

Qual é o propósito da avaliação? Numa estrutura modernista, a avaliação é usada basicamente para separar os ganhadores dos perdedores. É isso o que as notas fazem, e o que os testes estaduais, nacionais e profissionais fazem – separam. Para isso, é aceita uma norma ou nível específico de desempenho.

Para o autor, a avaliação na perspectiva pós-moderna se caracterizaria por um processo coletivo de negociação, tendo como meio o propósito reflexivo, e como fim a transformação nas abordagens relacionais que levariam à construção e desenvolvimento coletivo do conhecimento.

Obviamente, o professor desempenharia um papel central no processo, mas não seria o avaliador exclusivo; a avaliação seria comunal e interativa. Ela seria usada como um *feedback*, parte do processo interativo de fazer – criticar – fazer [...]. para que isso ocorra, precisam ser estabelecidas comunidades sociais dinâmicas –



comunidades cuja função é ajudar o indivíduo através de críticas construtivas (DOLL JUNIOR, 2002, p. 190).

Saul (2001), embora alinhada à perspectiva crítica do currículo, apresenta uma visão da avaliação que não se distancia da tendência apresentada por Doll Junior (2002). Para a autora, a avaliação deve ser encarada como um instrumento de crítica e de transformação da realidade, para tanto, no ato de avaliar, os(as) educandos(as) apresentam-se numa posição ativa dos processos de ensinagem e aprendizagem; essa ótica avaliativa denominou-se avaliação emancipatória, que segundo a autora

Está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas, direta ou indiretamente envolvidas numa ação educacional, escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 2001, p. 61).

Qualquer ato pedagógico relacionado tanto à perspectiva crítica, quanto à pós- crítica tem como objetivo desenvolver no(a) educando(a) a ideia de sujeito histórico e a possibilidade de transformação de uma determinada realidade. Para Saul (2001), a avaliação emancipatória contribuiria para uma atitude reformista, pois ela caracteriza-se pela descrição, análise e crítica de determinado fenômeno com o objetivo de transformar o(a) sujeito(a) e, por consequência, sua realidade.

### **1.3 Perspectivas do currículo e as relações de gênero e sexualidade na escola**

Antes de nos atermos ao tópico em questão, é necessário indicar nosso entendimento no que se refere aos termos *gênero* e *sexualidade*.

Quanto ao conceito *gênero*, apontamos que estamos distantes da pretensão de indicar uma definição estática e inflexível do termo, entretanto, cabe a nós aqui apontar que adotamos o conceito de gênero a partir das definições presentes nos estudos de Louro (2014), Cavaleiro (2014) e Teles e Melo (2003).

Segundo Louro (2014, p. 26-27), por volta do último quarto do século XX, houve a necessidade da empregabilidade do termo por pesquisadores(as) das ciências sociais e humanas pois

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição

social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. O conceito passa a ser usado, então, com um forte apelo relacional — já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Deste modo, ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da "Mulher" ou do "Homem". Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se 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.

Para Cavaleiro (2014, p. 268) a categoria *gênero* “nasceu de um diálogo entre o movimento feminista e suas teóricas e as pesquisadoras de diversas disciplinas – história, sociologia, antropologia, ciência política, demografia entre outras” e foi criada a partir da necessidade de se distinguir a dimensão biológica, do sexo anatômico, da dimensão social. Dessa maneira, os estudos sobretudo os voltados para as áreas das ciências humanas e sociais consideravam (e ainda consideram) que a maneira de ser homem e a de ser mulher estariam mais alinhadas à construção sociocultural de determinada realidade, que em decorrência da anatomia de seus corpos.

Teles e Melo (2003, p.16) apontam que

A sociologia, a antropologia e outras ciências humanas lançaram mão da categoria de gênero para demonstrar e sistematizar as desigualdades socioculturais existentes entre mulheres e homens, que repercutem na esfera da vida pública e privada de ambos os sexos, impondo a eles papéis sociais diferenciados que foram construídos historicamente e criaram polos de dominação e submissão.

Para Louro (2014, p. 53-54) “em nossa sociedade, devido a hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos”, nesse sentido, a categoria gênero pode ser entendida como um instrumento que facilitaria a compreensão das desigualdades oriundas de processos culturais de dominação e discriminação dos homens em relação às mulheres - interseccionado à outras formas de discriminações que envolvem raça/etnia, classe social, orientação sexual, entre outras - evidenciando que tais discriminações não seriam determinantes a partir de processos *naturais* ou *biológicos*, mas consequência de construções sócio históricas, políticas e culturais.

Em referência ao termo *sexualidade*, utilizando-se também da premissa de não pretender apresentar um conceito inflexível, definimo-la como um processo cultural e de construção de identidade. Para Leão (2009, p.22) a sexualidade é “produto de uma construção, a qual foi e está sendo formada de acordo com os padrões de comportamento, dos costumes e modos de pensar da humanidade ao longo dos períodos históricos”.

Para Ribeiro (2005, p. 17-18)

A sexualidade, no nosso entender, é um conjunto de fatos, sentimentos e percepções vinculados ao sexo ou à vida sexual. É um conceito amplo, que envolve a manifestação do impulso sexual e o que dela é decorrente: o desejo, a busca de um objeto sexual, a representação do desejo, a elaboração mental para realizar o desejo, a influência da cultura, da sociedade e da família, a moral, os valores, a religião, a sublimação, a repressão. Em sua essência, a sexualidade é biológica, e tem como objetivo primordial – aqui com o significado de fonte, princípio, origem – a perpetuação da espécie. Mas o ser humano, com o uso da razão e das outras faculdades mentais, pôde ir além do impulso biológico e usar a manifestação da sexualidade para outros fins. Mais precisamente, encontrou nela uma forma de dar e receber prazer. Essa sensação ocorre por intermédio do sistema nervoso central, é estimulado por sentimentos e fantasias sexuais e é decorrente de uma resposta sexual a um dado estímulo plantado em sua mente.

Nesse sentido, há a necessidade em desassociar a sexualidade da subcategoria do sexo enquanto conjunção carnal. Embora tratem de temáticas convergentes, o ato sexual, caracteriza somente como um dos aspectos que envolvem a sexualidade em homens e mulheres, em razão disso, Maia e Ribeiro (2011) apontam que a sexualidade humana apresenta não somente componentes biológicos, mas também componentes psicológicos e sociais, segundo os autores a sexualidade “se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e em modo coletivo, em padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização” (p. 75-76).

Louro (2019, p. 12) afirma que

Podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...]. Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido social.

Ao ser considerada nos últimos anos como fenômeno social e culturalmente construído, Parker (2019) indica que a sexualidade tem chamado a atenção das áreas da sociologia e da antropologia no que se refere à relação existente entre os sistemas culturais e a forma com que as sociedades estão interpretando e compreendendo essas experiências.

Essa visão da sexualidade e da atividade sexual tem, cada vez mais, focalizado a atenção da pesquisa sobre a natureza intersubjetiva dos significados sexuais – seu caráter compartilhado, coletivo, considerado não como propriedade de indivíduos isolados ou atomizados, mas de pessoas sociais integradas no contexto de culturas sexuais distintas e diversas. A partir dessa perspectiva, a experiência subjetiva da vida sexual é compreendida, literalmente, como um produto dos símbolos e significados intersubjetivos associados com a sexualidade, em diferentes espaços sociais e culturais (PARKER, 2019, P. 165-166).

Embora esteja conectado à ideia de construção social e cultural, e fenômeno interconectado a identidade individual, quando abordado no contexto escolar, o conceito de sexualidade invariavelmente se confunde e/ou se associa intrinsecamente à ideia de corpo anatômico e conjunção carnal, reduzindo a definição de sexualidade ao ato sexual.

Isso posto, quando analisamos as perspectivas tradicional, crítica e pós-crítica do currículo escolar entendemos haver a possibilidade de intervenção nas temáticas das relações de gênero e sexualidade em cada uma delas, entretanto, as formas de abordagens das temáticas determinarão seus propósitos.

Para Moreira e Silva (2013), existe uma relação intrínseca entre currículo, poder e identidade, baseado nessa ideia, questionamos: como os diferentes grupos sociais estão representados no currículo escolar? Assim, mais importante que estar presente numa intervenção pedagógica é entender: como determinada temática será abordada pelos(as) profissionais de educação? A partir de qual ponto de vista? Sob interesse de quais grupos?

No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que o currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? Essas forças vão desde o poder dos grupos e das classes dominantes corporificados no Estado – uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada – quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 38).

Para Louro (2014), a escola não transmite somente conhecimentos, nem apenas os produz, mas também *fabrica* sujeitos. Nesse sentido, a autora apresenta a preocupação sobre qual espécie de conhecimento a escola está produzindo, ou que espécie de sujeitos ela está fabricando?

Para endossar o poder que a escola possui em fabricar sujeitos, Toscano (2000), ao pesquisar o conteúdo de uma série de livros didáticos constatou que boa parte deles apresentava uma sucessão contínua de estereótipos de gênero e raça em suas páginas, por exemplo: a representação masculina como o provedor e a feminina como submissa,

apresentando a mulher trabalhadora como uma necessidade de complementação de renda doméstica e apresentando a mulher negra em trabalhos pouco qualificados tais como de cozinheira e lavadeira.

Moreno (1999, p.36), aponta que poucas vezes percebemos os estereótipos de gênero presentes quer seja nas relações sociais, quer seja no ambiente escolar “pela simples razão de que temos sempre visto dessa maneira e isso faz com que nos pareça ‘natural’ e por isso vemos como universal e eterno, isto é, ele não nos surpreende, nem os vemos como modificável”. A isso atribui, por exemplo, a normatização da língua tendo o uso do plural pautado no masculino – os médicos, os alunos, entre outros.

Diante da presença de estruturas de poder na escola, endossadas pela difusão de materiais didáticos que pouco contribuem para a formação crítica dos(as) educando(as), a intervenção dos(as) profissionais da educação se configuraria num movimento necessário para a transformação dos(as) educandos(as).

Toscano (2000, p. 82), aponta que uma das funções do(a) professor(a) contemporâneo(a) é a de transformar-se no interlocutor necessário para “estimular nos/as alunos/as o espírito crítico levando-os a fazer uma leitura política dos textos dos livros didáticos com conteúdo sexista [...]”.

Na perspectiva da autora, a escola poderia ser utilizada tanto como um instrumento de transformação social e de reconhecimento das identidades, quanto como instrumento de preservação do *status quo*. Dessa maneira, entendemos que mesmo na perspectiva tradicional do currículo, as abordagens das relações de gênero e sexualidade encontram-se presentes, seja no currículo real – quando a Educação Sexual<sup>17</sup> é intencionalmente inserida no currículo escolar – seja no currículo oculto – na maneira como os gêneros são representados nos materiais didáticos ou nos discursos adotados por professores(as). No entanto, as representações nessa perspectiva educacional se configuram na reprodução dos padrões normativos.

A educação sexual tornou-se, pois, o lugar para trabalhar sobre os corpos das crianças, dos adolescentes e das professoras. A mudança para uma pedagogia de produção da normalidade e a ideia de que a normalidade era um efeito da pedagogia apropriada e não um estado *a priori* tornou-se essencialmente a base para um movimento higienista chamado “educação sexual” (BRITZMAN, 2019, p. 120).

---

<sup>17</sup> Nesta pesquisa utilizaremos a terminologia *Educação Sexual* por razões que explanaremos de forma pormenorizada no capítulo 2. O termo será grafado com as iniciais maiúsculas por referir-se a um campo da Ciência, exceto quando mencionarmos a *educação sexual para a abstinência*, esta grafaremos com as iniciais minúsculas por se tratar de pseudociência.

Conforme apresentada anteriormente, uma das características da perspectiva tradicional do currículo escolar é a fragmentação dos conhecimentos escolares através das disciplinas presentes nas grades curriculares. De acordo com essa perspectiva, o componente de Ciências – no ensino fundamental e de Biologia no ensino médio seriam os eleitos para desenvolverem a temática da sexualidade na escola, todavia essas se limitariam à busca de padrões normativos, visto que suas abordagens envolvem apenas os aspectos reprodutivos da sexualidade a partir da unidade *O corpo humano*.

De acordo com Altmann (2009, p. 196)

O ensino dessa unidade [o corpo humano] é o principal momento em que a educação sexual se insere concretamente na escola. Ser desenvolvida a partir de um livro de Ciências, dentro dessa disciplina e por seus docentes imprime marcas no modo pelo qual esse trabalho é realizado. O corpo humano é concebido como um organismo, vale dizer, é descrito em sua hierarquia funcional, em que cada um dos órgãos é estudado tendo como foco principal a função reprodutiva.

Percebemos que as relações de gênero e sexualidade na perspectiva tradicional apresentam a tendência de se desenvolverem a partir da preocupação em se estabelecer padrões normativos de conduta social, ou estar mais associada aos aspectos biológicos e fisiológicos do corpo humano, não havendo a preocupação em se desenvolver qualquer postura crítica acerca das temáticas.

A perspectiva crítica do currículo, por sua vez, tentando contestar a abordagem tradicional, considerando –a responsável por formar pessoas subordinadas ao *status quo*, a partir de métodos autoritários e tecnicistas que privilegiam a competitividade em detrimento da coletividade, propôs transformações nas abordagens escolares a fim de desenvolver uma cultura educacional que considere os condicionantes sociais no fazer pedagógico, objetivando a busca de uma escola inclusiva independente da origem sócio econômica do(a) educando(a).

Embora a educação esteja moldada de forma que se privilegie a abordagem mecânica e tecnicista, os(as) envolvidos(as) no processo deveriam assumir um compromisso político com a educação, ou seja, intentar a busca por uma educação escolar que apresente olhar crítico quanto ao domínio de certas regras externas simplificadas e aplicáveis mecanicamente em tarefas fragmentadas e rotineiras.

Alguns teóricos críticos do currículo escolar, como Apple (2008) apontam que em linhas gerais a escola estaria tomada pela ideologia dominante – a ideologia burguesa – de forma que poderíamos identificar conexões entre a organização escolar e a organização econômica. Ao refletir sobre a maneira como currículo vem se desenvolvendo na escola e ao

propor a crítica ao currículo estabelecido, a escola se transformaria em local de disputa ideológica (GIROUX; SIMON, 2013).

Ao propor a reflexão ao currículo estabelecido, sobretudo no que se refere aos conteúdos escolares eleitos como *universais e culturalmente construídos pela humanidade*, é possível notar a ausência de temáticas que envolvem narrativas relacionadas à cultura popular no currículo escolar, sobretudo àquelas relacionadas às minorias, sejam étnicas, sexuais, culturais, econômicas.

Apple (2008) ao criticar a pedagogia tradicional esboça os argumentos para a necessidade de se desenvolver conceitos ligados às relações de gênero e sexualidade na escola. No entanto, observamos que devido ao seu alinhamento às tradições marxistas, o autor continuamente associa as relações de poder às relações de ordem econômica, ou seja, as questões da assimetria de gênero ou a imposição de padrões sexuais estariam, de alguma maneira, relacionadas às relações econômicas e sociais de poder.

É claro que as questões de classe são muito complicadas tanto empírica quanto conceitualmente, isso para não mencionar os aspectos históricos. As classes não existem sozinhas. As pessoas estão inseridas em classes, gênero, raça e região a que pertencem, tudo ao mesmo tempo. Assim, não se pode falar em classes como se fossem algo isolado de outras dinâmicas fundamentais de poder. Também não é possível supor que tudo se explique pela economia. Isso seria horrivelmente redutor e essencializador. Por outro lado, supor que as relações de classe tenham de alguma forma desaparecido, ou que não faz diferença que haja uma economia como a que temos, é algo inteiramente romântico (APPLE, 2008, p. 249-250).

Em razão disso, alguns (as) teóricos(as) da educação teceram críticas ao marxismo e aos neomarxistas ao se referirem às relações de poder que envolvem a questão de gênero e sexualidade. Para Parker (2019, p. 178-179)

O paradigma marxista tradicional que concebe a existência de uma superestrutura cultural apoiada, de forma determinista, sobre base econômica, tomando como uma explicação para as relações de gênero, reduz a complexidade da experiência vivida das pessoas e deixa de perceber as interações multidimensionais entre gênero, sexualidade, classe e poder.

Trazendo a questão para o currículo escolar, Silva (2010, p. 91) aponta que a perspectiva crítica do currículo foi criticada pela *pedagogia feminista* por “ignorar outras dimensões da desigualdade que não fossem aquelas ligadas à classe social”. As críticas

estavam embasadas no fato de que os homens<sup>18</sup>, histórica e culturalmente apropriaram-se dos recursos materiais e simbólicos da sociedade, forjando a própria narrativa de dominação.

A desigualdade se encontraria em estágio tão profundo, que conseguiríamos localizar assimetria de gênero e de identidade sexual em diversas estruturas inclusive no currículo escolar. Dessa forma, as relações de gênero e sexualidade não poderiam ser reduzidas às relações de classe e nem intrinsecamente a elas associadas, pois estariam alinhadas a conceitos de identidade e cultura e relacionadas a polos de poder subjetivos.

Os estudos pós- críticos apontam que a escola pode ser produtora de desigualdades em vários níveis, primeiramente separando aqueles(as) que tinham acesso dos(as) que não tinham, nesse caso, podemos observar tendências econômicas como produtoras de segregação. Além disso, Louro (2014, p. 61) aponta que a escola “dividiu também, internamente, os que lá estavam através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização”, e nesse caso, as causas para a segregação podem estar também associadas ao caráter econômico, entretanto elas não poderiam ser reduzidas a essa causa.

Para Silva (2010, p. 99)

A teorização crítica sobre o currículo esteve inicialmente concentrada, como sabemos, na análise da dinâmica de classes, da qual as chamadas “teorias da reprodução” constituem um bom exemplo. Tornou-se logo evidente, entretanto, que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podiam ficar restritas à classe social. Como análise política e sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia. Ainda mais importante era descrever e explicar as complexas inter-relações entre diferentes dinâmicas de hierarquização social: não se tratava simplesmente de somá-las.

Para Butler (2017) gênero está associado às identidades fluidas e fragilmente estabelecidas nas pessoas, desenvolvendo-se a partir de constructos sociais. A autora defende que por meio de construções culturais, os gêneros se formam com papéis que definirão seus lugares sociais entendendo que não somente a anatomia, mas também à cultura apresentam fundamental importância na definição das identidades dos gêneros.

Nessa mesma direção, Silva (2010, p. 105) aponta que gênero e sexualidade não apresentam referentes físicos ou biológicos que poderiam ser classificados como reais, ou seja, “as próprias concepções do que era considerado puramente biológico, físico ou corporal estavam sujeitas a um processo histórico de construção social. Nem sequer a biologia podia ser subtraída do jogo da significação”.

---

<sup>18</sup> O autor refere-se ao gênero masculino.



Sob esse aspecto, os indivíduos são considerados sujeitos fragmentados, divididos, resultados de um processo de produção social e cultural, em que o poder não está necessariamente associado ao poder político e sim ao saber. Para Foucault (1984) qualquer forma de poder está intrinsecamente relacionada às formas de saber, assim como os saberes constituem formas de poder, dessa forma não existiria poder sem saber. Além disso, para o autor, onde há saber também pode haver resistência ao poder por meio de novos saberes que sejam capazes de contestar o saber/poder soberano.

A importância do papel da escola seria então a de transformar os(as) educandos(as) em pessoas cada vez mais conscientes de seu papel no mundo, para que lutem, em benefício da valorização de suas culturas e identidades, contra as múltiplas formas de dominação que tentam reduzi-los(as) a objetos.

No sentido de construir novos saberes a fim de desenvolver resistência aos saberes/poderes estabelecidos, Louro (2014) reafirma a necessidade de os(as) profissionais de educação questionarem a forma como a escola contemporânea está atualmente organizada.

Segundo a autora

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 2014, p.68).

Embora tenhamos apresentado as relações de gênero e sexualidade como temáticas possíveis de serem desenvolvidas nas diferentes perspectivas de currículo escolar, notamos também que cada perspectiva orienta as temáticas em diferentes campos de análise. Consideramos que: a perspectiva tradicional nos direciona para a ênfase nos aspectos normativos para a temática de gênero e biológicos para a temática da sexualidade; a perspectiva crítica indica para as formas de dominação e exclusão e aponta que as relações de gênero e sexualidade, estão relacionadas *a priori* à dominação política e econômica, presentes em diversos aparelhos ideológicos, dentre eles na escola; a perspectiva pós-crítica do currículo escolar considera os poderes e dominações como parte de narrativas e discursos e, embora os poderes soberanos estejam presentes, os micropoderes são contributos para a assimetria de gênero e identidade sexual.

## 2 GÊNERO, SEXUALIDADE E CURRÍCULO: INTERSECÇÕES POLÍTICAS E SOCIAIS

De acordo com Ribeiro (2017), *Educação Sexual* foi o termo usualmente utilizado pelas publicações e estudos brasileiros acerca da sexualidade, na área médica e educacional, até a década de 1970 quando, com a participação cada vez maior de psicólogos em estudos sobre a sexualidade, o termo *orientação sexual* passou também a se tornar referência, pelo menos para esse grupo.

Grosso modo, podemos dizer que até meados dos anos 2000, havia o uso paralelo dos dois termos: Educação Sexual pelos educadores e Orientação Sexual pelos psicólogos. Inclusive, foi a nomenclatura escolhida para os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997 (RIBEIRO, 2017, p.11).

Ribeiro (2017, p. 11) aponta que com o passar dos anos, outros termos foram utilizados nos estudos sobre a sexualidade a exemplo de “Educação Afetivo-Sexual, Educação para a Sexualidade, Educação em Sexualidade, este último adotado pela UNESCO”.

No que se refere ao termo *Educação Sexual*, Maia e Ribeiro (2011) indicam que, em boa parte do século XX os estudos que se utilizavam desta nomenclatura abordavam a questão sob um viés higienista e profilático, relacionando este campo de estudos à categoria médico-biologista, em virtude disso, parte dos pesquisadores contemporâneos viram a necessidade de se buscar outros termos que abarcassem as recentes pesquisas acerca da temática.

Essa seria uma das razões, segundo Varela e Ribeiro (2017)<sup>19</sup> para a adoção do termo *educação para a sexualidade*. De acordo com as autoras este termo estaria referenciado por autores(as) alinhados(as) ao campo dos estudos culturais pós-estruturalistas, que justificam seu uso dada a necessidade de se delimitar e diferenciar este campo de análise das demais discussões, pois entendem os estudos acerca da sexualidade a partir de práticas educativas diferentes daquelas já historicamente conhecidas, as quais envolvem a *Educação Sexual* e *orientação sexual*.

Para as autoras

---

<sup>19</sup> Vimos a necessidade de esclarecer que trata-se de autores(as) diferentes que compartilham o mesmo sobrenome. Maia e Ribeiro (2011) refere-se a artigo publicado pela doutora Ana Cláudia Bortolozzi Maia em coautoria com o doutor Paulo Rennes Marçal Ribeiro, professor vinculado ao Departamento de Psicologia da Educação e dos Programas de Pós-Graduação: Educação Sexual e Educação Escolar, da UNESP, em Araraquara. Varela e Ribeiro (2017) refere-se a artigo publicado pela doutoranda Cristina Monteggia Varela em coautoria com a doutora Paula Regina Costa Ribeiro, professora do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Educação em Ciências e Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

A partir da leitura de teorias que discutem o conceito de “Educação para a Sexualidade”, podemos entendê-lo como um movimento discursivo que se propõe não somente em educar sobre temas relacionados a essa discussão, como as questões dos gêneros e dos corpos, mas também em problematizar práticas e Debates contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade conceitos naturalizados em nossa sociedade, como a constituição da identidade heterossexual como única forma de vivência da sexualidade; a expressão binária dos gêneros; a vivência da maternidade e paternidade; bem como as múltiplas formas de violência (VARELA; RIBEIRO, 2017, p. 16-17).

Entretanto, Maia e Ribeiro (2011, p. 77) discordam dos apontamentos que justificam o desenvolvimento de novas nomenclaturas para além da terminologia já consolidada nos meios acadêmicos - Educação Sexual.

para esse grupo [o termo Educação Sexual], é um termo oriundo de uma visão médico-biológica e higienista que prioriza a profilaxia das Doenças Sexualmente Transmissíveis e o conhecimento dos métodos contraceptivos. Nada mais equivocado! Se confunde a forma de abordagem, a concepção de sexualidade, a perspectiva da ação pedagógica com o termo em si. Não é trocando o termo empregado que será mudado o ponto de vista, os valores e muito menos a ideologia por trás da intervenção e da formação.

Recentemente alguns programas de estudos acerca da sexualidade incluíram o termo *gênero* em suas nomenclaturas, sobretudo no que se referem à formação docente (BRASIL, 2009), sendo comumente encontradas menções como *Gênero sexualidade e educação*, *Gênero e Educação Sexual* ou *Gênero e Sexualidade na Escola*.

Figueiró (2020) afirma que a diversidade de terminologias utilizadas como sinônimos nas produções acerca da sexualidade e educação comprometem a qualidade da produção científica no campo de estudos e conseqüentemente no escopo teórico da área, dessa forma, a autora defende a padronização dos termos. Em outra obra a autora aponta que o termo adequado ao se utilizar o campo de análise concernente às questões da sexualidade e educação, bem como os campos periféricos que a compõem seria *Educação Sexual* (FIGUEIRÓ 2006).

Com relação aos conteúdos, o campo da Educação Sexual desenvolveria conceitos da sexualidade relacionados às dimensões biológicas, psicológicas e sociais (BIANCON; MAIA; COSTA, 2014), e as relações sociais que constroem os gêneros (LOURO, 2014). Embora gênero e sexualidade sejam categorias tangenciais, ao tratá-las dentro do mesmo extrato nas mais variadas situações de análise, corre-se o risco de reduzir o grau de importância tanto de uma, quanto de outra categoria.

É importante observar que, dadas as crenças populares ocidentais sobre a relação unidimensional entre sexo e gênero, esse modelo frequentemente funde a sexualidade com o gênero, ao mesmo tempo que obscurece as questões das relações de gênero dentro do tópico mais amplo da sexualidade (PARKER, 2019, p. 161).

Butler (2017) tentou dissociar as relações de gênero e sexualidade, alegando que gênero poderia não estar diretamente ou linearmente associado às questões relativas à sexualidade. A autora tece críticas aos estudos feministas que procuram definir gênero como a interpretação cultural do sexo. Para a autora “distinção sexo/gênero e a própria categoria sexual parecem pressupor a generalização do “corpo” que preexiste à aquisição de seu significado sexuado” (BUTLER, 2017, p. 233).

Louro (2014, p. 30) aponta que as categorias gênero e sexualidade estão conectadas, de algum modo, no entanto, como campo de estudos a autora salienta que são categorias distintas.

Os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas. [...] *Suas identidades sexuais* se constituem, pois, através das formas como vivem a sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também identificam, social e historicamente [...] e assim constroem suas *identidades de gênero*<sup>20</sup>.

Para Viana (1997, p. 124) a organização escolar contemporânea contribui para a redução da categoria gênero como apêndice das questões voltadas à sexualidade, pois os projetos educativos, mesmo aqueles que englobam a sexualidade como temática de estudos, não incluem as relações de gênero em suas análises. Para a autora, “a elaboração de um projeto de qualidade que se pretenda abrangente deve incluir em suas preocupações os problemas relativos à valorização das relações de gênero”.

Entendendo que gênero e sexualidade sejam categorias que confluem, ainda que pertencentes a campos analíticos distintos, algumas entidades passaram a oferecer cursos de formação de professores(as) e pós-graduação cuja temática apresenta as relações de gênero e sexualidade como campos de estudos *sui generis*. Tomamos como exemplo o curso de pós-graduação *lato sensu*, oferecido pela Universidade Federal do Paraná, por meio do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>21</sup> denominado *Gênero e Diversidade na Escola*, cujo

<sup>20</sup> Grifos da autora.

<sup>21</sup> A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento pelo uso da metodologia da educação a distância. O sistema é aberto ao público em geral, contudo, os(as) professores(as) dirigentes, gestores(as) e trabalhadores(as) que atuam na educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal têm prioridade na formação.

programa apresenta as relações de gênero e as questões acerca da sexualidade em módulos distintos de análise (BRASIL, 2009).

Ainda que estejam em campos distintos de análise, entendemos que tanto as relações de gênero, quanto a sexualidade sejam categorias abarcadas pela área da Educação Sexual, terminologia utilizada nesse trabalho pois compactuamos com os apontamentos de Ribeiro (2017, p. 11-12).

Se pensarmos na Língua Portuguesa, o adjetivo sexual é o mais apropriado. Dizer que não se deve usar Educação Sexual por ser um termo oriundo do higienismo e que prioriza uma abordagem biologizante que prioriza a profilaxia das doenças, é, no mínimo, uma visão estreita de quem desconhece a história. Não é o termo em si que vai mudar o ponto de vista, questionar valores [...]. Se a ideologia dominante em um determinado campo do saber for conservadora, normatizadora, independentemente do termo empregado, sua prática também o será (p. 11-12).

Segundo o autor, desde o início do século XXI, a inserção mais acentuada dos movimentos que defendem as causas LGBTQIA+<sup>22</sup> na sociedade provocou um alargamento conceitual. Tendo em vista que *orientação sexual* também compreende a inclinação do desejo afetivo-sexual, o termo Educação Sexual passou a ser utilizado de forma mais contundente.

Ribeiro (2017) aponta que Educação Sexual seria o termo mais adequado histórica e cientificamente pois além de ser utilizado em vários países, está popularmente enraizado no imaginário social e é compatível aos campos da intervenção pedagógica e da ciência educacional.

Maia e Ribeiro (2011, p. 77), no que se refere à definição de Educação Sexual indicam como

processo pedagógico que visa uma formação específica e intencional sobre sexualidade, e o que dela é decorrente: comportamentos e atitudes, ética e valores, práticas e concepções. Partimos, portanto, do princípio que a educação sexual na escola deve ser um processo intencional, planejado e organizado que vise proporcionar ao aluno uma formação que envolva conhecimento, reflexão e questionamento; mudança de atitudes, concepções e valores; produção e desenvolvimento de uma cidadania ativa; e instrumentalização para o combate à homofobia e à discriminação de gênero.

---

<sup>22</sup> Nascido sob a sigla GLS, trata-se do movimento político e de inclusão social de pessoas com diversas orientações sexuais. A sigla era utilizada desde fins dos anos 1980. Entretanto, no início dos anos 2000 passou a incluir os(as) bissexuais e pessoas com diversas identidades de gênero, como os(as) transexuais, transformando a sigla para LGBT. Desde então, o movimento vem incorporando pessoas que não se encaixam no que se convencionou denominar por gênero e sexualidade normativos, em razão disso a sigla vem se transformando com o passar do tempo. Neste trabalho utilizaremos a sigla que a essa altura, é comumente utilizada - LGBTQIA+- que significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis/Transgêneros, Queer, Intersexuais e Assexuais. A sigla também inclui o sinal “+”, que indica a possibilidade da inclusão de novas sexualidades. Atentamos para o fato de que as denominações são abertas e sempre sujeitas a mudanças.

Em consonância com Louro (2014) e Parker (2019) nosso trabalho abordará as categorias gênero e sexualidade como campos de análise distintos, embora confluentes, por essa razão, adotaremos os termos de forma composta sempre que tratarmos das duas categorias no mesmo contexto – gênero e sexualidade – e de forma isolada quando nos referirmos a uma categoria apenas- gênero ou sexualidade, entendendo-as como categorias abarcadas pela Educação Sexual. Porém, no que se refere aos trabalhos/referências utilizados para fundamentar nossas perspectivas, respeitaremos as denominações firmadas por seus autores.

## **2.1 Gênero, sexualidade e educação no Brasil – contexto histórico**

Os debates sobre a inclusão da Educação Sexual no currículo escolar ocorrem desde início do século XX (FIGUEIRÓ, 2020) entretanto, as primeiras experiências de projetos sistemáticos desenvolveram-se entre o final da República Populista (1946-1964) e o início do Regime Militar (1964-1985) e desde então a temática da sexualidade na escola vem apresentando movimentos de expansão e retração.

O *Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo*, vinculado ao Departamento de Psicologia Educacional da Universidade de São Paulo, os *Ginásios Vocacionais*, em São Paulo, e os *Colégios Pluricurriculares* apresentam-se como exemplos de instituições que abordaram, em seus programas curriculares, projetos que envolviam temáticas vinculadas à Educação Sexual, entre os anos de 1963 e 1969.

O surgimento simultâneo de projetos de Educação Sexual em diversas escolas em um período relativamente curto foi possível graças à difusão de estudos dos pioneiros da sexologia brasileira. Esses estudos datam de meados dos séculos XIX e XX, e forjaram uma mentalidade favorável ao desenvolvimento da temática nas escolas, a partir da década de 1960 (BEDIN, 2016).

Porém, de acordo com Werebe (1998), as experiências pioneiras em Educação Sexual nas escolas se traduziram em iniciativas isoladas e descontínuas, pois não existia no Brasil uma política educacional nesta área, que impulsionasse a replicação de experiências semelhantes por todo o país. Ademais, com o advento do Regime Militar e o seu alinhamento à ideologia conservadora, as iniciativas voltadas à educação sexual nas escolas foram cerceadas.

Apesar do cerceamento de tais iniciativas, ainda assim, ocorreram debates, inclusive no Congresso Nacional, acerca da necessidade da implantação de uma política de Estado para a aplicação da Educação Sexual nas escolas.

O interesse crescente que se observou na década de 60 pela educação sexual, levou uma deputada federal, Júlia Steimbruck, a apresentar, em 1968, um projeto de lei propondo a introdução obrigatória desta educação nas escolas primárias e secundárias do país. As objeções a este projeto - que levaram a sua rejeição - expressas pela Comissão de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura, revelaram bem o caráter retrógado e o excessivo moralismo das opiniões de seus autores em relação à sexualidade, em geral, e à educação sexual em particular. (WEREBE, 1998, p. 173).

Embora não houvesse a proibição expressa para desenvolver a temática da sexualidade nas escolas, Werebe (1978) aponta que o patrulhamento ostensivo, oriundo da onda de puritanismo que invadiu o país a partir da instalação do Regime Militar, inibiu as ações voltadas à Educação Sexual, colocando esse campo educativo na semiclandestinidade.

Mesmo reprimido e com iniciativas cada vez mais isoladas, na década de 1970 - período em que o Regime Militar brasileiro promoveu o maior cerceamento das liberdades civis- o desenvolvimento e manutenção de projetos em Educação Sexual não deixaram de existir. Conforme pesquisa realizada com educadores(as) participantes do *IV Congresso Brasileiro de Orientação Educacional*, realizado em São Paulo no ano de 1976, pôde-se constatar que pelo menos 15 unidades de ensino do Brasil ainda desenvolviam trabalhos na área da Educação Sexual, envolvendo 56 profissionais. Todavia, em virtude de a censura permear os meios de imprensa, pouco se conhece sobre as experiências que se desenvolveram nessa década (WEREBE, 1978).

Se por um lado, havia censura velada por parte da ditadura às atividades que envolvessem a Educação Sexual nas escolas, por outro lado, contraditoriamente encontramos exemplo do desenvolvimento da temática dentro de uma escola militar, em Campinas, no interior de São Paulo.

Merece ser mencionada a iniciativa do hoje general José Maria de Toledo Camargo. No período de 1974-75, ele foi comandante da Escola Preparatória de Cadetes do Exército, em Campinar, SP. Militar brilhante e excelente profissional, organizou uma série de conferências sobre Orientação Sexual para os alunos desta escola militar de nível de 2º grau (RIBEIRO, 1990, p. 14).

Com o desgaste econômico do Regime e com os movimentos de contestação promovidos por sindicatos e a sociedade civil no final da década de 1970, os militares iniciam

o processo de abertura política e conseqüentemente a ideologia conservadora foi perdendo espaço para os ideais progressistas. Nesse contexto, no ano de 1978 “o Conselho Federal de Educação aprovou a implantação da educação sexual como conteúdo curricular das escolas de 1º e 2º graus [...] na disciplina denominada Programa de Saúde” (SFAIR; BITAR; LOPES, 2015, p. 624).

Ainda no ano de 1978, aproveitando-se da distensão promovida pelo regime, foi realizado em São Paulo o *I Congresso sobre Educação Sexual nas Escolas*, no Centro de Convenções do Anhembi. Segundo Rosenberg (1985) o Congresso, organizado pela sociedade civil, foi amplamente divulgado pela imprensa e atraiu um considerável número de participantes, a autora ainda afirma que as contendas surgidas a partir das conferências contribuíram para a ampliação do debate acerca da Educação Sexual nas escolas.

Esse congresso se realizará nos anos subsequentes tendo sido, a nosso ver, um dos elementos provocadores para que o debate sobre a inclusão ou não da Educação Sexual nos currículos se tornasse público.[...] Esta movimentação em torno da Educação Sexual permitiu que os meios de comunicação percebessem a existência, entre os brasileiros, de um desejo de falar e de ouvir sobre sexo e a possibilidade (graças ao abrandamento da censura) de que essa fala ocorresse através dos meios de comunicação de massa (ROSEMBERG, 1985, p. 16).

Em meio a essas iniciativas, em 1978 a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME) promoveu um projeto piloto denominado *Projeto de ação pedagógica de Orientação Sexual da rede municipal de ensino*. O projeto desenvolvido a partir da perspectiva preventiva contou com o apoio do secretário municipal de educação Hilário Torlone e do seu sucessor Jair Moraes Neves, durante a execução do projeto nas escolas da rede entre os anos de 1979 e 1982 (MATANÓ, 1990).

As temáticas abordadas pelo projeto durante sua existência, relacionavam-se à prevenção de doenças, gravidez na adolescência, entre outras. Voltadas ao *ajustamento da conduta sexual* do(a) educando(a), o projeto não intentava a reflexão crítica acerca da sexualidade, mas ainda assim apresentou seus méritos, pois proporcionou tanto aos(as) professores(as) quanto aos(as) educandos(as) uma inovadora visão sobre o ensino por trabalhar com dinâmicas e formas de organização das aulas, bem como com instrumentos de avaliação que fugiram do lugar comum, visto que a abordagem tradicional do currículo escolar, era a perspectiva vigente na época.

O trabalho foi desenvolvido a partir da formação de orientadores(as) educacionais e de professores(as) do componente curricular de Ciências atendendo inicialmente os(as)



educandos(as) da 5ª série do 1º Grau<sup>23</sup>. Conforme se desenvolvia e se disseminava pela Rede Municipal de Educação e novas questões se tornavam emergentes, o projeto foi ampliando para as turmas das 7ª séries do primeiro grau<sup>24</sup> (BONFIM, 2009).

Segundo Matanó (1990), o projeto piloto aconteceu inicialmente em 03 escolas em 1978, ano de implementação, sendo ampliado no ano seguinte para 19 escolas e atingindo 50 unidades educacionais no último ano de sua aplicação, em 1982 contemplando um total de 19.000 educandos(as). O projeto em questão contava com planos de expansão para a Educação Infantil. Entretanto, com a substituição de Jair Moraes Neves na SME por Guiomar Namó de Mello, em meados de 1982, o projeto foi cancelado sob a alegação que a manutenção de um projeto nas escolas causaria inúmeras dificuldades, outro argumento utilizado foi o de que a tarefa mais importante da escola seria a de propiciar aos(às) educandos(as) acesso ao conhecimento.

Ao analisarmos a trajetória acadêmica de Guiomar Namó de Mello, considerando sua experiência adquirida enquanto orientanda do professor Demerval Saviani<sup>25</sup>, nos surpreende suas alegações ao justificar a descontinuidade do projeto, uma vez que a então secretária de Educação do município de São Paulo já debatera em obras e artigos datados de meados da década de 1970, acerca da busca de uma organização escolar consonante àquilo que mais tarde denominou-se equidade de gênero<sup>26</sup> e o desenvolvimento do fazer pedagógico intencional, relacionando-o à realidade dos(as) educandos(as).

Na década de 1980, outras experiências em Educação Sexual desenvolveram-se em diversas redes de ensino do Brasil, a exemplo do ocorrido na rede pública estadual de São Paulo quando em 1980, a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), em parceria com o Departamento de Educação da Faculdade de Saúde Pública da USP desenvolveram um planejamento para a implantação da Educação Sexual nas escolas estaduais de São Paulo (RIBEIRO, 1990). O projeto piloto, destinado às escolas de 1º e 2º graus<sup>27</sup>, foi estruturado da seguinte maneira:

1-estudos preliminares nas escolas da rede estadual de ensino; 2-experiências piloto em seis escolas da capital, com o treinamento de professores e orientadores

<sup>23</sup> Atual 6º ano do Ensino Fundamental.

<sup>24</sup> Atual 8º ano do Ensino Fundamental.

<sup>25</sup> Considerando que Demerval Saviani se alinha a Teoria Crítica da Educação (SAVIANI, 2011b).

<sup>26</sup> Em 1975, na edição nº 15 da revista *Caderno de Pesquisa*, publicada pela Fundação Carlos Chagas a autora apresentou o texto denominado *Os estereótipos sexuais na escola*, em que denunciava a escola como produtora de desigualdades, apontando como os sistemas de ensino transmitiriam e reforçariam padrões sexuais estereotipados, privilegiando a conduta masculina em detrimento da feminina.

<sup>27</sup> Atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio

educacionais para a inserção de um programa de Educação Sexual na grade curricular, nas disciplinas de Ciências e Programas de Saúde (BUENO, 2018, p. 51).

O projeto executado de 1981 a 1989, apresentava características que se assemelhavam à experiência desenvolvida pela prefeitura de São Paulo entre os anos de 1978 e 1982, pois também envolvia orientadores(as) educacionais e os(as) professores(as) do componente curricular de Ciências, essas características presentes em ambos os projetos oferece indícios que os projetos de Educação Sexual organizados no final da ditadura militar estavam mais voltados às questões anatômicas, profiláticas e da reprodução humana, ao invés de debater questões sociais, políticas ou culturais que envolvessem aspectos relacionados à sexualidade.

Essa posição em associar a sexualidade aos aspectos biológicos e higienistas e colocar a temática sob a responsabilidade do componente de Ciências, justifica-se a partir do alinhamento dos sistemas de ensino à perspectiva tradicional do currículo escolar, até então predominantes no final da década de 1970 e início da década de 1980.

Entre o final das décadas de 1970 e 1980, período histórico compreendido como a transição da Ditadura Militar para a Redemocratização, ocorreu, segundo Bedin (2016) o *ressurgimento do processo de institucionalização do conhecimento sexual no Brasil*<sup>28</sup>. Após esse período podemos distinguir dois momentos sociais e políticos que influenciaram os estudos das relações de gênero e sexualidade no país. O primeiro, se iniciou imediatamente após à ditadura se estendendo até o final da década de 1990 do século XX, ao qual denominamos por período de guinada progressista; o segundo teve início nos últimos anos do século XX e se estendeu pelas duas primeiras décadas do século XXI, caracterizando-se pela forte polarização política e fortalecimento da ideologia conservadora. Desenvolveremos análise pormenorizada acerca desses fenômenos nos tópicos a seguir.

### **2.1.1 Gênero e sexualidade na escola no contexto pós ditadura: a guinada progressista**

No que se refere aos estudos de gênero e sexualidade, após o período de distensão política ocorrido em finais da década de 1970 teve início o fenômeno denominado *ressurgimento do processo de institucionalização do conhecimento sexual no Brasil*, com a

---

<sup>28</sup> Para Bedin (2016) o processo de institucionalização da Educação Sexual no Brasil tem início com as obras, sobretudo de cientistas da área da medicina que publicam suas teses a partir de meados do século XIX. No decorrer do século XX iniciou-se um processo de sistematização dos saberes acerca da Educação Sexual, entretanto, com o golpe de 1964, segundo a autora: “O que consideramos como mais importante deste período histórico [compreendido pela ditadura militar] é que o fértil campo intelectual e escolar cultivado a partir das primeiras décadas do século XX, e que já estava colhendo os frutos da Educação Sexual, foi suprimido e, sem exagero, acabou por deixar um vácuo intelectual cujo preço pagamos até hoje” (p. 32).

criação e formalização de grupos de estudos e pesquisas, sociedades científicas e a realização de congressos temáticos por todo o país, a exemplo da criação, em 1980, da Associação Brasileira de Educação Sexual, em São Paulo e do o CESEX – Centro de Sexologia em Brasília, além da SBRASH – Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana, em 1986, em São Paulo (BEDIN, 2016).

As primeiras sociedades e grupos de estudos criados durante a década de 1980, estavam fortemente relacionados aos campos médico-psicológicos, entretanto essas sociedades abririam espaço para a inserção dos mais variados profissionais e instituições de diversos seguimentos (BEDIN, 2016).

A partir de então, considerando a temática da sexualidade como foco diversos outros grupos de trabalho e sociedades foram criados em diferentes cidades do território nacional, como por exemplo em São Paulo, o Instituto H. Ellis (1984), Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual – GTPOS (1987), o Instituto Kaplan (1991); em São Caetano do Sul o CEDES – Centro de Orientação e Desenvolvimento da Sexualidade (1995); no Rio de Janeiro o CORES – Centro de Orientação e Educação Sexual (2000) entre outros (BEDIN, 2016).

No período que se estende entre o fim da ditadura militar (1985) e o final do século XX, verifica-se a criação de grupos de pesquisas e estudos em diversas universidades brasileiras. O exemplo mais antigo deles é o CAESOS – Centro Avançado de Educação para a Saúde e Orientação Sexual - criado em 1985, na USP de Ribeirão Preto; verifica-se também a criação do NES – Núcleo de Estudos da Sexualidade, da Universidade do Estado de Santa Catarina, criado em 1991; o GEISH – Grupo de Estudos Interdisciplinares em Sexualidade Humana, da Universidade Estadual de Campinas UNICAMP; o NIES – Núcleo Integrado de Educação Sexual, da Universidade Estadual de Feira de Santana, na Bahia; GPESS – Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Sexualidades, da Universidade Estadual Paulista - UNESP Campus de Marília, criado em 1997; o NUSEX – Núcleo de Estudos da Sexualidade, também da Universidade Estadual Paulista - UNESP campus de Araraquara, criado em 2000, entre outros (BEDIN, 2016).

Ainda na década de 1980, teve início no Brasil os estudos e debates das relações de gênero a começar pela tradução de trabalhos produzidos nos Estados Unidos e Europa, a exemplo da obra da historiadora estadunidense Joan Scott, cujo artigo, publicado em 1986, denominado *Gender: a useful category of historical analysis*, “passa a ser utilizado amplamente por aquelas/es interessadas/os nas relações de gênero” (LOURO, 2014, p. 34).

Em referência às produções nacionais, ganha destaque a obra *Educação Sexual: uma proposta um desafio* de Maria Amélia Azevedo Goldberg, publicada originalmente em 1981

que talvez seja a primeira pesquisa após a distensão política brasileira que traga reflexões sobre as diferentes concepções da Educação Sexual. Embora seus objetivos não girassem em torno do desenvolvimento de sistemas de análise sobre a Educação Sexual, a crítica inicial da autora se direcionava as obras publicadas até então, que propunham à Educação Sexual um caráter *intelectual*, cuja preocupação sintetizava-se em transmitir informações científicas, acerca da anatomia, fisiologia e genitália humana, privilegiando a função reprodutora da sexualidade (GOLDBERG, 1988).

Para a autora, a Educação Sexual deveria buscar a transformação da pessoa, para tanto a mesma deveria conhecer a realidade envolta em desigualdades que a cerca e compreender os estereótipos culturalmente desenvolvidos, que são causadores de sofrimentos tanto para os homens – que a autora denomina como *homens-sujeito* – e, principalmente, para as mulheres – *mulher objeto* - com o objetivo de transformar essa realidade (GOLDBERG, 1988).

Esses movimentos possibilitaram as reflexões acerca da possibilidade de transformação das abordagens pedagógicas praticadas nos ambientes escolares. Os debates também influenciaram na organização de projetos de formação de professores(as) para a abordagem das relações de gênero e sexualidade na escola, incorporando às temáticas os aspectos sociais, políticos e culturais.

Nesse contexto, a cidade de São Paulo novamente despontou como protagonista, quando em 1989, a SME dirigida pelo professor Paulo Freire começou a elaborar um plano de formação contínua em serviço para os(as) professores(as), por meio de uma política que pretendia ser de longo prazo, vinculando as práticas docentes às necessidades dos(as) educandos(as). Dessa forma, pretendia-se desvincular a formação em serviço do modelo clássico, em que “o papel da universidade corresponderia à produção do conhecimento, cabendo aos profissionais do ensino fundamental e médio, sua aplicação, socialização e transposição didática.” (MIZUKAMI *et al.* 2003, p.27), ao desvincular-se desse modelo a escola passaria a ser um local de pesquisa e produção de saberes.

Com esse propósito, a gestão de Paulo Freire (1989-1991) estimulou a criação de círculos de debates com diversos setores ligados à educação, integrando professores(as), sindicatos e comunidade escolar. Dada a histórica falta de diálogo entre as partes que compõem o seguimento a iniciativa a princípio causou estranheza aos(as) envolvidos(as), em virtude do contexto autoritário na qual a educação se desenvolveu através dos tempos (FREIRE, 1989).

Foram nos círculos de debates que, tanto por parte da comunidade escolar quanto pela gestão, se apresentaram propostas que visavam um modelo de formação que rompesse com a

perspectiva de um currículo escolar tradicional, oferecendo temáticas formativas a fim de entenderem a educação como veículo de transformação de consciências, atitudes e comportamentos. Desse modo, surgiu a possibilidade de se desenvolverem projetos de formação docente que abrangessem temáticas voltadas, entre outras, às relações de gênero e sexualidade (TAVANO; LEÃO, 2018b).

Segundo Yara Sayão (1997), ainda em 1989, a SME iniciou um programa de formação de professores(as) em gênero e sexualidade com a supervisão e acompanhamento do *Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual – GTPOS* que tinha a responsabilidade de acompanhar semanalmente os(as) docentes nas intervenções das temáticas junto aos(às) educandos(as). Em aproximadamente quatro anos o projeto havia atingido cerca de 12 mil alunos.

Embora o projeto tenha surgido em decorrência da preocupação dos(as) pais/mães/responsáveis e professores(as) pelo avanço do que se denominava na época por doenças venéreas, em especial a AIDS na população mais jovem, o diferencial em comparação ao projeto desenvolvido no final da década de 1970, deve-se ao fato de que as intervenções

[...] não tinham pressupostos e valores calcados em um certo tipo de educação sexual disciplinadora, voltada a preservar valores conservadores (como o da conjugalidade heterossexual) e a normalizar determinados indivíduos e marginalizar outros (BRASIL, 2007, p. 14).

O processo formativo objetivava empoderar os(as) professores(as) para servirem de multiplicadores das temáticas na escola, por meio de uma abordagem que incentivasse o diálogo e as atitudes críticas acerca das questões de gênero e sexualidade na tentativa de desenvolver nos(as) educandos(as) comportamentos questionadores concernentes a construção social de seus saberes, se “sublinhava a necessidade de se trabalhar os temas relativos à sexualidade, de maneira a não confiná-las às aulas de ciências” (BRASIL, 2007, p.14).

Apesar de bem avaliado pela SME o projeto foi interrompido no ano de 1993, em virtude do encerramento do mandato da prefeita Luiza Erundina (PT) e a assunção de Paulo Maluf (PP) na prefeitura de São Paulo. A troca de governo no município e o retorno a uma visão tecnicista de educação adotada pela gestão que assumiu a prefeitura contribuíram para que esse e outros projetos de formação em serviço fossem interrompidos ou remodelados pela nova administração (TAVANO; LEÃO, 2018b).

Ainda na década de 1990, um novo fator impulsionou o debate das temáticas das relações de gênero e sexualidade na escola, a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, em que está impressa a primeira referência curricular acerca da abordagem das temáticas. Os PCN surgiram a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)<sup>29</sup> e tinham como princípio a criação de referências de conteúdos mínimos e competências básicas a serem implementadas nas escolas em todo o território nacional.

No que se refere às relações de gênero e da sexualidade, nomeados pelo documento de *Orientação Sexual*, os PCN preveem sua abordagem através dos chamados temas transversais. Os temas transversais tratam das temáticas que não devem ser tomadas como responsabilidade de uma única área do conhecimento, mas serem trabalhadas de forma interdisciplinar, por todos os componentes da grade curricular.

Para Nunes e Silva (2006, p. 63), “os temas transversais são conteúdos de valor formativo que perpassam as disciplinas curriculares de maneira a articular entre si os conteúdos e atitudes e ampliar os conhecimentos advindos dos conteúdos trabalhados a partir do currículo escolar”.

A maneira com que os PCN sugerem o desenvolvimento das temáticas de gênero e sexualidade - por meio da transversalidade - acendeu divergentes posições. Determinados(as) teóricos(as) se posicionaram de maneira favorável, ao passo que outros(as) apresentaram algumas reservas.

Belo e Puchalski (2014, p. 54) apontam que ao orientar sobre o conceito de gênero e desvincular a sexualidade das questões exclusivamente biológicas, os PCN representaram “[...] um avanço na tentativa de buscar formas pedagógicas de inserir esses questionamentos nos currículos escolares”.

Rosely Sayão (1997) numa posição consonante à transversalidade, afirma que o desenvolvimento de temáticas envolvendo as relações de gênero e sexualidade não devem ser resumidas a uma ou duas áreas do conhecimento, deve ser um trabalho desenvolvido por toda a comunidade escolar. Para tanto, a autora ressalta a necessidade do planejamento criterioso ao lidar com as temáticas, dado os tabus que as envolvem.

---

<sup>29</sup> O Plano Decenal de Educação para Todos trata-se de um documento elaborado em 1993 pelo MEC destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, com a participação da, Unicef, PNUD e Banco Mundial. O documento em questão marcou a aceitação por parte do governo brasileiro – a época, presidido por Itamar Franco (PMDB) - das teses e estratégias internacionais que buscavam a melhoria da educação básica nos países em desenvolvimento e trouxe como meta assegurar, até o ano 2003, às crianças, aos jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem as necessidades elementares da vida contemporânea.

Em contrapartida, Nunes e Silva (2006) expressam certa preocupação com a transversalidade, pois a falta de uma equipe de profissionais ou de uma área responsável para o desenvolvimento das temáticas poderia provocar atuações improvisadas e voluntárias dos(as) professores(as) correndo-se o risco da banalização das temáticas, ou seja, nesse caso, as abordagens teriam efeito reverso, correndo-se o risco do fortalecimento dos estereótipos.

Nesse sentido, Heredero (2014) indica que a experiência espanhola na temática da sexualidade, embora obrigatória na Educação Básica, foi pouco abordada pelos docentes daquele país. A situação seria resolvida somente após a assinatura da *Ley Orgánica de Educación* (LOA) em 2006, que, entre outras medidas, regulamentou a Educação Sexual nas escolas e estabeleceu os conteúdos necessários para o desenvolvimento dos programas escolares espanhóis.

O autor menciona a transversalidade como um dos motivos pelo qual a temática da sexualidade não se desenvolveu a contento nas escolas, pois os(as) educadores(as) não se sentiam responsáveis em desenvolvê-la em seus componentes curriculares, uma vez que além da necessidade de se abordar determinados tabus, os(as) educadores(as) não se consideravam preparados(as) ou autorizados(as) em desenvolver o tema em suas aulas.

Motivo de celebração para uns e críticas para outros, os PCN traz o mérito de se apresentar como o primeiro documento oficial em esfera federal, que trouxe a necessidade de se desenvolver o debate acerca das questões de gênero e sexualidade na escola. Utilizando como referência esse documento, diversos sistemas de ensino, de forma independente, começaram a produzir materiais didáticos, referenciais curriculares, entre outros para atenderem as demandas relacionadas às temáticas em questão.

Utilizamos como exemplo as publicações na área de gênero e sexualidade apresentadas pela SME, no período que sucedeu à publicação dos PCN, como os referenciais *Gênero e Educação* (SÃO PAULO, 2001), o *Caderno Temático de Formação I Leitura de Mundo letramento e alfabetização: Diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade* (SÃO PAULO, 2003) e o *Guia de Referência – Construindo uma cultura escolar de prevenção à violência sexual* (SÃO PAULO, 2009) que trazem as relações de gênero e sexualidade como referencial temático, além de outras publicações que englobam as citadas temáticas em um ou mais capítulos, como o *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual para o Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos* (SÃO PAULO, 2012), que destina um capítulo para orientação e reflexão sobre os mitos que envolvem a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual.

No final dos anos de 1990, questões relativas à gênero e a sexualidade eram temáticas

constantemente levantadas tanto por educadores(as), como pela comunidade escolar, que novamente as indicavam como temáticas potenciais visando o esclarecimento sobretudo acerca das infecções sexualmente transmissíveis (IST) – a época denominada DST-, em especial a AIDS.

Pensando na necessidade formativa a rede em questão ainda promoveu entre os anos de 2003 e 2004 um amplo programa de formação docente sobre a temática das relações de gênero e sexualidade na escola. Durante o mandato da prefeita Marta Suplicy (PT), a SME, sob o comando de Maria Aparecida Perez, passou a considerar a necessidade de uma formação permanente aos(às) educadores(as) voltada à democratização tanto do acesso e permanência dos(as) educandos(as), quanto da gestão escolar.

A formação permanente procurou atentar para a identificação dos diferentes grupos, sendo eles étnico-raciais, culturais, religiosos e sexuais, entre outros, por meio de verificação e estudo dos espaços públicos do entorno, do cotidiano do indivíduo, bem como seu potencial de intervenção no mundo.

Nesse contexto, em nova parceria com o GTPOS, criou-se em março de 2003 aquele que seria o mais abrangente projeto de formação docente na temática de gênero e sexualidade para os servidores da Rede Municipal de Educação de São Paulo. O *Projeto Educando para a Diversidade*.

Com apoio financeiro da Secretaria Especial de Direitos Humanos (então ligada à Presidência da República), a iniciativa alcançou toda a rede municipal de ensino da capital paulista e envolveu diretamente mais de mil escolas, oito mil educadores/as e cerca de 100 mil estudantes. A experiência estimulou a realização de projetos análogos em outras instituições e outras capitais. (BRASIL, 2007, p. 14).

O projeto em questão estendeu-se para todas as modalidades de ensino da rede paulistana e, inspirados no modelo adotado pela formação oferecida no início da década de 1990, buscava uma abordagem na qual os(as) educadores(as) se apresentassem como facilitadores de uma prática reflexiva visando que os(as) educandos(as) se reconhecessem enquanto sujeitos históricos para que pudessem viver bem suas identidades de gênero e sexuais (TAVANO; LEÃO, 2018b).

Em dezembro de 2004, último dia de governo da prefeita Marta Suplicy (PT) encerrou-se o contrato entre a Prefeitura de São Paulo e o GTPOS. O prefeito eleito, José Serra (PSDB), ao assumir o governo municipal optou por não dar sequência ao projeto, uma vez que seu secretário de Educação, José Aristodemo Pinotti tinha outra percepção acerca da formação em serviço dos(as) professores(a).



Por meio da portaria nº. 6.328/05, a SME instituiu, o *Programa Ler e escrever - prioridade na Escola Municipal*, o qual previa que, todos os esforços da formação docente seriam direcionados para “a urgência de solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos, com relação às competências de ler e escrever” (SÃO PAULO, 2005, p. 39). Assim, qualquer medida formativa deveria apresentar a finalidade de diminuir as defasagens na proficiência leitora e escritora, tornando o processo de domínio destas habilidades uma responsabilidade de todos(as) os(as) professores(as), nas diversas áreas do conhecimento e em todos os níveis de ensino. Com isso, os processos formativos que não estivessem voltados à aquisição das habilidades de leitura e escrita, foram interrompidos.

No que diz respeito às temáticas de gênero e sexualidade, o que se viu a partir de então no sistema municipal de educação da cidade de São Paulo, foram tentativas de enquadrar elementos conceituais nos referenciais curriculares dos diferentes componentes, para serem trabalhados como temas transversais, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs. Desse modo, as temáticas em questão não foram mais abordadas em planos de formação contínua abrangente.

### **2.1.2 A reação conservadora: a *ideologia de gênero***

Analisando as narrativas presentes em algumas publicações a partir de meados da década de 1990, podemos considerar que a onda progressista que impulsionou os estudos da área da Educação Sexual após o fim da Ditadura Militar, começava a sofrer alguma resistência por parte dos setores conservadores da sociedade.

Segundo a Organização Não Governamental (ONG) americana Freedom House (2000), no final do século XX, o mundo assistiu à maior guinada à democracia e à liberdade de expressão. No século XXI, junto à democracia e à liberdade de expressão experimentamos o acesso a novos meios de divulgação de ideias e informações baseadas na criação e expansão dos instrumentos de comunicação, em especial a internet.

As rápidas transformações técnicas e nos sistemas políticos ocorridas no último quarto do século XX, traduziram-se em transformações sociais. A maior facilidade na aquisição de informações possibilitou aos cidadãos comuns o acesso a conhecimentos que, até então, se encontravam limitados a alguns grupos específicos, e tais grupos apresentavam dificuldades em disseminar suas posições.

Podemos apontar os estudos das relações de gênero e a da sexualidade como categorias que conseguiram expandir suas pesquisas para diversos segmentos da sociedade

durante esse contexto de democratização política e expansão dos meios de informação. Os debates referentes à essas temáticas conseguiram extrapolar os círculos fechados, antes circunscritos a setores limitados como círculos feministas, grupos LGBTQIA+ ou a academia, e se ampliaram para boa parte do corpo social não necessariamente envolvido com alguma militância (CORRÊA, 2001).

Outro dado significativo deve-se ao fato de as transformações ocorridas nos últimos 40 anos provocar uma ruptura da presença das estruturas tradicionais/conservadoras nos espaços sociais, fatores que justificaram a onda progressista verificada a partir da década de 1980. Trazemos como ilustração o recente fenômeno da evasão de fiéis dos movimentos religiosos.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), em 1980, no Brasil, 97% da população se declarava cristãos e menos de 2% declaravam não professar nenhuma fé. Ao analisarmos os dados do censo de 2010, verificamos que o número de cristãos caiu em proporção para 86%, e o número de brasileiros que declaram não seguir nenhuma religião subiu para 8%.

Diante desse cenário nos últimos 20 anos verificamos a reorganização dos setores conservadores da sociedade, formados por denominações religiosas, sobretudo das igrejas evangélicas pentecostais, bem como agremiações de direita reacionária, como forma de opor-se ao progressismo, constatado no final do século XX.

É no bojo dessa reorganização dos setores conservadores – o qual denominamos neste trabalho como *reação conservadora* - que se fixaram alguns termos que permearão os discursos conservantistas de uma forma geral, e em especial as narrativas voltadas às relações de gênero e sexualidade, como por exemplo, os termos *teoria* ou *ideologia de gênero*, *escola sem partido* e, em especial no Brasil, o famigerado *kit gay*<sup>30</sup>.

Ao analisarmos as narrativas desenvolvidas nos primórdios dessa reação conservadora, observamos que tais expressões referem-se a termos intencional e cuidadosamente fabricados, impressos em publicações (pseudo)científicas e documentos eclesiásticos, com o principal objetivo de causar impacto emocional ao(a) leitor(a)/ouvinte.

Para Junqueira (2017), os termos *Teoria de Gênero* e o usualmente utilizado *Ideologia de Gênero*, fazem parte desse vocabulário fabricado com a intenção de desconstruir a narrativa progressista que se estabeleceu pelos(as) pesquisadores(as) do gênero. Segundo o autor

---

<sup>30</sup> Abordaremos a diante o contexto em que se deu a disseminação do termo *kit gay*.

“teoria de gênero” e “ideologia de gênero” são sintagmas fabricados na forma de rótulos políticos. E enquanto rótulos, tendem a funcionar como estandartes, sinais de adesão, pontos de referência na construção e na atuação de grupos de mobilização. Não por acaso, o emprego de um, de outro ou de suas contínuas metamorfoses parece obedecer unicamente às avaliações acerca de sua eficácia política, calculada a partir de técnicas de marketing. Assim, desde meados anos 1990, ao longo de um esforço criativo para encontrar as combinações que melhor funcionassem no espaço midiático e político, foram numerosas as formas de declinação desses sintagmas emersas dos documentos vaticanos e das conferências episcopais: teoria do *gender*, ideologia de *gender*, ideologia da ausência de sexo, teoria subjetiva do gênero sexual, teoria do gênero *queer*, teoria do gênero radical, teoria feminista do gênero, teoria feminista radical, teoria feminista violenta, ideologia ultra feminista do *gender*, ideologia do *lobby gay*, ditadura do *gender*, genderismo, ou, simplesmente, *gender*. Tais sintagmas foram progressivamente se descolando dos contextos vaticanos e passaram a animar ações midiaticamente muito eficazes, para, enfim, se legitimar como categorias políticas, passando a figurar em documentos de Estado e estar presentes em pronunciamentos de dirigentes políticos, inclusive com ares de aparente laicidade (JUNQUEIRA, 2017, p.27-28)

A questão do gênero como *ideologia* foi inserida nos debates (não acadêmicos) a partir da obra *Who Stole Feminism?* Publicada por Cristina Hoff Sommers em 1994. Embora seja tratada por seus opositores como ensaísta antifeminista, segundo Gonzales (2020), Sommers se descreve como uma *feminista da igualdade* ou *feminista da liberdade*, que combate o *feminismo de gênero*.

Para Junqueira (2017, p. 31), a obra *Who Stole Feminism?* Destacou-se pelo ataque ao que chamou de *Gender Feminism* que seria “uma ideologia de feministas que, em vez de buscar a conquista de igualdade de direitos entre homens e mulheres, passou a antagonizar as desigualdades históricas baseadas no gênero, falando em patriarcado, hegemonia masculina, sistema sexo-gênero, etc”.

Anos mais tarde, em 1997, o termo *feminismo de gênero* voltou a ser utilizado, dessa vez na obra *The gender agenda: redefining equality* da jornalista estadunidense Dale O’Leary. Segundo Junqueira (2017, p. 32), a escritora Dale O’Leary, vinculada à seita católica *Opus Dei*, indica em sua obra as características daquilo que denominou por *feminismo de gênero*.

[...] elas teriam inspiração marxista e fomentariam uma “ideologia” que desrespeita as diferenças biológicas, convoca à “guerra dos gêneros”, afirma a construção social dos papéis sexuais com o objetivo de “abolir a natureza humana” e impedir a principal missão da mulher na esfera educativo-zeladora. A “agenda de gênero”, segundo ela, teria como meta construir um mundo com menos pessoas, mais prazer sexual, sem diferenças entre homens e mulheres e sem mães em tempo integral. Para colocá-la em prática, seria preciso garantir acesso gratuito à contracepção e ao aborto, estimular a homossexualidade, oferecer uma educação sexual a crianças e jovens que incentive a experimentação sexual, abolir os direitos dos pais em educar seus filhos, instituir a paridade entre homens e mulheres no mundo do trabalho, inserir todas as mulheres no mercado de trabalho e desacreditar as religiões que se oponham a este projeto.

Ainda em 1997, o monsenhor Michael Schooyans publicou *L'Évangélie face au désordre mondial*. A tradução para a língua portuguesa dessa obra foi publicada no ano de 2000 sob o título *O Evangelho perante a Desordem Mundial*. No segundo capítulo da obra, intitulado *Coligação Ideológica do “Gênero”*, o autor desenvolveu uma duvidosa relação entre o que viria a denominar *ideologia do gênero* com as ideologias liberais e socialistas, associando-as com o que o autor chamaria por *ideologias da morte e ideologia antivida*.

Esta ideologia do gênero combina, pois, temas provenientes da ideologia socialista na sua forma marxista, com temas da ideologia liberal na sua forma neomalthusiana. Parte de uma releitura da luta de classes, e essa releitura arrasta a consequências desastrosas (SCHOOPYANS 2000, p. 58).

Para Junqueira (2017) esta é possivelmente a primeira obra em que a expressão *ideologia de gênero* foi empregada, entretanto, no ano seguinte ela apareceria pela primeira vez em um documento eclesialístico, em *La ideologia de género: sus peligros y alcances*, documento divulgado pela Conferência Episcopal do Peru em 1998. O documento em questão foi desenvolvido e divulgado com o objetivo de *alertar* os cristãos sobre “a ‘desconstrução’ da família e o ataque à religião, à tradição e aos valores culturais que as ‘feministas do gênero’ promovem nos países em desenvolvimento [...]” (CONFERÊNCIA EPISCOPAL DO PERU, 1998, p.15).

A partir de então, o termo *ideologia de gênero* passou a fazer parte de diversos outros documentos, primeiramente publicados pela Igreja Católica, posteriormente por representantes de outras denominações religiosas cristãs para, em seguida, ser adotado pelos círculos intelectuais pseudocientíficos.

Utilizamos aqui o termo pseudociência pois, para Junqueira (2017, p. 28)

É preciso, então, sublinhar que tais sintagmas [teoria ou ideologia de gênero] não são conceitos científicos. Essas grotescas formulações paródicas ou até fantasmáticas, no entanto, atuam como poderosos dispositivos retóricos reacionários que se prestam eficazmente a promover polêmicas, ridicularizações, intimidações e ameaças contra atores e instituições inclinados a implementar legislações, políticas sociais ou pedagógicas que pareçam contrariar interesses de grupos e instituições que se colocam como arautos da família e dos valores morais e religiosos tradicionais.

Não raro a expressão *ideologia de gênero* vem acompanhada das palavras medo, perigo e família e invariavelmente o discurso adotado, nas publicações que aplicam o termo, utilizam-se de construções textuais sensacionalistas tentando transmitir ao(à) interlocutor(a)

a hipótese de uma conspiração mundial em andamento que busca transformar a suposta estabilidade existente no meio social e/ou no seio familiar (TAVANO; LEÃO, 2020).

De acordo com Pedroso (2001), a adoção do discurso sensacionalista está associada à estratégia discursiva, pois da mesma forma que se apresenta como temerário, o perigo também provoca no(a) interlocutor(a) médio o fascínio ao extraordinário e o sentimento de responsabilidade no engajamento da luta por determinada causa.

Em última instância, desenvolveu-se um movimento retórico cuja finalidade foi moldar a opinião pública, a partir da visão conservadora – se não reacionária – de sociedade sem que houvesse a preocupação com os fatos objetivos que norteiam o debate público. As arguições baseadas em estudos da realidade e fundamentadas em métodos analíticos estariam relegadas a um segundo plano, sobrepondo-se a esses a defesa de subjetivos valores tradicionais. Dessa forma, os debates seriam permeados por apelo às emoções e crenças/mitos individuais e/ou coletivos, ou seja, o poder de convencimento se colocou em maior grau de importância, em relação à razão fundamentada (D'ANCONA, 2018).

Reis e Eggert (2017) indicam que as estratégias adotadas pelos setores conservadores têm contribuído para que a sociedade desenvolva noções distorcidas acerca da busca pela igualdade/equidade de gênero e respeito à diversidade sexual, contribuindo sensivelmente para a ampliação das discriminações e formas de violência contra as mulheres e as populações LGBTQIA+.

Criou-se uma falácia apelidada de “ideologia de gênero”, que induziria à destruição da “família tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovada com dados oficiais e estudos científicos. Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também uma espécie de terrorismo moral atribuindo o *status* de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação além de intimidar profissionais de educação com notificações extra judiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar o assunto em sala de aula (REIS; EGGERT, 2017, p. 20).

Podemos questionar inclusive o uso do termo *ideologia*, adotado pelos círculos conservadores ao tratar – ou condenar- os estudos de gênero pois, invariavelmente, os documentos e publicações que fazem referência à *ideologia de gênero* – em geral obras desprovidas de profunda análise social – desenvolvem o termo na condição de similaridade com o termo *estudos de gênero*, entretanto, quando analisamos as pesquisas acadêmicas que envolvem as relações de gênero, essas sistemática e metodologicamente organizadas e

fundamentadas, que passaram pelo crivo dos pares ou das agências de fomento, não encontramos em momento algum o termo *ideologia de gênero* (TAVANO; LEÃO, 2020).

Embora nosso objetivo neste trabalho não seja a análise de grandes obras que tratam da construção social do gênero, cabe ressaltar que trabalhos como *Problemas de gênero* (BUTLER, 2017), ou *The reproduction of mothering* (CHODOROW, 1978) entre outros não se utilizaram do termo *ideologia*, ao invés disso, produziram análise aprofundada acerca da identidade fluida e fragilmente estabelecida dos indivíduos para considerar que, em linhas gerais, os gêneros se desenvolvem a partir de constructos sociais.

As autoras não negam a importância da biologia, tampouco a existência do sexo anatômico no processo de construção dos gêneros, mas defendem que por meio de construções culturais os gêneros se formam com papéis que definirão seus lugares sociais, entendendo que a anatomia e a cultura exercem importância fundamental na definição das identidades dos gêneros.

Não haveria então linearidade ou evolução entre o termo empregado por pesquisadores(as) das relações de gênero - *identidade* - e o termo empregado por grupos conservadores – *ideologia*, pois

A noção de ideologia me parece dificilmente utilizável por três razões. A primeira é que, queira-se ou não, ela está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade. Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. Segundo inconveniente: refere-se necessariamente a alguma coisa como o sujeito. Enfim, a ideologia está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infraestrutura ou determinação econômica, material etc. Por estas três razões creio que é uma noção que não deve ser utilizada sem precauções. (FOUCAULT, 1984, p. 7-8).

No entender de Foucault (1984) ideologia seria a busca de uma verdade a partir de crenças e valores, desse modo, indivíduos ou instituições poderiam se valer de elementos pseudocientíficos na tentativa de fundamentar suas verdades, assim, a ideologia estaria então exercendo uma função negativa ao pensamento científico.

Para Gatti e Mendonça (2018, p. 86), quando analisados os termos *ideologia* e *gênero* conjugados, chega-se ao seguinte resultado:

não se trata apenas de uma função negativa da ideologia que a aproximaria da ideia de falseamento da realidade, mas de funções desempenhadas por ela. O uso do sintagma “ideologia de gênero” escamoteia as funções da ideologia, tomando-a apenas como deformação, e evidencia a dissimulação do pertencimento do enunciador a uma determinada ideologia, curiosamente, a dominante. Trata-se de

uma faceta do discurso conservador moderno que encontrou na palavra “ideologia” o recanto ideal para a dissimulação de sua própria ideologia.

Nesse sentido, consideramos que a expressão *ideologia de gênero* insere-se no processo de adequação retórica por parte da ideologia conservadora, antifeminista e antidemocrática como forma de legitimar suas contradições, buscando cooptar o(a) interlocutor(a) por meio do discurso, inflamando-o(a) a agir “ para conter ou anular o potencial crítico e emancipador do feminismo e dos Estudos de Gênero e deslegitimar atores e reivindicações neles fundamentados” (JUNQUEIRA, 2017, p. 46), utilizando-se dos mais diversos meios discursivos para atingir tais objetivos, como a dissimulação e a destruição de reputação.

### **2.1.3 O novo século: a polarização ideológica e a sedução do discurso conservador**

No que se refere às temáticas das relações de gênero e sexualidade e sua permeabilidade na escola, o século XX encerra-se com a perspectiva de ampliação do debate, tendo em vista a criação de diversas sociedades, grupos e núcleos de estudos; com a abertura e oferecimento de processos formativos para professores(as) da Educação Básica que envolviam as citadas temáticas e com a inserção da temática *Orientação Sexual* nos PCN.

Por outro lado, também verificamos, nos anos finais do século passado, o surgimento de uma - num primeiro momento discreta - crítica conservadora avizinhandose à onda progressista que caracterizara os debates entorno da Educação Sexual desde o fim da Ditadura Militar em meados dos anos 1980.

Machado e Miskolci (2019) indicam que, com o advento da internet e sua popularização ainda na primeira década do século XXI, houve uma transformação na forma com que o debate político passara a se desenrolar. Antes restrito aos meios acadêmicos e às mídias tradicionais, essa ferramenta possibilitou às *pessoas comuns* exercerem seus *direitos de opinião*. Como resultado, na primeira década do século XXI, a internet, enquanto ferramenta de comunicação, teria auxiliado o processo de polarização política no Brasil.

De acordo com Machado e Miskolci (2019), os grupos alinhados aos ideais políticos de esquerda seriam os primeiros a fazer uso da rede mundial como meio de mobilização de massa, a exemplo das *manifestações antiglobalização* na cidade de Seattle (1999) convocada por movimentos sociais, partidos de esquerda e grupos autonomistas, sendo divulgada pela nascente mídia virtual independente.

Vale ressaltar que nos primórdios a rede mundial de computadores era estática, pouco interativa e utilizada sobretudo como uma ferramenta da mídia alternativa e independente para fazer frente à mídia tradicional, invariavelmente alinhada aos ideais neoliberais e aos apelos do mercado.

Entretanto, seriam os conservadores, conforme analisaremos adiante, que teriam entendido melhor os mecanismos que regem essa nova ferramenta, fazendo uso delas de forma mais eficiente que os progressistas.

A internet se tornou ferramenta comercial no ano de 1995. Em 1997 o astrólogo conservador e autodenominado filósofo Olavo de Carvalho “já despontava com seu site, em que publicava textos defendendo teses conservadoras, nas quais articulava a obra de pensadores de direita visando ressignificá-los para cativar o público brasileiro” (MACHADO; MISKOLCI, 2019, p. 949).

Com uma postura exibicionista e linguagem agressiva e autoritária, além de se utilizar de livre interpretação de obras de filósofos consagrados na tentativa de apresentar alguma natureza científica às suas colocações, Olavo de Carvalho conseguiu atrair a princípio um relativo número de seguidores, em especial jovens brancos de classe média.

Contudo, ao menos no Brasil, não seriam apenas jovens brancos de classe média que seriam contagiados pela onda conservadora e cooptados para a reprodução desses ideais no decorrer do século XXI. Alguns fatores preponderantes também contribuíram para que a onda conservadora permeasse com relativo sucesso nas classes economicamente menos favorecidas.

Nosso primeiro ponto de análise indica que a atuação dos governos alinhados às ideologias de esquerda, a longo prazo exerceram alguma responsabilidade para a polarização política e, em última instância para o advento da onda conservadora no Brasil, vejamos:

Os resultados das eleições gerais de 2002 confirmaram, pela primeira vez na história do Brasil, a vitória de um candidato alinhado ao espectro político da esquerda, tratava-se de Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Com uma atuação que se caracterizou pelo forte engajamento com as causas populares, o governo federal iniciou, deu sequência e acelerou uma série de políticas afirmativas, objetivando a distribuição de renda mais justa, intentando atingir a parcela mais necessitada da população que se encontrava, até então, excluída dos processos produtivos nas esferas sociais, políticas e econômicas (SICSÚ, 2013)

Ao que se refere à educação básica, o governo conseguiu aprovar a Emenda Constitucional nº53, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias ampliando a



distribuição de verbas federais oriundas do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF – a educação básica, criando, por meio da Lei Federal nº 11.494, de 20/06/2007, o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, o FUNDEB. Antes da aprovação do FUNDEB o governo aprovou em maio de 2006 a Lei nº 11.114, que tornara obrigatória a matrícula da criança de 6 anos no Ensino Fundamental e em fevereiro de 2006 a Lei nº 11.274 que ampliara o Ensino Fundamental para 9 anos.

O governo federal também iniciou um plano para a ampliação do acesso e permanência para toda a população no Ensino Superior. Como política de longo prazo, o Ministério da Educação (MEC) iniciou o planejamento para a expansão dos institutos e universidades federais; a curto prazo, o Planalto lançou o Programa Universidade para Todos (PROUNI). O programa criado pela Lei nº 11.096/2005 tem por finalidade a concessão de bolsas de estudos a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior (TAVANO; TAVANO, 2020).

Como consequência da política educacional promovida pelo governo federal, no início da década de 2000, as matrículas e frequências na educação básica saltaram de 95,8% em 2002, para 98,2% em 2012 para a população de 6 a 14 anos. Para a faixa etária de 15 a 17 anos houve um salto na matrícula de jovens de 81,5% em 2002 para 84,2% em 2012 (BRASIL, 2014). Para o ensino superior o salto foi ainda maior, as matrículas iniciais nos cursos de graduação em instituições públicas e privadas apresentaram um salto significativo passando de aproximadamente 3,5 milhões de alunos(as) matriculados(as) em 2002, para mais de 7 milhões em 2012 (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, o governo federal promoveu, uma política de ampliação do acesso e permanência de pessoas até então excluídas de recursos básicos e de educação formal, entretanto, a ampliação do acesso não foi acompanhada por uma política capaz de transformar as estruturas educacionais mecânicas, normativistas e reprodutivistas na qual a educação brasileira se assenta.

Saviani (2011a) ao apontar a importância da ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens na escola já alertava para a necessidade da escola ressignificar seu papel de agente formador. De acordo com o autor

Essa medida deveria vir em favor da garantia de uma educação de qualidade que permitisse, ao longo dos nove anos do ensino fundamental obrigatório, assegurar o domínio pleno dos conhecimentos básicos, de teor científico a toda população do país. Mas, se prevalecer a atual orientação das políticas educacionais de considerar a escolarização como um ritual mecânico, mais preocupado em assegurar estatísticas aceitáveis pelos organismos internacionais, que em garantir a efetiva aprendizagem

das crianças, a extensão para nove anos não terá nenhuma importância (SAVIANI, 2011a, p. 85).

A escola, como parte de um constructo cultural, exerce uma função ideológica que em última análise serve aos interesses do Estado e das classes dominantes (AUTHUSSER, 1980), daí a necessidade de se repensar as políticas públicas em educação, que considere não apenas do acesso e a permanência do(a) educando(a) ao espaço escolar, mas também num modelo de escola que garanta processos inclusivos dos segmentos sociais até então excluídos.

Desse modo, entendemos que a expansão da escolarização no Brasil não veio acompanhada de uma reflexão e ação acerca da necessidade de reestruturação na formação docente e na ação pedagógica, visando a busca de um modelo escolar que privilegiasse o diálogo e o debate e considerasse as diferentes concepções de ser e estar no mundo.

Outro fenômeno que podemos associar à adesão das classes populares ao conservadorismo deve-se às políticas afirmativas promovidas pelo governo federal, como os programas de transferência de renda e, também, ao crescimento econômico mundial na primeira parte da década de 2000 que provocaram um acelerado decréscimo na desigualdade social e, como consequência, o aumento do poder de consumo, sobretudo nas camadas sociais economicamente vulneráveis.

Nos primeiros anos deste período [primeira década do século XXI], associada à recuperação da economia brasileira, houve a valorização do salário-mínimo, a geração de empregos formais e a difusão do Programa Bolsa Família (PBF), por meio do qual ocorre a transferência direta de renda para as famílias mais pobres, resultando na elevação de sua renda per capita. [...] Nesse período o incremento da renda dos 20% das famílias do estrato mais baixo foram maior que o dos 10% das famílias de maior renda, sendo este um dos fatores que contribuiu para a redução da desigualdade (ZANINI; ROCKENBACH, 2018, p. 255).

No período em questão, que se estendeu de 2003 até meados de 2008, o Brasil passou pela fase de recuperação da economia e aumento dos níveis de renda nos diversos estratos sociais, decorrente da política de valorização do salário-mínimo e da geração de novos empregos formais, além disso, o governo federal unificou e ampliou programas de transferência de renda para as famílias em situação de pobreza, existentes no governo anterior, renomeando- o em *Programa Bolsa Família*<sup>31</sup>. Esses esforços combinados contribuíram para

<sup>31</sup> O Programa Bolsa Família é um programa de transferência de renda do Governo Federal (Lei Federal n. 10.836) instituído pelo Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) que unificou e ampliou os seguintes programas da gestão anterior (Fernando Henrique Cardoso 1994-2002): Programa Nacional de Renda Mínima-Bolsa Escola (Lei n° 10.219), Cadastramento Único do Governo Federal (Decreto n° 3.877), Programa Nacional de Renda Mínima - Bolsa Alimentação (Medida Provisória n° 2.206-1), Programa Auxílio-Gás (Decreto n° 4.102) além do Programa Nacional de Acesso à Alimentação - Fome Zero (Lei n° 10.689) instituído no governo

a redução das desigualdades e elevação dos níveis de renda da população em um ambiente macroeconômico estável (ZANINI; ROCKENBACH, 2018).

A expansão econômica da primeira década do século XXI teria gerado um efeito já vivenciado nos Estados Unidos da década de 1980. Através de uma política econômica que primava pelo controle da inflação e juros baixos, associada às políticas sociais de emprego e renda, houve um crescimento vertiginoso do grupo de pessoas que passaram a ingressar no mercado de consumo, dessa forma, as tensões sociais e econômicas foram amortecendo, em virtude da estabilidade macroeconômica e da perspectiva de crescimento de trabalho, renda e consumo, ao passo que outras tensões emergiam no contexto social relacionadas às questões da cultura, identidade e religião (MARIUTI, 2020).

Essa crescente massa de pessoas que entram na ciranda do consumo passou a pleitear o status *culturalmente estabelecido* de classe média, entretanto, tal movimento entrou em conflito com os ideais da chamada classe média tradicional.

Conforme explana Mariuti (2020, p. 6-7)

O patrimônio e a renda não são as principais fontes de privilégio social, especialmente no caso das classes médias. O acesso a boas escolas desde a tenra infância é um elemento crucial de diferenciação social. Mas por detrás do abismo que separa as elites da grande massa há muito mais do que isso. Uma família de classe média lega de forma invisível a seus filhos um conjunto de habilidades cognitivas e sociais que geram distinção social. Isto reitera, portanto, na própria vida familiar as hierarquias do “gosto” que perenizam a desigualdade também no plano subjetivo. Essa herança imaterial gera identificações subjetivas – e quase inconscientes – que reforçam a endogenia nas classes médias e, reversamente, tende a perpetuar e naturalizar a desigualdade. Logo, por conta disto, a desigualdade não pode ser eliminada apenas pelo crescimento econômico, mesmo que combinado com um complemento de renda e a provisão de competências técnicas para as camadas inferiores da sociedade. O imbricamento entre a escassez de recursos e de acesso aos hábitos e padrões de sociabilidade dos “vencedores” condena de antemão os inferiorizados. Neste sentido, para a *ralé*, o capital cultural e simbólico é uma barreira social muito mais difícil de ser rompida do que a renda. E, para agravar a situação, além do habitual desprezo das elites, a *ralé* começa a sentir os valores tradicionais que geralmente norteiam a sua vida ameaçados diretamente pelo “progressismo” dos privilegiados.

No final da primeira década do século XXI, a massa de emergentes, uma vez inserida na sociedade de consumo encontrava-se em situação de desamparo. No campo do pertencimento a uma *classe*, os novos emergentes não seriam considerados alinhados à classe

---

lula. O Bolsa Família trata-se de um programa chamado de mecanismo condicional de transferência de recursos, pois consiste na ajuda financeira às famílias pobres e que tenham em sua composição gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos e extremamente pobres. A contrapartida é que as famílias beneficiárias mantenham as crianças e os adolescentes entre 6 e 17 anos com frequência mínima de 85% na escola e façam o acompanhamento de saúde das gestantes, as mulheres que estiverem amamentando e as crianças, que também devem ter a vacinação em dia. De acordo com os dados do Governo Federal em 2020, em todo o Brasil, mais de 13,9 milhões famílias foram atendidas pelo programa.

média tradicional, tampouco se consideravam classe economicamente inferior, ou seja, pobres. Associada à questão do pertencimento em 2008 teve início uma grave crise econômica mundial que colocou-os sob o risco iminente de retrocesso econômico/financeiro e com isso surgiu a questão que talvez seja a mais significativa nesse contexto, a nova classe emergente se viu abandonada pelos partidos de esquerda.

Entre o final da primeira e início da segunda década do século XXI, já assentados há algum tempo no poder, os partidos com potencial eleitoral que adotavam o espectro ideológico da esquerda, como o Partido dos Trabalhadores (PT) praticamente abandonaram sua política de luta de bases e/ou ação direta junto aos movimentos sociais e sindicatos, ao invés disso, esses partidos adotaram a forma tradicional de fazer política, por meio do uso da máquina burocrática do Estado e por alianças políticas mais fisiológicas e menos ideológicas, que a curto prazo possibilitaram a implementação de uma política de compadrio e corrupção estrutural (MARIUTI, 2020).

Concomitantemente a esse fenômeno, o Brasil e o mundo passaram por mais uma evolução tecnológica que possibilitou um processo de revolução nas comunicações, causando o estreitamento das relações entre pessoas públicas e anônimas mediante a explosão do acesso à internet como fruto do barateamento e popularização dos smartphones e da invenção e rápida massificação das redes sociais como o Facebook, Youtube e Twitter (MACHADO; MIKOLCI, 2019).

Não demorou para que as novas plataformas se transformassem em meios de disseminação das mais variadas correntes políticas, sendo os grupos conservadores e reacionários os primeiros a entender o funcionamento político da rede e, por consequência, os mais competentes em utilizá-las para angariar seguidores as suas fileiras.

Questões como a crise econômica que se instalara no final da década de 2000, o abandono da política de bases pelos partidos de esquerda, as denúncias de corrupção – que continuamente despontavam nos noticiários da mídia tradicional – e outras questões relacionadas à debates contemporâneos, não necessariamente conectados à política econômica, como as relações de gênero, sexualidade, concepção de família e aborto; foram bastante exploradas pelos grupos conservadores e reacionários nas mídias digitais. Esses grupos utilizaram como estratégia o redimensionamento da crise econômica, associando-a a uma hipotética crise de princípios e valores sociais.

O extremismo conflitivo desse novo ambiente tem sido mais bem explorado por vertentes políticas conservadoras já que o cenário global, desde a crise de 2008, criou temores sobre o futuro. Assim idealizaram – se passados supostamente

melhores, mais estáveis e prósperos. Esse medo do futuro alimenta lideranças populistas em uma gramática política que cria bodes expiatórios em cada contexto nacional (MACHADO; MISKOLCI, 2019, p. 960).

Segundo Mariuti (2020, p. 8) é a insistência na estratégia do que passou-se a denominar de pânico moral que seduziria a classe trabalhadora aos ideais conservadores, pois

A esmagadora maioria [das pessoas], frente ao fim das ilusões progressistas da modernidade, prefere um retorno ao mundo mágico da religião e as certezas dos valores “tradicionais”. Mas não se trata de qualquer religião: é necessário que ela lhe traga não apenas conforto espiritual, mas, também, alguma vantagem palpável e, sobretudo, que seja compatível com a sua experiência de vida. As comunidades religiosas configuram uma rede de contatos importante, que gera oportunidades de negócios e, também, mecanismos informais de proteção social. Esta é uma brecha importante para recrutar novos combatentes dispostos a defender a tradição nas guerras culturais contra a degeneração identificada aos “progressistas”.

Miskolci (2016, p. 287) aponta que as redes sociais se apresentam como redes democráticas de diálogo, uma vez que a atividade política pode ser compartilhada com diversas vozes e faces, tendo maiores condições de repercussão pública. Contudo, o autor afirma que essa alegação não representa a realidade, pois essa sociabilidade é induzida por algoritmos<sup>32</sup> que direcionam os usuários das redes sociais aos conteúdos de seus interesses, dessa forma

redes de discussão política online que articulam plataformas distintas como Facebook, Twitter e Whatsapp na troca de informações e reflexões colhidas em provedores de conteúdo compartilhável – quer sejam blogs independentes ou da grande mídia – tendem mais a reforçar laços previamente existentes, ampliar a rede receptora, mas têm impacto baixo em redes rivais.

Ou seja, uma vez que os(as) usuários(as) de alguma rede social sejam cooptados(as) por um grupo, obtendo acessos e compartilhando mensagens de determinada natureza, dificilmente eles(as) terão acesso a outros conteúdos conflitantes que possibilite o diálogo acerca de assuntos divergentes, fator que desenvolve nos(as) usuários(as) o que Machado e Miskolci (2019, p. 954) denominam de *bolha de opinião*. Ao não observarem resistência ou reações conflitivas às suas ideias, o(a) usuário(a) reforça suas posições ideológicas “não apenas no que se refere aos temas macropolíticos, mas sobretudo comportamentais”.

---

<sup>32</sup> Algoritmos estão na base dos processos de desenvolvimento de software e fazem parte das ferramentas pelas quais programadores criam estratégias para fracionar problemas em etapas e processos que podem ser traduzidos computacionalmente. Em linhas gerais os algoritmos, quando utilizados pelas redes sociais traduzem os dados baseando-se na frequência e relevância da busca e direciona os usuários aos conteúdos hipoteticamente desejados, ou seja, o algoritmo decide o que será visualizado numa página a partir de uma série de fatores que partem das referências cruzadas entre o que o usuário e a rede de comunicação do mesmo compartilham nos ambientes virtuais.

#### 2.1.4 Estratégias de contrainformação: a Escola Sem Partido, o *Kit Gay* e o patrulhamento na educação

A rede social Facebook foi criada em fevereiro de 2004, o Youtube em fevereiro de 2005, e o Twitter em março de 2006. Com o barateamento nos preços dos smartphones e sua popularização, no final da década de 2000, bem como a possibilidade de se instalar aplicativos com acesso às redes sociais, logo elas se transformaram numa alternativa de comunicação pessoal, atingindo um alcance muito maior que as tradicionais linhas de telefonia fixa e celular.

Tão logo as redes sociais começaram a ser popularizadas, prontamente os grupos com algum interesse em formar opiniões compreenderam que elas podiam servir como instrumentos para a disseminação de suas ideologias, dispondo ainda de algumas vantagens, como o baixo custo de operacionalização e o direcionamento das publicações de acordo com o perfil que se deseja atingir.

Nesse sentido, as redes sociais se tornaram instrumentos de divulgação de diversas narrativas, dentre elas a de grupos conservadores. Embora essas narrativas não sobrevivessem à primeira análise apurada e metodologicamente fundamentada, elas se sustentavam pela estratégia do pânico moral colando no imaginário social termos de fácil compreensão para o cidadão médio, a exemplo do já citado *teoria* ou *ideologia de gênero*, além da *escola sem partido* e do famigerado *kit gay*.

O termo *escola sem partido* surgiu no ano de 2004 quando o advogado Miguel Nagib lançou o *Programa Escola sem Partido*. Em seus primórdios, o programa estava direcionado a um restrito grupo de pessoas alinhadas aos ideais conservadores que defendiam um movimento com pretensões de representar pais/mães e estudantes contrários ao que denominavam de *doutrinação ideológica nas escolas*.

Inicialmente obscuro, o movimento começou a angariar adeptos a partir do final da década de 2000, conforme já mencionamos, impulsionados pela onda conservadora e com a popularização das redes sociais. Porém, o movimento começou a ganhar notoriedade em 2011 quando assimilou e absorveu a narrativa do *kit gay* e consolidou-se em 2014, ao protagonizar campanhas visando a divulgação de projetos de lei inspirados no movimento, ou em nome dele, que começavam a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional.

*Kit gay* é a forma pejorativa de identificar uma série de materiais pedagógicos denominados kit anti-homofobia. O kit anti-homofobia é parte do *Programa Brasil Sem*

*Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGTB e de Promoção da Cidadania Homossexual*, lançado em 2004 pela Secretaria Especial de Direitos Humanos com o objetivo de promover a cidadania à população hoje denominada de LGBTQIA+, através da equiparação de direitos e combate à violência (SILVA, 2015).

Em 2009 a Secretaria Especial de Direitos Humanos firmou parceria com o MEC e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), com o objetivo de desenvolver o projeto *Escola Sem Homofobia*, que se referia a “um programa em prol da garantia dos direitos humanos, orientação sexual e identidade sexual e identidade de gênero no âmbito escolar” (SILVA, 2015, p. 57).

Com o objetivo de desenvolver conteúdos pertinentes e metodologias adequadas, o programa começou a organizar, em 2009, materiais de apoio didático que possibilitassem o desenvolvimento de debates reflexivos sobre a temática da sexualidade na escola (SILVA, 2015).

O material passou a ser então elaborado por equipe multidisciplinar que envolvia técnicos vinculados às ONG Pathfinder do Brasil; Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva; ECOS – Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana (São Paulo); Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e da Global Alliance for LGBT Education (GALE) com financiamento do Ministério da Educação (MEC).

Faziam parte do material de apoio didático “um caderno, uma série de seis boletins, três audiovisuais com seus respectivos guias, um cartaz e uma carta de apresentação para gestoras e educadoras” (MELLO, Et al., 2012, p. 119). Tais materiais de apoio didático traziam a nomenclatura provisória de *kits educativos anti-homofobia* e eram destinados aos(as) educandos(as) matriculados no Ensino Médio da Educação Básica (SILVA, 2015).

Tão logo a ação da Secretaria Especial de Direitos Humanos e do MEC para a elaboração de materiais de apoio pedagógico, que abordavam a questão das sexualidades *não normativas*, começaram a ser cobertas pela imprensa, surgiram vozes dissonantes à ação.

Tal proposta encontrou forte resistência de parlamentares vinculados a grupos GTBLfóbicos e de fundamentalistas religiosos, que tentaram por meios diversos impedir a distribuição nas escolas do referido material, sob o argumento de que ele seria uma “apologia ao homossexualismo entre jovens” e estimularia a pedofilia. Por outro lado, várias organizações manifestaram-se favoravelmente ao reconhecimento da adequação da proposta pedagógica do Projeto Escola sem Homofobia, tendo em vista a relevância do enfrentamento da BLTGfobia no espaço escolar e a adequação do material proposto às faixas etárias e de desenvolvimento afetivo-cognitivo a que se destina. Entre essas organizações, destacam-se o Conselho Federal de Psicologia, o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UNAIDS) e a

representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil (MELLO *et al.*, 2012, p. 119).

Em mais uma atuação das vozes anônimas oriundas das redes sociais, iniciou-se uma campanha pela ridicularização de todo o *Programa Brasil sem Homofobia*, por meio de uma política de disseminação de notícias falsas e alarmistas, o alvo preferencial dos opositores se voltou-se para os *kits educativos anti-homofobia* (BALIEIRO; DUQUE, 2018).

A notícia, na época, se espalhou pela internet e se transformou em assunto polêmico para os que apoiavam e para os que repudiavam o kit, que ganhou o apelido de “Kit Gay” – um termo bastante pejorativo do material [...] em sessão realizada no Plenário da Câmara, [o deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ)] atacou a iniciativa, fazendo apelos aos colegas para que impedissem a circulação do kit. Seu discurso tomou tamanha proporção que se espalhou pelas redes sociais, tendo como principal argumento que o material se tratava de algo perigoso, que incentivava a homossexualidade entre os estudantes (SILVA, 2015, p. 58).

Em maio de 2011, pressionada pelo congresso, em especial pela Frente Parlamentar Evangélica, a presidente Dilma Houssef (PT), em atitude unilateral - pois não havia consultado Fernando Haddad, então ministro da Educação - vetou a divulgação dos materiais didáticos para o público e a sua distribuição para as escolas (MELLO, 2012).

Aproveitando o contexto de acirramento da polarização político-ideológica, associado à crise econômica, em meados de 2011, o movimento *Escola Sem Partido* lançou uma série de publicações tendenciosas, falsas ou infundadas acerca dos *kits educativos anti-homofobia* e sobre outros assuntos voltados aos *valores morais* ou *valores familiares*.

Tais ações resultaram na projeção do movimento como um dos bastiões pela *defesa da família*, na luta para “inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2019a).

Para Frigotto (2017) o movimento *Escola Sem Partido* não pode ser entendido como algo que nasce a partir da escola e afeta somente essa instituição, mas trata-se de um fenômeno que veio se desenvolvendo na sociedade brasileira por alguns anos, trazendo em seu bojo interesses vinculados às questões políticas e principalmente econômicas.

O autor indica que, embora as classes dominantes tenham se beneficiado do período de expansão econômica na primeira parte da década de 2000, verificou-se também a ampliação de políticas afirmativas e a ocupação de espaços, por parte de grupos outrora excluídos, em áreas até então dominadas pela elite, como os centros de ciências e universidades e, com a crise econômica no final dessa década, esses fatores despertariam ressentimentos.



A ampliação da crise econômica mundial e seus reflexos internos tornaram insuportáveis à classe dominante local pequenas, mas significativas, conquistas dos movimentos sociais, sindicatos e partidos vinculados às lutas dos trabalhadores por seus direitos. Com a crise econômica, externa e interna, que a classe dominante não admitiu foi abrir mão do lucro e dos privilégios. Insuportável tornou-se, então: o aumento real do salário mínimo pelo qual se efetivou distribuição de renda; a criação de quase duas dezenas de universidades públicas e centenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; que negros, quilombolas, índios e pobres tenham políticas públicas que lhes permitam ter acesso ao ensino básico e, uma significativa parcela, à universidade; que haja políticas públicas para a educação do campo e cotas para negros, indígenas e grupos de baixa renda; que se mantenha e amplie o Bolsa Família, que garante os filhos na escola pública e o complemento da parca comida de cada dia a 14 milhões de famílias etc. Insuportável também se tornou para as classes dominantes a ampla liberdade de organização de movimentos sociais e culturais que lutam por seus direitos negados sem o estigma da criminalização; que as escolas públicas não apenas adestrem e ensinem o que os organismos internacionais, sentinelas do mercado e do lucro, querem que aprendam, mas também as eduquem para uma leitura autônoma da realidade social, econômica, cultural e política do país (FRIGOTTO, 2017, p. 22-23).

Frigotto (2017) defende que o movimento de expansão econômica provocou também um despertar de consciências nas classes até então excluídas dos processos de pertencimento social. Concomitantemente a esse despertar, o governo federal, atendendo às reivindicações de movimentos sociais, abriu canais de comunicação para o debate sobre as condições de grupos socialmente excluídos, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a população LGBTQIA+, além de assinar as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, nas escolas de educação básica.

O movimento do governo federal, em dialogar com grupos social e historicamente excluídos e eventualmente inseri-los como temática de estudos na educação básica está vinculado aos ideais da escola plural e da educação enquanto direito humano. Para Mattos *et al.* (2017) ao sugerir e/ou legislar acerca da necessidade de a escola abordar temáticas que envolvam as vozes excluídas, que dizem respeito às questões étnico raciais, ao multiculturalismo, às relações de gênero e sexualidade, entre outras, essas se transformam em *temáticas pedagógicas sensíveis*, por tratarem de assuntos até então marginalizados enquanto conteúdo escolar, portanto, envoltas em mitos, preconceitos e estereótipos sociais.

Outrossim, não abordagem dessas temáticas pela escola incorreria na ofensa ao ideal de escola plural e, no caso do ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, na ofensa à legislação federal.

A ofensa à lei, todavia, é um dispositivo recorrente do *Programa Escola Sem Partido*, segundo Penna (2017) esse é um dos motivos pelo qual o movimento não foi combatido em seus primórdios, nem levado a sério pela academia, pois o programa se baseava

essencialmente num conceito estereotipado de educação escolar. Seus apontamentos careciam de fundamentos científicos, suas críticas estavam embasadas em depoimentos e *memes* publicados nas redes sociais advindos do senso comum, “recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional” (PENNA, 2017, p. 35).

Foi nesse contexto de descredibilização por parte da academia que o movimento *Escola Sem Partido* inseriu no campo educacional a narrativa da *doutrinação marxista* nas escolas e, como forma de difundir suas ideias os adeptos do movimento passaram também a utilizar a estratégia do pânico moral, ou seja, disseminaram a tônica que a escola estaria sendo utilizada como instrumento, por parte de *professores(as) doutrinadores(as)* para transmitir aos(às) educandos(as) conhecimentos que em última análise, *trariam consequências graves à formação moral de crianças e jovens*.

Baseando-se nisso, os adeptos do movimento partem do princípio de que certos conteúdos escolares deveriam ser tratados pelos(as) professores(as) de forma *neutra*, a exemplo de questões político-ideológicas, socioculturais e econômicas. Outras questões, consideradas *temas sensíveis* que, segundo os(as) defensores(as) da causa, envolvem conceitos *morais*, deveriam ser tratados com cuidado pela escola ou preferencialmente pela família, tais como temáticas que envolvem as relações de gênero, sexualidade, aborto, concepção de família – sobretudo no que se refere à constituição de família *não tradicional* - religiosidade -sobretudo voltada à matriz africana e afrodescendente - e política partidária (ALGEBAILLE, 2017).

No que se refere às relações de gênero e sexualidade na escola, Mattos *et al.* (2017, p. 93-94) indica que

Na prática, pretende-se inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia. Além disso, materiais didáticos e paradidáticos com abordagem crítica e reflexiva sobre esses temas têm sido alvos de ataques pelos partidários do movimento. Seus defensores vêm afirmando que esse tipo de material e discussão “doutrinam” estudantes, forçando-os a aceitar a “ideologia de gênero”.

Em defesa dessas pautas, o movimento *Escola Sem Partido* optou pela adoção de um discurso por um lado agressivo, e por outro sedutor, valendo-se de subjetivos *valores morais tradicionais*, que culminou no desenvolvimento de um estado constante de vigilância sobre os(as) profissionais de educação que não compactuam com tais ideais.

O uso massivo das redes sociais por parte do movimento contribuiu para a rápida divulgação e difusão de ideias distorcidas como por exemplo a divulgação da expressão *ideologia de gênero*, por meio de um discurso de pregação do medo.

No Brasil, frente às supostas ameaças, criou-se várias iniciativas que buscam, de um lado, retirar “gênero” das políticas públicas e, de outro lado, propor medidas de vigilância em relação aos professores - vistos como doutrinadores - a trabalhar com a temática nas escolas, como é possível perceber na elaboração, defesa e difusão do Programa Escola Sem Partido. Embora a “ideologia de gênero” seja uma noção elaborada em círculos intelectuais e religiosos [...] para se transformar em uma cruzada moral e se difundir com traços de pânico morais, ela depende de sua difusão de forma mais ampla na sociedade e, para tanto, as mídias são um instrumento fundamental (BALIEIRO; DUQUE, 2018, p. 277).

Ao acessar o sítio do movimento *Escola Sem Partido* na internet, atentamos para uma frase na primeira página que objetiva, ao que tudo indica, causar um impacto no leitor: “Diga não à doutrinação nas escolas e universidades. Junte-se ao Escola sem Partido” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2019b). Quando navegamos pela página, notamos a evidente política de vigilância promovida pelo movimento, pois em diversas passagens a organização aponta os caminhos para a que os(as) usuários(as) dos sistemas de ensino possam seguir a fim de se tornarem agentes do processo de patrulhamento do trabalho pedagógico.

Ao acessar o link *Quem somos* dessa mesma página o(a) visitante tem acesso à apresentação do conteúdo do *site*. Num determinado momento dessa apresentação, a página indica os seguintes dizeres:

Se você sente que seus professores ou os professores dos seus filhos estão comprometidos com uma visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa das questões políticas e sociais; se percebe que outros enfoques são por eles desqualificados ou ridicularizados e que suas atitudes, em sala de aula, propiciam a formação de uma atmosfera de intimidação incompatível com a busca do conhecimento; se observa que estão engajados na execução de um projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores, envie-nos uma mensagem relatando sua experiência (acompanhada, se possível, de elementos que possam comprová-la) (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c).

Ainda no link *Quem somos*, o *site* indica que os objetivos do programa, entre outros é o de “apoiar iniciativas de estudantes e pais destinadas a combater a doutrinação ideológica” e “orientar o comportamento de estudantes e pais quanto à melhor maneira de enfrentar o problema” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2019c).

Num outro link denominado *Blog*, há uma série de artigos que abordam os mais variados temas. Embora o programa aponte como meta a perseguição de um ideal de

neutralidade, a quase totalidade dos artigos em questão tecem críticas às políticas afirmativas que, em geral, fazem parte da agenda dos movimentos ideológicos de esquerda, a exemplo do artigo assinado por Jonas da Silva Azevedo, denominado “Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?”, postado em 05 de junho de 2019; o artigo “Lacaios da esquerda na Universidade Federal de Pelotas”, assinado por Miguel Nagib e postado em novembro de 2016 e o artigo “No IFPE, fanáticos da religião do gênero transformam banheiro feminino em banheiro trans” que não é assinado e foi postado em 02 de março de 2020 (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2019d).

Nesse mesmo espaço do *site*, ao procurarmos artigos/denúncias de uma possível tentativa de *doutrinação ideológica* por parte de professores(as) ou instituições alinhadas às ideias conservadoras, não encontramos nenhum artigo que se encaixasse nessa descrição. No entanto encontramos alguns relatos de pais/mães e/ou educandos(as) autodeclarados(as) *conservadores(as)* que denunciavam ao sítio alguma suposta situação de perseguição ou vexação, como o relato anônimo, postado em 25 de fevereiro de 2020, denominado “Mãe relata caso de perseguição em escola”, que traz o seguinte subtítulo: “Quando descobriram que minhas filhas eram conservadoras, começaram as perseguições”; e o relato assinado por Ederson Kozoski, publicado em 07 de dezembro de 2019, denominado “Relato de Ederson Kozoski, aluno do curso de Geografia”. O relato de Ederson Kozoski se caracteriza por um texto contendo um único parágrafo e 737 caracteres no qual profere alguns insultos aos(as) professores(as) de uma universidade pública do interior do Paraná, conforme indica o recorte de seu relato: “Sou cristão, conservador e de direita, sofro ataques constantemente por pensar diferente dos meus colegas e professores *encéfalos*<sup>33</sup> [sic] radicais de esquerda” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2019d).

Para Algebaile (2017) a partir do sítio na internet, o movimento encoraja responsáveis e educandos(as) a promoverem uma política intensiva de patrulhamento do trabalho pedagógico, sobretudo no que se refere aos já mencionados *temas sensíveis*. A ação de vigilância dos adeptos e simpatizantes do movimento se desenvolvem em diversas frentes.

Para dar curso ao propósito de coibir a abordagem desses temas, a organização e os segmentos que com ela se ramificam atuam em diversas frentes simultâneas, inserindo variados tipos de materiais de opinião em variados meios de comunicação; fomentando a apresentação de projetos de lei que proponham as medidas restritivas reivindicadas pela organização e que instituem mecanismos de vigilância, controle, denúncia e criminalização; e realizando debates e audiências nos âmbitos acadêmico, jurídico, religioso e parlamentar, dentre outras estratégias (ALGEBAILLE, 2017, p.67).

---

<sup>33</sup> Grifo nosso

Após as eleições de 2018, vencida por Jair Bolsonaro (PSL), candidato que durante a campanha adotou a narrativa de defesa da família e da moral; paradoxalmente verificou-se a perda de espaços do movimento *Escola Sem Partido* nas pautas de ação dos grupos conservadores. Esse fenômeno ocorreu principalmente em virtude de dois fatores que se desenvolveram durante a composição do novo governo.

O primeiro deve-se ao fato de que parte significativa dos candidatos conservadores eleitos nas eleições proporcionais de 2018 e, também, pessoas indicadas para cargos técnicos e para as funções administrativas da República estarem alinhados às ideias do autointitulado filósofo Olavo de Carvalho. Durante a campanha de Bolsonaro, em diversas ocasiões os apoiadores passaram a nomear Olavo de Carvalho como *mentor intelectual* do candidato. Tal associação renderia dividendos eleitorais ao candidato do PSL, uma vez que Carvalho construiu um consolidado grupo de apoiadores em virtude da popularidade adquirida a partir da promoção de seus cursos *on line* (MARIUTI, 2020).

Diante de uma possível vitória de Bolsonaro nas urnas, Olavo de Carvalho vinha apontando críticas ao movimento *Escola Sem Partido* em suas participações *on line* ao vivo, ou em postagens nas redes sociais, entretanto as críticas se intensificaram após o resultado das eleições de outubro de 2018.

Na lógica de Carvalho, para combater o que denomina *doutrinação comunista* nas escolas, seria necessária a criação de uma cultura conservadora que se dispusesse a conflitar com tal doutrinação, que estaria, segundo ele, enraizada nos mecanismos culturais que se assentam nas escolas e universidades, (CARVALHO, 2019). Dessa forma, o ideólogo acredita na necessidade de um movimento que caminhe na direção da disseminação do *conservadorismo* nas escolas, um movimento que seja capaz de refutar a *ideologia comunista* nela presente.

Nesse sentido, os projetos de lei em nome do movimento *Escola sem Partido* que se multiplicaram nas câmaras municipais, assembleias legislativas e no Congresso Nacional a partir de 2015, que, em linhas gerais previam a punição aos(as) docentes que privilegiassem determinada ideologia em detrimento de outras, estariam em dissonância em relação ao que os *olavistas* preveem enquanto *guerra cultural entre a direita conservadora e os comunistas*.

Com uma posição congruente, todavia objetivando outros propósitos, outro fator que teria causado o enfraquecimento do movimento *Escola Sem Partido* a partir de 2019 deveu-se a perspectiva de a nova gestão federal encarar a educação não somente pela perspectiva da formação intelectual e moral do indivíduo, mas também como negócio.

De acordo com Leher (2019) tão logo ocorreu a eleição e posse do governo Bolsonaro, verificou-se que entidades, fundações privadas e grupos empresariais vinculados à educação passaram a orbitar a administração federal.

Entre os centros de pensamento educacionais organicamente vinculados ao bloco no poder, é possível listar coalizões como: TPE [Movimento Todos Pela Educação]; Movimento Brasil Competitivo; fundações corporativas, como Fundação Lemann, Unibanco, Itaú e Bradesco; entidades sindicais patronais, como Confederação Nacional da Indústria, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e congêneres, Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, Associação Brasileira do Agronegócio; diversos *think tanks*<sup>34</sup>, como Casa das Garças, Millenium, Diálogo Interamericano, assim como meios de comunicação — Grupo Globo (incluindo Valor), Folha de São Paulo, O Estado de S. Paulo, revista Exame. Ademais, existem grupos de poder vinculados aos próprios negócios educacionais, como Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior, Federação Nacional das Escolas Particulares e Associação Nacional das Universidades Particulares (LEHER, 2019, p.7-8).

Para o autor as entidades listadas, algumas delas ligadas ao mercado financeiro e exercendo algum vínculo com o ministro da Fazenda, Paulo Guedes, apresentam uma clara proposta na área da educação que se direciona para o modelo tecnicista objetivando a formação do(a) educando(a) com vistas ao trabalho na indústria 4.0, para tanto, atuam não somente na aquisição de unidades de educação básica e superior e na monopolização do setor privado de educação, mas também, na anexação do mercado editorial, em especial das cartilhas e livros didáticos aos negócios. “Alcançam, assim, o chão da escola, influenciando o teor das aulas e o que é dado a pensar pelas crianças e jovens” (LEHER, 2019, p. 9).

O autor expõe a dissonância entre a pauta ideológica que assenta a perspectiva de uma suposta neutralidade do movimento *Escola Sem Partido* em relação ao engajamento dos grupos empresariais ligados de algum modo à área da educação que passaram a orbitar o Planalto após a posse do governo Jair Bolsonaro (PSL).

É perceptível uma contradição estrutural entre a agenda do bloco no poder e a do núcleo ideológico. O bloco defende uma pauta ultraliberal sustentada por forças autocráticas, mas não quer abraçar a difusão do irracionalismo nem do antissecularismo, característicos da Escola Sem Partido, conjugados com o fundamentalismo religioso. Essa não é a pauta da escola capitalista no século XXI (LEHER, 2019, p.9).

<sup>34</sup> A tradução literal do termo *think tank* é tanque de pensamento e pode ser interpretado como laboratório de ideias, centro de pensamento ou centro de reflexão de uma instituição ou um grupo independente de especialistas de natureza investigativa e reflexiva cuja função é a reflexão intelectual sobre assuntos relacionados a política social, estratégia política, economia, assuntos militares, de tecnologia ou de cultura. A crítica de Leher (2019) sobre os *think tanks* refere-se ao fato de invariavelmente esses grupos estarem afiliados ou serem financiados por corporações ou partidos políticos, orientando assim suas pesquisas à vieses ideológicos e/ou modificando dados com a intenção de defender determinada perspectiva.

Segundo Miguel Nagib, fundador do movimento, a resistência que o programa *Escola Sem Partido* sofreu após a eleição de Bolsonaro, em especial após as declarações de Olavo de Carvalho, na direção da inviabilidade política de um projeto que vise a *neutralidade* na educação, teriam causado o desgaste do programa.

Em razão dos fatores apontados, Nagib anunciou em 22 de agosto de 2019, o seu afastamento do movimento (NAGIB, 2019). Embora enfraquecido, enquanto ideologia o movimento liderado pelo programa *Escola Sem Partido* ainda não pode ser subestimado, uma vez que sua atuação foi responsável pelo enraizamento do conceito de *escola doutrinadora*, no imaginário social.

## 2.2 Gênero, sexualidade e educação: contornos atuais

Nos últimos anos, graças a uma conjuntura de fatores sociais e políticos, impulsionados ou dimensionados pelo advento das redes sociais, temos percebido o fenômeno da reação conservadora na sociedade brasileira. Talvez essa reação tenha atingido seu ápice com a eleição em 2018 do presidente Jair Bolsonaro (PSL).

Sob o slogan *Brasil acima de Tudo, Deus acima de Todos* e apoiado por membros da elite econômica e pastores das mais proeminentes igrejas evangélicas brasileiras, durante a campanha eleitoral o então candidato se autodeclarava “liberal na economia e conservador nos costumes”. Adotando um discurso que oscilava entre o extremismo com toques de violência<sup>35</sup> e a defesa da moral, da família e dos bons costumes, Jair Bolsonaro conseguiu conquistar o apoio de uma parcela significativa da população (SOUSA JUNIOR, 2019).

Uma vez eleito, Bolsonaro organizou a composição dos ministérios visando atender ou agraciar seus aliados de primeira hora, empossando pessoas ligadas às forças armadas, a exemplo do general Augusto Heleno, para o Gabinete de Segurança Institucional; ligados ao grade capital, como Tereza Cristina Corrêa da Costa Dias, líder da bancada ruralista em 2018, para a pasta da Agricultura, Pecuária e Abastecimento; ligados às igrejas evangélicas como a pastora Damares Alves, para o ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; e próximas ao *olavismo* como o Ernesto Araújo para o ministério das relações Exteriores.

---

<sup>35</sup> A título de exemplo, em discurso proferido em 01 de setembro de 2018, em Rio Branco – AC o então candidato Jair Bolsonaro levantou tripé de máquina fotográfica e, simulando uma metralhadora, proferiu a seguinte frase: “vamos fuzilar a petralhada aqui do Acre”. Ressaltamos que *petralhada* refere-se a termo pejorativo que faz referência aos simpatizantes do Partido dos Trabalhadores.

Para a pasta da Educação, Bolsonaro cogitou nomear Mozart Ramos, figura ligada ao movimento *Todos Pela Educação*, contudo, diante da forte reação promovida pela bancada evangélica contra o nome de Ramos, o presidente eleito recuou e indicou o professor Ricardo Velez Rodrigues (LEHER, 2019).

Para Mendonça e Moura (2019, p. 215) o nome de Velez Rodrigues para a pasta da Educação objetivou agradar aos diferentes setores de interesses do governo.

Vélez parece ter sido o nome encontrado pelo governo para agradar de uma vez a diferentes grupos que apoiam e sustentam o governo. Contudo, o mesmo não tinha ligação com Olavo de Carvalho, figura de referência para o governo[...]. Velez se caracteriza por ser um fundamentalista cristão, conservador e ter fortes e longos vínculos com o exército, em ao mesmo tempo que defende a agenda liberal.

No que se refere às relações de gênero, sexualidade e a educação, logo no dia da posse do então ministro da educação Ricardo Velez Rodrigues em 2 de janeiro de 2019, pudemos perceber a tônica que o novo governo direcionaria às temáticas. Nesta data o *Diário Oficial da União* publicara um *Aviso de Alteração*, assinado por Rogério Fernando Lot, chefe de gabinete do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação- FNDE - que anunciara significativas mudanças ora estabelecidas em edital de inscrição e avaliação das obras didáticas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, referentes ao *Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2020* (BRASIL, 2019).

As alterações envolviam a anulação de uma série de exigências presentes no edital anterior<sup>36</sup> passíveis de exclusão das obras do referido programa. Dentre as exigências flexibilizadas, encontravam-se a tolerância com os erros de impressão e com a presença de publicidade nas obras didáticas, bem como a falta de exigência na indicação das referências bibliográfica nas obras. Entretanto, as mudanças mais significativas e que de certa forma mostrariam essência conservadora que o governo adotaria na área da educação, estava voltada para a flexibilização da exigência da abordagem da diversidade étnica, o combate à violência contra a mulher e a igualdade de gênero (VALIN; FERNANDES, 2019).

Diante da forte reação da opinião pública e principalmente do mercado editorial, que já estava com as obras de análise impressas para avaliação, o MEC voltou atrás nas medidas e justificou que o texto impresso no *Diário Oficial da União* no dia 2 de janeiro havia sido redigido e entregue à equipe de transição alguns dias antes da posse do novo ministro. Como

---

<sup>36</sup> O edital de inscrição e avaliação das obras didáticas é utilizado pelas editoras como referência para a produção e adequação de obras didáticas a serem oferecidas nas redes estaduais municipais e federal de educação básica. O edital que viria a ser alterado estava em vigência desde a sua publicação no *Diário Oficial da União* em 28 de março de 2018.



resposta à opinião pública o, chefe de gabinete do FNDE, Rogério Fernando Lot e toda a sua equipe foram exonerados (VALIN; FERNANDES, 2019).

A controvérsia com o chefe de gabinete do FNDE foi a primeira de várias polêmicas envolvendo o nome de Velez Rodrigues em sua efêmera passagem pelo Ministério da Educação, sendo que seus constantes recuos ou a culpabilização de terceiros em determinados eventos sob a sua responsabilidade, evidenciariam sua falta de habilidade política.

Possivelmente ação mais polêmica que envolveu o ministro ocorreu em fevereiro de 2019 e refere-se a uma carta enviada pelo MEC às escolas, com a chancela de Velez Rodríguez, cujo conteúdo orientava os(as) gestores(as) a organizar momentos entre educandos(as) e profissionais da educação para a execução do Hino Nacional nas escolas. O ato por si não causaria desarmonia, pois a Lei Federal nº 12.031/2009 já estabelece a obrigatoriedade da execução do Hino Nacional uma vez por semana nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental. Contudo, na carta havia a sugestão da leitura de uma mensagem, a ser lida antes da execução do Hino Nacional, em que constava o slogan de campanha de Jair Bolsonaro *Brasil acima de tudo. Deus acima de todos*. Além disso, a carta orientava os(as) gestores(as) a filmar o evento, identificar as pessoas e enviar o material a um endereço eletrônico fornecido pelo Ministério da Educação.

A orientação em questão, caso fosse executada pelos(as) gestores(as) educacionais, feriria uma série de preceitos éticos e legais. Ao repetir o slogan de campanha do presidente eleito, a escola estaria ferindo o princípio constitucional da laicidade, além de se tratar de incoerência por parte da pasta, pois a referência política e ideológica presente na mensagem contradiz uma das bandeiras de campanha de Jair Bolsonaro(PSL) para a Educação – a escola sem partido e sem ideologia – além dessas questões, a Lei Federal nº 8069/90 - *Estatuto da Criança e do Adolescente*, em seu artigo 17º garante o direito à preservação da imagem e no artigo 100º inciso V o direito à privacidade. No dia seguinte à divulgação da carta, o ministro mais uma vez veio a público se desculpar pela ação.

Em razão das polêmicas envolvidas e da falta de habilidade política em lidar com as crises criadas pelas próprias iniciativas da pasta, o presidente Jair Bolsonaro optou pela demissão de Ricardo Velez Rodrigues com apenas 96 dias à frente do Ministério da Educação, em seu lugar, indicou o economista alinhado ideologicamente à ala *olavista* Abraham Weintraub.

A troca de cadeiras no Ministério recrudescer a política de desmonte e o redirecionamento de verbas, ações que afetaram diretamente as instituições vinculadas ao MEC, como as universidades federais. “Longe de demonstrar qualquer capacidade de se

localizar no seu papel, restou ao Ministério da Educação a adoção de medidas obscurantistas, autoritárias, persecutórias e de desmontagem a curto prazo e, apontar para a adoção de políticas privatistas, a médio prazo” (NACIF; FILHO, 2019, p. 241).

Uma das primeiras ações promovidas por Weintraub, em abril de 2019, reverberou naquilo que o ministro denominou por *contingenciamento*, que na prática se traduzia em cortes de até 30% nos gastos discricionários das universidades e institutos federais (BUGALHO, 2020). Uma das justificativas utilizadas por Weintraub para o corte no orçamento das instituições relaciona-se à uma agenda moral na qual o governo de Jair Bolsonaro está comprometido.

Em entrevista concedida ao jornal Estado de São Paulo, em 30 de abril de 2019, o ministro da educação prometera cortar verba das universidades que não apresentassem o rendimento esperado e ao mesmo tempo estivessem promovendo a *balburdia* em seus campos.

Para legitimar os cortes que poderão afetar o funcionamento de várias universidades brasileiras, algumas podem inclusive chegar a fechar as portas por falta de verba, o ministro da Educação apela para a moralidade. Aparentemente, para Weintraub, festas com gente pelada servem como argumento para um ataque ao ensino superior, aos professores e alunos universitários. A origem desta medida é essencialmente ideológica, de um confronto contra o marxismo cultural, que Weintraub, como bom discípulo de Olavo de Carvalho, já teve a oportunidade de explicitar em outras circunstâncias. Porém, de modo a apelar ao puritanismo do eleitorado do Bolsonaro, o ministro transforma os cortes num ato moral de decência, enfrentando a “balbúrdia”, punindo obscenidades (BUGALHO, 2020, p.32).

Weintraub e outros membros do alto escalão do MEC passaram a utilizar a comunicação direta com o público através das redes sociais como estratégia de engajamento. Estratégia que já se mostrara eficiente durante a campanha eleitoral de 2018 e que, nos primeiros meses do governo de Jair Bolsonaro (PSL) também passou a ser frequentemente utilizada pelo ministro para apresentar suas intenções.

Utilizando principalmente a rede social *Twitter* o ministro iniciou uma campanha de depreciação do legado intelectual do professor Paulo Freire, apresentou argumentos que careciam de referenciação científica no que se refere às relações de gênero e sua abordagem pelos(as) professores(as) na escola, além de desqualificar os livros didáticos utilizados na Educação Básica, acusando as editoras de imprimir obras com *forte teor ideológico* (COSTA, 2020).

Numa reunião ministerial que fora gravada, ocorrida em 22 de abril de 2020, Weintraub se envolveu em duas polêmicas, uma delas tinha o potencial de colocar em risco a ordem institucional, ao fazer ofensas verbais aos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF); a outra tinha o potencial de prejudicar a posição do Brasil no cenário internacional ao proferir ataques racista à China (COSTA, 2020).

Diante do desgaste de sua imagem, e impulsionado pela abertura de inquéritos por racismo, associação em caso de *fake news* e ameaça aos membros da corte do STF, Abrahan Weintraub entregou o cargo de ministro da Educação em 18 de junho de 2020 e migrou para os Estados Unidos.

Entretanto, a pasta que iria promover a maior mobilização com relação à tentativa de imposição de uma visão reacionária acerca das relações de gênero e sexualidade no novo governo viria do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que tem como titular da pasta a advogada e pastora da Igreja do Evangelho Quadrangular Damares Alves.

No dia seguinte a sua posse no ministério, que ocorreu no dia 02 de janeiro de 2019, um vídeo passou a circular nas redes sociais no qual a ministra chamava a atenção dos presentes para fazer o seguinte pronunciamento: *é uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa*. Durante a cerimônia de posse, a ministra ainda indicou que lutaria pela vida desde a concepção - ou seja, seria contrária a qualquer política que considerasse o debate acerca do aborto – e que, embora o estado fosse laico, a ministra *é terrivelmente cristã*.

Para Valin e Fernandes (2019) esse posicionamento da ministra indica a sobreposição dos dogmas religiosos em relação ao conhecimento metodologicamente organizado e historicamente produzido. Segundo os autores, tal posicionamento dos membros deste governo tendem a expor a riscos populações mais vulneráveis do país como as mulheres, a população LGBTQIA+, entre outras minorias, uma vez que impulsionados por razões dogmáticas, o Estado poderia deixar de promover políticas públicas para atendimento à essas populações.

As questões relativas à igualdade de gênero e à sexualidade são temas que se mostraram sensíveis ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, independentemente da motivação, cada vez que os temas surgem, eles são abordados valendo-se de uma narrativa carregada de juízo de valores religiosos, estereotipando ou distorcendo os fundamentos epistemológicos que regem as temáticas.

A ministra Damares Alves notabilizou-se por exercer uma atuação militante frente ao ministério, organizando e participando de movimentos e debates em favor da família nuclear,

da personificação dos papéis dissimétricos do gênero e da sexualidade normativa, motivados pelos valores apregoados por sua ideologia religiosa - o cristianismo pentecostal.

Na tentativa de apresentar uma visão de mundo que coadune com sua ideologia, Damares Alves atua de forma tão obstinada que lança mão de narrativas que carecem de fundamento, ou mesmo de notícias falsas, as *fake news*.

Damares apresenta um exemplo de como as crianças têm sido incitadas à erotização e a se tornarem homossexuais; segundo ela, a animação Frozen, da Disney, tem em uma de suas protagonistas, a princesa Elsa, um referencial de depravação moral. Segundo Damares: "Sabe por que ela [Elsa] termina sozinha em um castelo de areia [...] de gelo? Porque é lésbica! O cão está muito bem articulado e nós estamos alienados."

Esta é a mesma Damares que em outro vídeo havia dito que "na Holanda os especialistas, que fizeram não sei quantas universidades, ensinam que o menino deve ser masturbado com sete meses de idade, para quando chegar na fase adulta possa ser um homem saudável sexualmente, e a menina precisa ter a vagina manipulada desde cedo para que ela tenha prazer na fase adulta [...]. "Lá na Holanda, eles estão até distribuindo cartilhas ensinando como massagear sexualmente suas crianças. Isso está acontecendo no Brasil."

As afirmações da ministra evidentemente não correspondem aos fatos, pois Elsa não é retratada como homossexual em Frozen e especialistas holandeses não estão ensinando que bebês sejam masturbados, inclusive esta última afirmação foi recebida com horror e incompreensão pela imprensa holandesa (BUGALHO, 2020, p. 34).

Ao analisarmos a página do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos na internet, fica evidente a falta de disposição dos(as) ocupantes da pasta em lidar com questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero. Quando realizamos buscas filtradas a partir do dia 01 de janeiro de 2019<sup>37</sup>, observamos que ao indicar o termo igualdade de gênero no *site*, não encontramos resposta do sistema. Ao utilizarmos o termo LGBT, o resultado aponta uma única menção referente ao Disque 100 – disque denúncia – ou seja, não remete a nenhuma política pública envolvendo essa população.

Em referência ao termo Educação Sexual, o site apresenta como resposta três menções. A primeira delas, uma nota à imprensa datada de 10 de janeiro de 2019 em que apresenta a intenção de se desenvolver o programa de educação sexual baseado na abstinência<sup>38</sup>, como forma de evitar a gravidez precoce na adolescência (BRASIL, 2020a), outra menção trata-se de uma nova nota à imprensa, publicada em 23 de janeiro de 2020, explicitando que o programa de educação sexual baseado na abstinência para combater a

<sup>37</sup> Pesquisa realizada em fevereiro de 2021.

<sup>38</sup> A educação sexual baseada na abstinência trata-se de um tipo de educação sexual considerada pelos acadêmicos da área como uma pseudociência, uma vez que a abordagem é fundamentada não em estudos diagnósticos, mas em valores morais/religiosos. Abordaremos de forma abrangente essa questão no capítulo 3.

gravidez precoce é um programa complementar a outras ações que os estados e municípios vem desenvolvendo acerca da temática da Educação Sexual (BRASIL, 2020b).

O problema existente nessa narrativa é que são raras as políticas educacionais que envolvem temáticas vinculadas à Educação Sexual nas redes municipais e estaduais e, quando elas são implementadas, trata-se de políticas de curtíssimo prazo que geralmente se encerram ao fim do mandato de quem as promoveu. (TAVANO; LEÃO, 2018b).

Paraiso (2016) aponta para a existência de uma *ciranda* envolvendo o currículo escolar que faz com que as políticas educacionais incluam, retirem, voltem a incluir, voltem a retirar temas relacionados as relações de gênero e sexualidade dos currículos escolares. Tal *ciranda* seria uma evidência de que no Brasil essas temáticas enfrentem dificuldades de se manter como conhecimento escolar.

A autora ainda indica que movimentos reacionários que ganharam evidência no século XXI tem contribuído, a partir de suas ações, para que as temáticas das relações de gênero e sexualidade sejam cada vez mais invisibilizadas no contexto escolar.

Sabemos que o slogan “ideologia de gênero” que está aí se propagando e tentando conter e controlar os currículos para que nada sobre gênero e sexualidade seja nele incluído e para tentar garantir seu impedimento em vários documentos da política educacional brasileira ganhou proporções tais que estamos correndo, de fato, um sério risco de que gênero e sexualidade passem a ser considerados temas não escolares. Além de gênero e sexualidade terem sido retirados do Plano Nacional de Educação (PNE), dos Planos Estaduais e Municipais de Educação de vários estados e municípios brasileiros, recentemente, no final do ano 2017, esses temas foram também invisibilizados na última versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Isso porque as questões ligadas a gênero e sexualidade foram retiradas das diferentes disciplinas da Base deixando o ensino desses temas a cargo da disciplina ensino religioso (PARAISO, 2018, p. 7-8).

É nesse contexto de *deseducação sexual* que a bandeira da *educação sexual para a abstinência* é defendida abertamente pela própria ministra Damares Alves. Em entrevista concedida ao repórter Pedro Bial no programa *Conversa com Bial*, transmitido pela TV Globo no dia 17 de setembro de 2020, quando arguida pelo apresentador sobre a dificuldade em desenvolver um programa de educação sexual para adolescentes baseado na abstinência, a ministra admitiu que o ministério não poderia se eximir de defender a temática<sup>39</sup>.

Embora a educação sexual para a abstinência seja *deseducativa*, esse modelo está em consonância com o que o constructo cultural conservador espera enquanto papel da escola e

---

<sup>39</sup> A entrevista concedida pela ministra Damares Alves ao repórter Pedro Bial está disponível ao público assinante da plataforma de *streaming* Globo play.

da família, no que se refere ao desenvolvimento da temática nos espaços educativos. De acordo com Nunes e Silva (2006, p. 121)

a eficiência da educação sexual conservadora supõe uma fina articulação e sintonia entre os mundos institucionais da família e da escola. É certo que reserva responsabilidades bem definidas, mas sempre contabiliza uma integração entre as esferas de educar/aprender para a sexualidade procriativa e dominante.

A terceira menção acerca do termo Educação Sexual no site do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos trata-se da divulgação de um vídeo gerado a partir do fórum *A tecnologia a serviço da família: saúde no mundo digital e crimes cibernéticos*, promovido de forma remota pelo ministério entre os dias 27 e 28 de agosto e publicado em sua página na *internet* no dia 28 de agosto de 2020, iniciando com o seguinte texto: “A saúde no mundo digital, a influência da tecnologia persuasiva na vida do internauta e a importância da Educação Sexual para prevenir e combater abusos foram os temas tratados no primeiro dia de debate do fórum” (BRASIL, 2020c).

O vídeo, que foi gerado a partir do fórum, denominado *Saúde e ameaça digital*, possui aproximadamente 2h30m e contém o pronunciamento de diversos(as) palestrantes na área do direito, tecnologia, psicologia, saúde entre outras. Em aproximadamente 1h20m de exibição a narradora do evento convida a psicóloga Leiliane Rocha para sua apresentação.

A psicóloga Leiliane Rocha expõe um conceito de Educação Sexual que contradiz boa parte das posições defendidas pelo ministério, como o conceito de sexualidade infantil, a necessidade de a aprendizagem sexual ocorrer desde a tenra infância e a importância de a Educação Sexual ser metodologicamente abordada no ambiente escolar. Para a palestrante a Educação Sexual é uma emergência tanto para a escola quanto para a família e fator preponderante no combate à pornografia e à violência sexual.

Rocha esclareceu também a diferença entre ato sexual e sexualidade, relacionando a última a sentimentos como carinho, amor, afeto, sentimento, comunicação, identidade, saúde, relacionamento, corpo, entre outras definições, além de indicar que a Educação Sexual, seja na escola ou na família não aceleraria a *perda da inocência* da criança.

Em sua exposição, que se alongou por aproximadamente 25 minutos, Leiliane Rocha ainda alertou que a mídia tradicional e a internet estão exercendo um tipo de Educação Sexual nas crianças e adolescentes, daí a emergência de a escola ressignificar a Educação Sexual como meio de proteção a essa geração conectada (SAÚDE E AMEAÇA DIGITAL, 2020c).

Embora o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos tenha aberto espaço para a psicóloga Leiliane Rocha apresentar um conceito de Educação Sexual dissonante à forma com que a pasta trata o tema, não entendemos que este seja um indício de mudança de orientação dos(as) ocupantes do ministério, pois ao navegarmos pelo sítio do Ministério da Mulher, da Família e Direitos Humanos na internet aparecem em destaque as últimas ações da pasta. As informações chamam a atenção para o fato de não haver ações preventivas acerca das questões relacionadas à igualdade de gênero e da defesa dos direitos humanos. As ações se destinam a área da saúde da mulher e à infraestrutura, como a expansão da internet para áreas ribeirinhas, por exemplo.

Quando rolamos a barra de *status* da página, verificamos as áreas de atuação do ministério, identificados com *links*, indicando como destaque os *links* referentes à políticas públicas realizadas pelo ministério tendo como público alvo as mulheres, pessoas idosas, pessoas com deficiência, família, juventude, crianças e adolescentes, igualdade étnico racial, comissão de anistia e um *link* com informações sobre os canais de denúncia – disque 100 e disque 180 para casos de violação dos direitos humanos.

No *link Família*, chama nos atenção uma imagem associada ao *atalho* de acesso às informações deste seguimento fortalecer a narrativa da família tradicional, uma vez que a citada imagem apresenta um modelo de família formado por casal branco heterossexual acompanhado por um casal de filhos (ANEXO A).

Com relação à questão das sexualidades *não normativas*, chamou nossa a atenção a ausência de políticas voltadas à população LGBTQIA+ como público-alvo na atuação do ministério, uma vez que não há *links* na primeira página que remetam às informações acerca da agenda do ministério que envolvam esses grupos.

No final do espaço destinados aos *links* referentes às áreas de atuação do ministério, a página menciona outro *atalho* denominado *mais áreas de atuação*. Ao acessarmos o *link* em questão, há o direcionamento para outra página em que, entre outros, emerge mais um *atalho* denominado LGBT. No entanto, o espaço se apresenta com informações desatualizadas, acessos desconfigurados e *links* rompidos, demonstrando a pouca importância do ministério para com o acesso à informação sobre as políticas que envolvem a população LGBTQIA+.

Valin e Fernandes (2019) indicam que o silenciamento promovido pelo Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos em relação à população LGBTQIA+, não ocorreu em virtude de negligência, mas caracterizou-se por uma política de Estado. “O governo de Jair Messias Bolsonaro foi eleito tendo como uma de suas bandeiras centrais acabar com os

privilégios (leia-se direitos) da população LGBT e com as políticas educacionais pró-diversidade sexual e de gênero” (VALIN; FERNANDES, 2019, p. 401).

Os autores ainda advertem que desde a campanha eleitoral Bolsonaro associava as pautas identitárias à valores negativos, como criminalidade e corrupção, cooptando os eleitores mais conservadores em nome de valores subjetivos como a *moral* e a *defesa da família*.

Se nos anos 1990, Jair Messias Bolsonaro foi tratado como uma piada no Congresso Nacional pela sua posição saudosista da ditadura militar no Brasil, após o golpe de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff do poder, sua posição deixou de ser piada e se tornou perigosa, tendo seduzido milhares de pessoas para um projeto de nação excludente e preconceituoso, distante das necessidades pragmáticas do Brasil. Um dos aspectos que possibilitou esse deslocamento de um lugar de jocosidade para uma posição presidencial foi a apropriação do discurso sexista e LGBTfóbico, tornando as mulheres (especialmente as feministas) e as pessoas LGBTs os principais “bodes expiatórios” de uma suposta crise dos valores dos “cidadãos de bem” e da “família brasileira” (VALIN e FERNANDES, 2019, p. 402).

Supõe-se que o estabelecimento do pensamento reacionário no Estado brasileiro afete de forma direta os processos de ensinagem e aprendizagem das temáticas das relações de gênero e sexualidade na escola. Para Balieiro e Duque (2018), a cruzada moral promovida pelos conservadores brasileiros, tem servido como autovigilância dos(as) professores(as) que se sentiriam intimidados ao promover abordagens dessas temáticas.

Em referência às políticas públicas para a Educação Básica, temos notado evidente diminuição no volume de publicações e orientações didáticas que envolvem as temáticas das relações de gênero e sexualidade nas principais redes de ensino, em especial da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo (RMESP), objeto de nossa pesquisa.

Notamos que pelo menos nos últimos dez anos não foram produzidas publicações oficiais cujas temáticas de gênero e sexualidade se encontrem como referenciais temáticos. A ausência de publicações de novos referenciais acerca dos temas coincide com o recente período de polarização político-ideológica e de reação conservadora na sociedade e na política nacional (OLIVEIRA JUNIOR, 2016).

Associando os fenômenos da ausência da produção de referenciais temáticos em gênero e sexualidade na escola com a recente reação conservadora na sociedade e, sobretudo na política, cabe-nos a indagação: estariam os sistemas de ensino desconsiderando a importância das temáticas de gênero e sexualidade na formação da pessoa para priorizar uma formação técnica, voltada apenas para os desafios da aprendizagem da proficiência leitora e escritora e das habilidades matemáticas ou os gestores públicos estariam se rendendo aos



grupos de pressão que afirmam ser as abordagens dessas temáticas responsabilidade exclusiva da família?

Entendemos como necessidade fundamental das escolas e dos sistemas de ensino o desenvolvimento de programas de educação das relações de gênero e sexualidade na escola, no entanto, o debate deve ir além dessa questão. Recomenda-se inserir nesse debate qual seria a maneira adequada de se desenvolver as temáticas no ambiente escolar? Nesse sentido, é imperioso adentrarmos no universo das possibilidades de abordagens curriculares considerando as diversas ideologias e vertentes que envolvem as relações de gênero e a sexualidade no intuito de se desenvolver no ambiente escolar uma proposta educativa efetiva e transformadora.

### **3 O CURRÍCULO EM AÇÃO: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Os modelos de educação desenvolvidos nos ambientes escolares, segundo Apple (2013), estão conectados às questões político-ideológicas e culturais, que permeiam o cotidiano social. Dessa forma, a produção e difusão do conhecimento a partir da escola estão intimamente relacionadas aos anseios e as disputas que envolvem os mais variados grupos sociais.

Tendo em vista que a sociedade brasileira caracteriza-se por sua diversidade étnica, político-ideológica, social, econômica e cultural, o currículo escolar transformou-se num território de lutas e conflitos (ARROYO, 2013), que envolve as diferentes formas de ser, estar e enxergar o mundo.

Se por um lado, percebemos determinadas formas de organização escolar privilegiando abordagens que envolvem os valores culturais oriundos de um único grupo social – das elites político-econômicas, por meio da perspectiva tradicional de currículo escolar-, por outro lado, observamos movimentos de contestação da lógica mercantilista de organização escolar bem como a proposição de intervenções que privilegiem abordagens voltadas à crítica social e à valorização das diversas formas de manifestação cultural, por meio das perspectivas crítica e pós- crítica do currículo escolar.

A partir da análise dos capítulos anteriores percebemos que há diferentes formas de ser e estar no mundo, que em última análise determinarão as maneiras de se vislumbrar as abordagens didáticas das relações de gênero e sexualidade, seja nos ambientes escolares ou fora deles. Assim como ocorre com qualquer outro objeto de estudos na educação, as citadas temáticas também estão envolvidas em disputas de poder que englobam diversos grupos – político- ideológicos, religiosos, sociais, midiáticos, entre outros- que tentam fazer prevalecer suas narrativas e/ou visões de mundo sobre os demais.

A escola como organização aprendente e considerada a responsável pela irradiação do patrimônio culturalmente acumulado, tornou-se foco de atenção e território de disputa dos diversos grupos que rivalizam pelo poder de prevalência de suas narrativas, no desejo de impor suas perspectivas acerca das relações de gênero e da sexualidade para as gerações que ocupam os bancos escolares. Nesse sentido, observamos associações entre as diversas perspectivas do currículo escolar, às ideologias políticas, às doutrinas religiosas e às perspectivas sociais com as concepções acerca das relações de gênero e sexualidade adotadas pela escola e/ou rede de ensino.

Em nosso entendimento, as relações de gênero e sexualidade são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, portanto, partimos do pressuposto que elas estarão sempre presentes no currículo escolar real, ora de forma sistematicamente organizada e nomeada com termos próprios (educação sexual, orientação sexual, instrução sexual, informação sexual, educação para a sexualidade, educação para a vida familiar, entre outros), ora diluídas em temáticas que transmitem certos valores voltados a alguma expectativa de aprendizagem que permitam fazer referências às relações de gênero e sexualidade pela escola.

As aprendizagens acerca das relações de gênero e da sexualidade também se fazem presentes de forma bastante significativa por meio do currículo oculto, que condiciona, invariavelmente de forma não intencional, as aprendizagens nas citadas temáticas a partir das regras e combinados adotados pela escola em sua forma de organização pedagógica ou estrutural (MORENO, 1999; LEÃO, 2009; LOURO, 2014).

Ao explorarmos os documentos que compõem o mais recente *Currículo da Cidade de São Paulo*, publicado em 2017, cuja análise pormenorizada se apresentará nos próximos capítulos, observamos que o mesmo apresenta a possibilidade de se abordar as temáticas das relações de gênero e sexualidade nos currículos reais por diversos meios, seja pelo elenco de conteúdos factuais, por aprendizagens conceituais, procedimentais ou atitudinais, podendo ser desenvolvidos a partir de aulas descritivas, sequências didáticas ou projetos educativos (SÃO PAULO, 2019a).

O currículo em questão não está organizado por tópicos de conteúdos mínimos, ao invés disso, foca na possibilidade de assimilação por parte dos(as) educandos(as) dos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvidos (OAD) a serem desenvolvidos no decorrer de sua vida escolar. Assim, os conteúdos a serem escolhidos pelos(as) professores(as) e pela escola devem contemplar os diversos OAD adequando-os à idade/ano escolar dos(as) educandos(as).

Nesse sentido, a título de ilustração, apontamos que, embora raramente apresente citações literais do termo, são diversos os OAD presentes no *Currículo da Cidade de São Paulo* que abrem espaços para a abordagem da sexualidade, citamos como exemplo o exposto no quadro de OAD para o 8º ano do Ensino Fundamental do componente de História (ANEXO B), que apresenta como um dos objetos de conhecimento as aprendizagens acerca dos Espaços econômicos e sociais de classes, etnias e homens e mulheres no Brasil; as Lutas e conquistas por direitos; Movimentos sociais e de resistência, [...]” (SÃO PAULO, 2019a, p.92), cujo objetivo de aprendizagem e desenvolvimento (EF08H01) determina que o(a) educando(a) seja capaz de “Compreender os movimentos sociais contemporâneos e as lutas

por direitos sociais e políticos” (SÃO PAULO, 2019a, p.92). Nesse contexto, consideramos que os(as) profissionais de educação da rede estariam autorizados, por exemplo, a abordar as lutas do movimento LGBTQIA+ na condição de um movimento social contemporâneo.

Entendemos, portanto, que há a possibilidade da abordagem tanto no que se refere às relações de gênero, quanto à temática da sexualidade na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo (RMESP), no entanto, o foco de nossa pesquisa é compreender se o documento em questão está organizado de forma que apresente orientações que possibilitem embasar o trabalho dos(as) profissionais da educação a partir de uma abordagem das relações de gênero e sexualidade em sala de aula sob uma perspectiva progressista, política e libertadora.

Tendo em vista que nosso foco de análise é o ambiente escolar da RMESP, estabelecemos nosso critério considerando a realidade do ensino dessa rede na atual conjuntura. Atentamos para o fato que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) optou-se pela supressão das abordagens das relações de gênero, e da abordagem da sexualidade condicionada sobretudo aos aspectos biológicos, assim o desenvolvimento das temáticas pela escola sob o ponto de vista progressista e/ou libertador é possível somente por meio da parte diversificada.

Diante do silenciamento da BNCC, a referência nacional para o tratamento das temáticas ainda são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo os PCN o tema Orientação Sexual<sup>40</sup> (e nela inclui as abordagens das relações de gênero) é considerado um tema transversal, dessa forma, a temática não deve ser considerada como responsabilidade de um componente curricular específico, devendo ser desenvolvida por todos os componentes que compõem a grade curricular das escolas, bem como por todos os professores/as do programa escolar (BRASIL, 1997). Nesse sentido, nem os PCN, e nem outro documento posterior a este, preveem a criação de qualquer componente curricular específico que aborde as temáticas também não preveem a presença de um educador sexual atuando nas escolas.

Embora não haja a previsão de que as temáticas das relações de gênero e sexualidade se desenvolvam a partir da criação de algum componente específico da grade curricular escolar, elas podem ser encampadas no trabalho docente pelo conceito da aprendizagem global. Segundo Zabala (2014) os métodos globalizados privilegiam as temáticas a serem trabalhadas pela escola, que podem ser desenvolvidas em diferentes componentes da grade curricular por meio de centro de interesses ou projetos educativos.

---

<sup>40</sup> Termo utilizado pelo documento

A diferença básica entre os modelos organizativos disciplinares e os métodos globalizados está em que nestes últimos as disciplinas como tais *nunca são a finalidade*<sup>41</sup> básica do ensino, senão que tem a função de proporcionar os meios e instrumentos que devem favorecer a realização dos objetivos educacionais. Nestas propostas, o valor dos diferentes conteúdos disciplinares está condicionado sempre pelos objetivos que se pretendem. O alvo e o referencial organizador fundamental é o aluno e suas necessidades educativas. As disciplinas têm o valor subsidiário, a relevância dos conteúdos de aprendizagem está em função da potencialidade formativa e não apenas da importância disciplinar (ZABALA, 2014, p. 142).

A aprendizagem global aproxima o conhecimento escolar da prática cotidiana, pois o conhecimento escolar passa a ser trabalhado em forma de teia, que se interconecta com outros saberes e com a prática social, proporcionando sentido às aprendizagens desenvolvidas pela escola. Entretanto, como o modelo de aprendizagem global poderia se desenvolver num modelo de escola que optou por se organizar por componentes ou disciplinas escolares compartimentadas, cujo conhecimento tende a ser abordado de forma fragmentada?

Zabala (2014) aponta para a possibilidade de se desenvolver a aprendizagem global sem abandonar a organização escolar disciplinar, para tanto existe a necessidade de a escola organizar seus conteúdos de forma transdisciplinar. Para o autor

*A transdisciplinaridade*<sup>42</sup> é o grau máximo de relações entre as disciplinas, daí que supõe uma investigação global dentro de um sistema totalizador. Este sistema favorece uma unidade interpretativa com o objetivo de construir uma ciência que explique a realidade sem parcelamento (Zabala, 2014, p. 144).

Hernandez (1998) afirma que a função da escola está além daquela que tradicionalmente se prega - *a irradiadora do patrimônio culturalmente acumulado*. Para o autor a principal função da educação escolar está na produção de saberes socialmente necessários, a fim de que os(as) educandos(as) possam compreender e intervir no cotidiano. Num modelo de escola compartimentado em diversos componentes curriculares, a transdisciplinaridade seria o caminho para a aprendizagem global.

A transdisciplinaridade representa uma concepção de pesquisa baseada num marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas, que vem acompanhado por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares. A cooperação, neste caso, dirige-se para a resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo (HERNANDEZ, 1998, p. 64).

---

<sup>41</sup> Grifo do autor.

<sup>42</sup> Grifo do autor.

Ao invés de se focar nos componentes específicos, as intervenções educativas deveriam se focar nos fenômenos a serem analisados e nos objetivos de aprendizagens relacionados a determinados fenômenos– que Hernandez (1998) denomina por *problemas a serem resolvidos* – tendo em vista que em várias situações de aprendizagem, as temáticas educativas extrapolam os limites de uma única área, se não houver a interconexão dessas temáticas com os diversos campos de saberes, o conhecimento se torna fragmentado e sem sentido para os(as) educandos(as).

Nessa proposta, os limites disciplinares, a distinção entre pesquisa pura e aplicada e as diferenças institucionais entre as universidades e a indústria (no caso da educação, teríamos que nos referir à Escola, à universidade ou as distintas disciplinas educativas) parecem cada vez menos relevantes. A atenção é voltada para a área do problema, para o tema alvo do objeto de estudo, dando preferência à atuação colaborativa em lugar da individual. A qualidade se avalia pela habilidade dos indivíduos em realizar uma contribuição substantiva a um campo de estudos a partir de organizações flexíveis e abertas (HERNANDEZ, 1998, p. 46).

Em referência às temáticas das relações de gênero e sexualidade, mesmo que não haja, ao menos em nível federal, a previsão da criação de um componente curricular específico que as englobe, tão pouco preveja a existência de um educador sexual na escola, verificam-se possibilidades de desenvolver temáticas transversais com intervenções que perpassem os diversos componentes curriculares, por meio do conceito de aprendizagem global, com a organização transdisciplinar dos saberes.

A concepção de aprendizagem global aproxima-se do conceito de educação integral presente no *Currículo da Cidade de São Paulo*, quando aponta que educação de qualidade não é aquela que transmite conhecimentos lineares aos(às) educandos(as), mas é aquela que promove o desenvolvimento dos(as) educandos(as) em todas as dimensões, ou seja, nos aspectos físico, intelectual, social, emocional e cultural, transformando os conhecimentos escolares em saberes significativos, conectados à prática.

#### Segundo o documento

Pode-se complementar essa visão, levantando quatro perspectivas sobre a Educação Integral:

- A primeira aponta para o desenvolvimento humano equilibrado, via articulação de aspectos cognitivos, educativos, afetivos e sociais, entre outros.
- A segunda enfatiza a articulação dos Componentes Curriculares e o diálogo com práticas educativas transversais, inter e transdisciplinares.
- A terceira compreende a importância da articulação entre escola, comunidade e parcerias institucionais, bem como entre educação formal e não formal para a formação do indivíduo integral.
- A quarta defende a expansão qualificada do tempo que os estudantes passam na escola para melhoria do desempenho escolar (SÃO PAULO, 2019a, p.21)

Nesse sentido, embora contempladas em OAD, presentes nos diversos componentes curriculares do Ensino Fundamental, as temáticas das relações de gênero e sexualidade, de acordo com o *Currículo da Cidade de São Paulo* deveriam ser desenvolvidas de forma transversal e transdisciplinar.

Embora haja a possibilidade de organização escolar para o desenvolvimento das citadas temáticas nessa rede de ensino, há também uma constante preocupação que já foi expressa neste trabalho: estaria o *Currículo da Cidade de São Paulo*, enquanto documento orientador oficial, organizado de maneira a embasar o trabalho docente e a empoderar os(as) educadores(as) para o desenvolvimento de uma abordagem reflexiva e libertadora acerca das relações de gênero e sexualidade pela escola?

Tendo em vista que o currículo real não se trata apenas da transposição do discurso científico, que ele não é apenas um meio neutro de transmissão dos conhecimentos culturalmente acumulados pela sociedade, mas é também processo de regulação da prática docente, (SACRISTÁN, 2013), as orientações presentes no currículo oficial poderiam estar envoltas em diferentes narrativas que compõem os mais variados jogos de poder.

A construção do currículo e sua execução envolvem práticas políticas sociais culturais e econômicas, estando não apenas o poder público envolvido no processo, mas também os(as) profissionais de educação e a comunidade escolar, nesse sentido, diferentes interpretações da realidade se transformariam em diferentes perspectivas de vivenciar o currículo escolar. Segundo Moreira e Silva (2013, p. 34)

Ainda temos muito a compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais. A ideologia certamente está no centro desse processo. Nesse sentido, falar de currículo implica necessariamente levantar a questão da ideologia.

Para melhor compreendermos as possibilidades de abordagens e interpretações possíveis que os(as) educadores(as) possam produzir a partir da análise textual do *Currículo da Cidade de São Paulo*, nos apoiaremos em duas abordagens nas quais aprofundaremos a análise das concepções de educação para as relações de gênero e sexualidade em relação às diferentes perspectivas de currículo escolar, pois

A meu ver, a análise da autoridade textual é na verdade parte da análise mais ampla do confronto cultural travado na prática curricular [...]. O que agora se acentua é a importância de se interrogar a conexão entre linguagem e poder, a fim de se

compreender como a teoria curricular, como forma de autoridade textual, legítima determinada prática discursiva. Realça-se assim, a necessidade de se compreender o currículo como parte de uma luta mais ampla entre discursos dominantes e subordinados, que tem implicações práticas para o modo pelo qual os/as professores/as acolhem as experiências e vozes dos estudantes (MOREIRA, 1995, p. 11).

Considerando as análises das perspectivas de currículo, abordadas no primeiro capítulo e o desenvolvimento das concepções teóricas acerca das relações de gênero e sexualidade ao menos nas últimas quatro décadas, explanada no segundo capítulo deste trabalho, estabelecemos as seguintes possibilidades para se desenvolver as citadas temáticas no currículo escolar:

- Concepção de currículo conservador na abordagem das relações de gênero e sexualidade e
- Concepção de currículo progressista na abordagem das relações de gênero e sexualidade.

A seguir analisaremos cada uma das concepções, apresentando as características ambientais e discursivas que propiciaram a adoção de cada tendência, caracterizaremos as aproximações políticas e/ou ideológicas que envolvem cada concepção, seu alinhamento às concepções de currículo abordadas neste trabalho, bem como as bases teóricas que as sustentam.

### **3.1 Concepção de currículo conservador na abordagem das relações de gênero e sexualidade**

Entendemos a *concepção de currículo conservador na abordagem das relações de gênero e sexualidade* emergente nos dias atuais, pois, ao adentrarmos no século XXI, verificamos um acelerado crescimento no número de adeptos aos movimentos conservadores na sociedade brasileira, movimentos esses que provavelmente tenham crescido em 2013 a partir das *Jornadas de Junho*<sup>43</sup>, culminando mais tarde nos movimentos parlamentares que resultaram no processo de *impeachment* e o afastamento da presidente Dilma Houssef em

---

<sup>43</sup> As *Jornadas de Junho* caracterizaram-se por uma série de manifestações populares ocorridas em 2013 por todo o país. O estopim para o início dos protestos foram os aumentos nas tarifas de transporte público em várias capitais estaduais. Inicialmente restrito a poucos milhares de participantes, os atos ganharam grande apoio popular em meados de junho. Em seu ápice, milhões de brasileiros estavam nas ruas protestando não apenas pela redução das tarifas, mas também por uma grande variedade de temas como os gastos públicos em grandes eventos esportivos internacionais, a má qualidade dos serviços públicos e a indignação com a corrupção política em geral. Para alguns cientistas políticos, as *Jornadas de Junho* marcaram a intensificação da presença pública de segmentos conservadores, liberais e nacionalistas, fator que teria contribuído para o aceleração da disseminação de suas pautas.



2016, bem como na eleição de candidatos conservadores para o executivo e o parlamento federal em 2018.

Esse período histórico coincide com o período de debates e a posterior publicação e divulgação do *Currículo da Cidade de São Paulo*, objeto de nossa análise, uma vez que os debates sobre o mesmo tiveram início no ano de 2013 e a apresentação da versão final ocorreu em dezembro de 2017.

Conforme mencionamos no capítulo anterior, desde meados da década de 2000 já se verificava a intensificação do ativismo social e político dos conservadores brasileiros que, entre outras ações, passaram a utilizar as redes sociais para exercer o que Balieiro e Duque (2018) denominam de *cruzada moral* e, no caso de parlamentares eleitos por legendas conservadoras, a fazer uso das tribunas legislativas para desconstruir narrativas apresentadas em documentos oficiais, materiais didáticos e por teses e dissertações que tratam das relações de gênero e sexualidade na escola na tentativa de prevalecer suas visões de mundo acerca da temática<sup>44</sup>.

Importante ressaltar que o discurso conservador que envolve as temáticas de gênero e sexualidade na escola é contraditório, pois, prega que a Educação Sexual é atribuição da família, ao mesmo tempo exige da escola o papel de reguladora moral, ou seja, o discurso conservador não prega o silêncio sobre as questões de gênero e sexualidade na escola, mas exige dela uma abordagem que se encaixe em suas narrativas.

Nesse sentido, o missionário apologético cristão, Josh Mc Dowell (1995) concorda que as escolas adotem programas de Educação Sexual, no entanto, critica o que denomina *Educação Sexual Abrangente*, por considerá-la *moralmente neutra*. Apresentando um posicionamento demasiadamente próximo ao defendido pela atual ministra da Mulher, da Família e Direitos Humanos, Damares Alves, Mc Dowell (1995) advoga que a escola deve desenvolver programas de educação sexual que delimitem o papel de meninos e meninas na sociedade e que busquem direcionamento na ensinagem de valores morais e a importância da abstinência sexual.

Mc Dowell (1995) fundamenta teoricamente sua tese em pesquisas da área médica buscando apontar os riscos da iniciação sexual precoce. Ao que tudo indica, o autor

---

<sup>44</sup> Utilizamos aqui como exemplo o discurso do deputado estadual Douglas Garcia (PSL) que em 24 de outubro de 2019 utilizou a tribuna da Assembleia Legislativa de São Paulo para criticar o *Projeto de Diversidade Cultural* ocorrido numa escola estadual do interior de SP, na qual uma mestrande do curso de Educação Sexual da UNESP de Araraquara havia sido convidada a desenvolver roda de conversa a respeito da diversidade. Em sua fala o deputado também criticou as dissertações defendidas pelo programa de Pós-graduação em Educação Sexual da UNESP de Araraquara e sugeriu que o reitor da universidade interviesse no curso em questão, defendendo o encerramento das atividades do citado programa. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xQTYgFeJqXI> Acessado em 10 de abril de 2021.

selecionou cuidadosamente as publicações científicas buscando fundamentar uma hipótese consonante ao seu aporte filosófico cristão. A busca do autor em afirmar a necessidade de uma abordagem peculiar de Educação Sexual, fundamentando sua tese entre os campos religioso e científico objetiva legitimar o discurso normatizador da sexualidade.

Para Foucault (1999) a normatização dos comportamentos sexuais não se desenvolve no silêncio, o autor aponta que é imperiosa a elaboração de discursos que devem ser difundidos por meio das estruturas sociais consideradas legítimas, como as Igrejas, o Estado e a Escola.

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implementação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discursos que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo – lhes conhecimento canônico, ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação dos discursos (FOUCAULT, 1999, p. 31-32).

Temos aqui então algumas marcas que moldam a concepção de currículo conservador na abordagem das relações de gênero e sexualidade, o qual se caracterizaria pela adoção do discurso normativo influenciado por aspectos morais motivados pela cultura religiosa cristã, predominante no ocidente. Em busca de legitimação o discurso em questão empenha-se na aproximação com o discurso científico, em razão disso, congrega com aspectos do higienismo, evidenciando as marcas moralistas da sexualidade e, com relação às relações de gênero, fortalece a significação de papéis masculinos e femininos embasados pelas representações apresentadas nas escrituras sagradas.

Para Junqueira (2018) a concepção de educação que apresenta as características descritas está presente há muito tempo no imaginário social, entretanto, nos últimos anos ganhou cada vez mais espaço nas discussões relacionadas à educação escolar graças aos efeitos das redes sociais e da cobertura da mídia tradicional, influenciadas pelas recentes ações de grupos interessados em conter os avanços no debate acerca da educação em direitos humanos, bem como, a educação para a igualdade e equidade, direcionadas aos grupos historicamente excluídos. Para o autor trata-se de

um projeto de poder de cunho reacionário orientado a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade e, deste modo, voltado a reafirmar valores tradicionalistas e concepções ultraconservadoras, o estatuto de autoridade moral de instituições religiosas e salvaguardar a influência sociopolítica

de atores cujo poder e prestígio foram abalados em virtude da afirmação das lutas sociais e das conquistas feministas. Entre os objetivos dessas ofensivas adquirem centralidade os de entrar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos, obstruir a adoção da perspectiva de equidade de gênero nas políticas públicas e fortalecer ou relegitimar visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautadas em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários (JUNQUEIRA, 2018, p. 181).

Embora seja uma preocupação contemporânea, segundo Nunes e Silva (2006), já nos primórdios das abordagens da sexualidade no Brasil, essas foram permeadas por uma concepção conservadora de educação.

Os diversos manuais deste período têm identificação com os fundamentos de similares formas de aconselhamentos religiosos e originam-se nos núcleos mais conservadores da sociedade brasileira, aturdida com a revolução dos costumes e com o avanço das modernidades permissivas, identificadas com a modernização e industrialização emergentes. Discursos e informações mais generosos sobre procriação misturam-se em manuais de “educação do moço e da moça de bem” para a apologia do casamento e da família patriarcal. Apropria-se de fragmentos do discurso médico, notadamente para produzir uma grade de consequências patológicas amedrontadoras, afirmando que a devassidão sexual levaria a uma séria degradação patológica consubstanciada nas chamadas *doenças venéreas*<sup>45</sup> (NUNES; SILVA, 2006, p. 13-14).

Os processos de ensinagem e aprendizagem acerca da Educação Sexual, desenvolvidos por escolas brasileiras a partir da década de 1960, caracterizaram-se pela afirmação de uma construção sobre a masculinidade e feminilidade historicamente moldada, e ganharam contornos científicos a partir do século XIX quando se desenvolveram produções de obras, sobretudo na área da medicina, que buscaram justificar os valores sociais estabelecidos e, por sua vez, tenderam a consolidar o pensamento normativo e patriarcal.

De acordo com Louro (2014, p. 94)

À escola foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável, dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso, etc. certamente não se esperava que ela desempenhasse sozinha essas tarefas, embora com muita frequência, elas lhe fossem explícitas e pontualmente endereçadas.

Silva (1996, p. 191) aponta que

A escola, historicamente e tradicionalmente, tem sido vista como cumprindo uma tarefa de homogeneização social e cultural. O currículo – como corporificação de um suposto conjunto de valores, conhecimentos e práticas culturais – tem um papel crucial nesse processo. A escola e o currículo têm sido vistos – e realmente tem cumprido – a tarefa de incorporação de grupos e culturas diversas ao suposto núcleo

---

<sup>45</sup> Grifo do autor.

cultural comum de uma nação. Educar é, nessa perspectiva, basicamente um processo de incorporação cultural.

Para Junqueira (2013, p. 9) a educação escolar insiste na

preservação de uma prática que, muitas vezes pode ser bem-intencionada, mas que se revela repressiva, reiteradora de binarismos e relações repressivas entre homens e mulheres, que, além disso, mantém-se centrada na medicalização, no medo, na “naturalização da heterossexualidade”, na “heterossexualização compulsória”, na *propaganda*<sup>46</sup> da conjugalidade heterossexual e à revelia de qualquer esforço mais efetivamente transformador.

Não é incomum encontrarmos na narrativa conservadora uma tentativa de fundamentação científica de suas análises, buscando justificar seus pontos de vista e/ou criticar os fenômenos sociais que deles se distanciam, pautando-se em possíveis asserções que tenham se desenvolvido partindo de métodos analisáveis, observáveis e ponderáveis. Para tanto, invariavelmente respaldam-se nas Ciências Biológicas.

A biologia é a ciência a que ativistas antigênero se referem limitam-se às formulações que lhes parece permitir naturalizar suas posições morais ou religiosas, como: reiterar a diferença entre homens e mulheres (em termos hormonais e neuronais); definir orientação e identidade sexual em termos radicalmente essencialistas (em base cromossômica); esconjurar a homoconjugalidade; patologizar a homo, a trans e a intersexualidade; fomentar terapias de conversão sexual etc (JUNQUEIRA, 2018, p. 195).

Essa busca pela padronização e normatização em nome da ciência tornou-se uma das causas responsáveis pelo fortalecimento daquilo que conhecemos contemporaneamente por dissimetria de gênero e pela heteronormatividade compulsória. Para Foucault (1999), antes destinado ao campo do pecado carnal, a partir do século XIX, as sexualidades *não normativas* se transformaram, também, em terreno fértil para as pesquisas médicas, sobretudo na área da psiquiatria.

Werebe (1998) aponta que os primeiros estudos acerca da sexualidade humana tiveram início nos países anglo-saxões e germânicos, na segunda metade do século XIX. Os estudos em questão partiram do campo da medicina e pautaram-se em estudos clínicos e de observação de pacientes e não da população em geral. Essa métrica utilizada poderia ter contribuído tanto para o fortalecimento de padrões de uma forma de manifestação da sexualidade – a heteronormatividade- quanto para a segregação de outras – as sexualidades *não normativas*.

---

<sup>46</sup> Grifo do autor.

Entendemos, portanto, que os grupos conservadores apresentam uma visão normativa da sociedade, e para manutenção dessa visão uma das funções atribuídas à escola seria de difundir uma concepção determinista de cultura, pautada essencialmente em arquétipos embasados pelos hábitos das elites, pelo patriarcalismo e pela moral social cristã, buscando um embasamento científico, ou pseudocientífico em que se apoiar.

### **3.1.1 Representação do currículo conservador nos conteúdos escolares**

Até a década de 1960 os manuais didáticos e as formas de organização do espaço-tempo escolar auxiliaram a moldar uma concepção normativa, parenética e cientificista<sup>47</sup> do que mais tarde denominaríamos de relações de gênero e da sexualidade, tanto no que se refere ao seu currículo real, quanto às aprendizagens não intencionais - o currículo oculto.

De uma forma geral, alinhado ao modelo tecnicista de educação, os materiais didáticos produzidos apresentavam abundância de informações factuais, descritivas e pouco argumentativas. A organização do tempo escolar privilegiava a aula expositiva com intenção de transmitir o maior volume de informações possíveis a respeito do componente curricular a ser ministrado (MUZUKAMI, 1992).

Atendendo ao modelo predominante de educação adotado pelo Estado brasileiro, verificamos que, no decorrer do século XX, o mercado editorial se empenhou em produzir obras didáticas alinhadas à ideologia política e social vigentes, com o fim de obedecer às prerrogativas legais. Esse conceito de educação que passou a vigorar no Brasil forjou novas bases culturais para a organização escolar.

Para Arroyo (2008, p. 26)

reduzimos o currículo e o ensino a uma seqüenciação [sic] do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência. Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza. Terminamos por renunciar a ser profissionais do conhecimento, deixamos de ser instigados pelo conhecimento, sua dinâmica e seus significados e terminamos por não garantir o direito dos educandos ao conhecimento.

Observamos que muitas obras didáticas produzidas no decorrer do século XX apresentavam as características factuais, pragmatistas e utilitaristas descritas por Arroyo

---

<sup>47</sup> Cientificismo seria a crença dogmática na autoridade do método científico e nos seus resultados, e a afirmação da superioridade da ciência positiva sobre todas as outras formas de compreensão humana da realidade, por ser considerada a única capaz de apresentar benefícios práticos e alcançar autêntico rigor cognitivo.

(2008), manifestando um perfil extremamente descritivo linearmente organizado, cujos conteúdos, de maneira geral, expunham situações de causa e efeito deterministas, com linguagem pouco didática e pretensamente neutra.

Já mencionamos neste trabalho que a linguagem é um dos campos mais eficazes para a produção da desigualdade (LOURO, 2014). Ao optar por uma linguagem complexa, e em tese, inacessível à parte da população, a escola tende a ser um meio de segregação entre aqueles(as) educandos(as) que apresentam condições para desenvolver suas potencialidades, por compreendem a linguagem empregada, em relação àqueles(as) educandos(as) que não possuem tais condições, por não a compreenderem e, por isso, não conseguem acompanhar o ritmo das aprendizagens imposto pelo sistema.

Além da segregação pelo uso de uma linguagem complexa, identificamos outras marcas igualmente segregadoras, frequentemente empregadas em publicações que adotam narrativas factuais e científicas, como as linguagens de cunho normativo e as de cunho determinista. Para Arroyo (2008), a gestão dos conteúdos organizados pelos sistemas de ensino e unidades educacionais que optaram por essa narrativa contribuiu para a conservação das desigualdades a partir da escola.

As conseqüências [sic] dessa lógica na gestão dos conteúdos estão espelhadas nas persistentes e familiares estatísticas sobre alunos fracassados, lentos, desacelerados, defasados, reprovados e repetentes – dados que comprovam as nossas crenças e hipóteses. Partimos da hipótese de que os seres humanos somos desiguais nas capacidades mentais e organizamos os conteúdos de forma hierárquica, montamos turmas em função dessas supostas desigualdades mentais e até físicas, aplicamos provas seletivas para avaliar as supostas desigualdades mentais, avaliamos os resultados com a lógica mais positivista e científica e concluímos com certeza que os alunos são mesmo desiguais nas capacidades mentais. Concluímos que a organização dos conteúdos, os critérios de enturmação, as provas, as hierarquias não são inventos nossos. São apenas a confirmação de que os alunos, as capacidades mentais dos seres humanos são realmente desiguais. Os imaginados como desiguais se mostram realmente desiguais (ARROYO, 2008, p. 30-31).

Arroyo (2008) indica que uma concepção curricular referenciada pela lógica normativista e científica, baseada em conteúdos factuais e no pretenso expediente da *verdade científica*, portanto *neutra* e/ou livre de ideologias, poderia servir para determinar, por meio do uso de instrumentos de mensuração – como a avaliação escolar - a confirmação da existência de desigualdades de diversas ordens – social, de raça, gênero, sexual, entre outras -, não havendo, entretanto, a preocupação em se produzir uma análise reflexiva sobre os fatores causadores da reprodução das desigualdades ou as formas de superação das mesmas.

Para Zabala (2014, p. 41) ao privilegiar os conteúdos factuais, “[...] a reprodução se produz de forma literal; portanto a compreensão não é necessária, já que muitas vezes tem o caráter arbitrário”. Dessa forma, não há a intencionalidade de se desenvolver uma educação reflexiva, a meta aqui é determinar quais os conteúdos que devem ser desenvolvidos pela escola e uma vez estabelecidos os mesmos devem ser absorvidos pelos(as) educandos(as) de forma literal.

Em referência aos conteúdos relacionados à sexualidade, até meados do século XX os debates acadêmicos da área médica ou da psicologia foram praticamente ignorados pelas obras didáticas. Em raros momentos esses conhecimentos acadêmicos se tornaram objeto de aprendizagem escolar, que ocorria somente por iniciativas pessoais. Contudo, essas iniciativas tendiam a ser sumariamente reprimidas pela comunidade escolar, como no caso do professor J. Stawiarski que, em 1930, tentou implementar um programa de Educação Sexual no Colégio Batista do Rio de Janeiro e acabou por ser perseguido pela Igreja, imprensa e Associação de Pais até ser demitido sem direito à indenização (BONFIM, 2009).

Conforme Nunes (1996, p. 123) aponta

Temos relatos que apontam esse período que vai de 1930 aos anos 50 como uma grande ausência de iniciativas institucionais e jurídicas de promover a educação sexual. Iniciativas de ordem religiosa, com particularidades confessionais, abordam parcialmente a questão, quase sempre ausente de uma intencionalidade formativa ou crítica, mas pautado sobre uma posição moralista doutrinária em defesa do casamento, da virgindade, do patriarcalismo e das instituições sociais dominantes (p. 123).

Contudo, fato de haver limitações acerca de intervenções diretas e metodologicamente organizadas em temáticas que envolvem a Educação Sexual seja na escola ou em outros espaços de aprendizagem, por um período considerável do século XX, não significou a ausência de instruções voltadas à sexualidade. Mesmo que ocultas ou subliminares, elas tiveram o claro objetivo da reprodução dos modelos sociais/morais vigentes.

Para Bourdieu e Passeron (1992 p. 207)

Quando a cultura que a Escola tem objetivamente por função conservar, inculcar e consagrar tende a reduzir-se à relação com a cultura que se encontra investida de uma função social de distinção só pelo fato de que as condições de aquisição monopolizadas pelas classes dominantes, o *conservadorismo pedagógico* que, em sua forma extrema, não assinala outro fim ao sistema de ensino senão o de conservar-se idêntico a si mesmo, é o melhor aliado do *conservadorismo social e político*, já que, sob aparência de defender os interesses de um corpo particular e de autonomizar os fins de uma instituição particular, ele contribui, por seus efeitos diretos e indiretos, para a manutenção da "ordem social".

No decorrer do século XX a visão dominante na educação escolar brasileira traduzia a narrativa da salvação social, ou seja, a escola simbolizava “um espaço em que se promovia a emancipação dos indivíduos por meio da aquisição de conhecimentos, saberes, técnicas que lhe permitissem adaptar-se à sociedade” (SÃO PAULO, 2007, p. 10-11). Os processos formativos almejavam a formação de pessoas maleáveis e flexíveis, que desenvolvessem a percepção de mundo existente em sua volta para poderem se enquadrar a esse modelo de sociedade vigente.

Toscano (2000, p. 22-23) afirma que o modelo herdado da sociedade patriarcal, criou o mito da mobilidade social a partir da escola.

A prática vinha demonstrando que tal mobilidade não passava de um mito e que a sociedade de classes, hierarquizada a partir de critérios ligados ao poder econômico e ao prestígio político, não indicava nenhuma tendência a subverter tal hierarquia. Muito menos, a partir da educação e, da educação oferecida pela escola convencional

Para Bourdieu e Passeron (1992, p. 175-176) a ampliação e o acesso das classes populares à escolarização se consagravam em estratégia intencional por parte da classe burguesa, não porque essa estava disposta a renunciar a seus privilégios dirigentes, mas porque havia a necessidade de se criar uma reserva de mercado domesticada para servir aos seus interesses econômicos e/ou políticos.

Delegando cada vez mais completamente o poder de seleção à instituição escolar, as classes privilegiadas podem parecer abdicar, em proveito de uma instância perfeitamente neutra, do poder de transmitir o poder de uma geração à outra e renunciar assim ao privilégio arbitrário da transmissão hereditária dos privilégios. Mas, por suas sentenças formalmente irrepreensíveis que servem sempre objetivamente as classes dominantes, pois não sacrificam jamais os interesses técnicos dessas classes a não ser em proveito de seus interesses sociais, a Escola pode melhor do que nunca e, em todo caso, pela única maneira concebível numa sociedade que proclama ideologias democráticas, contribuir para a reprodução da ordem estabelecida, já que ela consegue melhor do que nunca dissimular a função que desempenha. Longe de ser incompatível com a reprodução da estrutura das relações de classe, a mobilidade dos indivíduos pode concorrer para a conservação dessas relações, garantindo a estabilidade social pela seleção controlada de um número limitado de indivíduos, ademais modificados por e pela ascensão individual, e dando assim sua credibilidade à ideologia da mobilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia escolar.

De acordo com os autores, a mobilidade controlada teria um triplo sentido. Além de criar uma reserva de mercado subserviente aos interesses do capital, desenvolveria no grupo hipoteticamente apto à mobilidade, o sentimento de competitividade que os condicionaria a desempenhar melhor suas funções, uma vez que haveria a possibilidade de outros desenvolvê-



las em caso de inapetência; por fim, difunde-se no meio social a ideia de merecimento individual, produto da capacidade e esforço empreendido – a meritocracia.

Seria necessário desenvolver na sociedade, ou em pelo menos numa parcela dela, um padrão de conduta comportamental a ser seguido para que nesse grupo seja criada a sensação da aptidão à mobilidade. Essa busca pelo padrão de comportamento provocaria o que denominamos por *estabilidade nas relações sociais*, ou seja, sob o risco de se tornarem segregadas do grupo considerado apto à mobilidade, as pessoas não apenas obedeceriam às normas vigentes, mas também defenderiam os modelos padronizados.

Conforme Nunes e Silva (2006), os currículos intencionais presentes nas escolas - currículo real- estão impregnados de tendências normativas. Para Louro (2014) as diferenças, que produzirão o sexismo, a homofobia e outras práticas de segregação são intencionalmente fabricadas, entretanto, de todas as práticas segregacionistas existentes, a linguagem é o campo mais eficaz e persistente de exclusão, pois, fundamentada por gramáticos da Língua Portuguesa, o masculino como norma é ensinado como correto. Num modelo de sociedade binário, se a linguagem masculina é a norma, ela é, portanto, a única, a natural.

Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (LOURO, 2014, p. 69).

Toscano (2000) aponta que a construção linguística do termo *homem* para designar seres humanos é produto de uma construção social que sempre designou à mulher posições secundárias, minoritárias ou que a enxergou como simples expectadora dos acontecimentos históricos protagonizados pelos homens. A autora denuncia essa invisibilidade da mulher nos livros didáticos tanto no que se refere ao discurso textual quanto em suas ilustrações.

Não é apenas nos textos dos livros didáticos que os meninos aparecem como personagens mais importantes, mais atuantes e, socialmente mais significativos que as meninas. Nas ilustrações também é clara a superioridade que os autores – consciente ou inconscientemente – atribuem aos personagens (TOSCANO, 2000, p. 40).

De maneira geral, há mais que o silenciamento, há o fortalecimento do paradigma da linguagem masculina como padrão universal da Língua Portuguesa, mais que fortalecer a escola consolidaria a dissimetria de gênero ao transmitir uma visão maniqueísta dos papéis sociais destinados aos homens e às mulheres, ao corroborar subliminarmente expectativas de

condutas diferenciadas tanto entre os professores em relação às professoras quanto entre os educandos em relação às educandas.

A imposição de normas disciplinares distintas para uns e para outros confirma a ideia, segundo a qual meninos são “naturalmente” mais rebeldes, mais inquietos e mais agitados que as meninas. Estas, por sua vez, são induzidas a um comportamento dócil, submisso, pois é assim que se espera sejam mulheres. Jovens ou adultas. Em tal perspectiva, o processo de “domesticação” deve iniciar-se o mais cedo possível e as professoras têm um importante contributo a dar, nesta tarefa (TOSCANO, 2000, p. 26-27).

Outro exemplo de que a organização escolar se presta ao serviço de auxiliadora para uma educação padronizada e normativa está associada ao uso do uniforme escolar. Revestido pelo discurso de democratizar os trajes, evitando assim discriminação, o uniforme escolar atua como protótipo da regulação de corpos diversos, o uso de uniformes escolares idênticos transforma os corpos em moldes pariformes e, segundo Louro (2019, p. 23) “com implicações que transitam pelos terrenos da higiene, da estética e da moral”.

Nesse sentido, o uso do uniforme escolar assim como outros procedimentos escolares, atua como elemento condicionante dos(as) educandos(as) a um modelo específico de aprendizado social, voltado à disciplinarização dos corpos.

O uso do uniforme, assim como outros objetos escolares como o caderno, os livros, as carteiras, o quadro-negro, é dado conforme as proposições morais, pedagógicas, disciplinares e higiênicas da época. Portanto, no interior da instituição de ensino o uniforme funciona como um mecanismo condicionador do aluno no tempo e espaço escolares (ALMEIDA, 2018, p. 135).

Para Almeida (2018), o uniforme escolar também se apresenta como um aprendizado acerca da forma de diferenciação hierárquica existente dentro de qualquer instituição, dessa forma, o fardamento para os(as) educandos(as) e o avental para os(as) professores(as) implicam símbolos que delimitam o lugar em que cada indivíduo deverá ocupar dentro da instituição escolar.

O uniforme escolar é apenas um dos diversos reguladores que existem dentro de uma instituição escolar, para além dele, encontramos outros mecanismos instituídos que foram reproduzidos em seus mais específicos detalhes. De maneira geral, os mecanismos escolares de controle estão deslocados de qualquer função pedagógica, funcionam tão somente em nome da manutenção da ordem disciplinar dos(as) educandos(as).

Poderíamos apontar diversos mecanismos disciplinadores existentes nas escolas que sobrevivem ao tempo, mais em razão do constructo cultural escolar que por qualquer outra

justificativa pedagógica, como os horários rígidos de entrada e saída, as trocas de aulas a cada 45 ou 50 minutos, os horários de lanche de 15 ou 20 minutos, as filas, invariavelmente divididas e classificadas por gênero, a própria arquitetura escolar que, de forma geral, favorece o controle sobre os(as) educandos(as) e sobre os(as) professores(as), entre outras.

Para Foucault (1997, p. 166), a reprodução inconsciente de uma detalhada dinâmica institucional está a serviço daqueles que a dirigem, pois, por meio do condicionamento e do treinamento, os(as) dirigentes conseguem impor o controle sobre as massas.

Nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento. Para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo.

Em referência às relações de gênero, a escola, na perspectiva da padronização e reprodução, fortemente influenciada pelo cientificismo e pela moral religiosa cristã, *prepara* meninos e meninas para exercerem os papéis que lhe cabem na sociedade. Em relação à sexualidade, ela se torna a responsável por transmitir a heterossexualidade como característica de normalidade. Nesse sentido, segundo a concepção conservadora de educação, toda manifestação das relações de gênero e sexualidade que se distanciam do modelo estabelecido - a transexualidade, a homossexualidade, a bissexualidade etc. - seriam desviantes, desprezíveis e condenáveis.

Segundo Rosely Sayão (1997), embora os currículos escolares prevejam o desenvolvimento da temática da sexualidade desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, o conteúdo escolar destinado a ela estaria reduzido ao funcionamento dos órgãos reprodutores, Ou seja, às questões de anatomia e da fisiologia. A autora aponta que, conforme os(as) educandos(as) avançam na escolarização, os materiais de apoio didático apenas acrescentam novos elementos técnicos aos conteúdos, portanto, tendem a manter o direcionamento dado à sexualidade aos aspectos da reprodução humana.

Dentro da disciplina de biologia, o aparelho reprodutor vai sendo apresentado cada vez com um número maior de informações e grau de complexidade, de tal modo que, ao terminar o segundo grau, o jovem deveria estar dominando quase perfeitamente o funcionamento desse aparelho (SAYÃO, R. 1997, p. 98).

Outro recurso presente nas produções didáticas que associam as questões relacionadas à sexualidade aos aspectos médicos e, em última análise, aos aspectos morais, é a relação que se estabelece entre ela, à *promiscuidade*, o higienismo e o que contemporaneamente

denominamos por infecções sexualmente transmissíveis, as IST. Referente às questões apontadas, Nunes (1996, p. 141-142), ao analisar alguns textos de Educação Sexual que circulavam na década de 1970, apresenta a seguinte reflexão:

Nessa direção podemos entender propostas que acentuavam como problemáticas, temas como a proliferação das “doenças venéreas”, depois chamadas de “doenças sexualmente transmissíveis” e de certa maneira tornavam-se arauto das práticas medicinais que, naquele momento alcançavam certa massificação também no espaço escolar. A visão médico-biologista perpetuava também uma vinculação com o fenômeno da vida e procriação, que na tradição cultural brasileira nunca foram amplamente divulgadas e compreendidas no universo infantil e adolescente. Essa concepção médica tornava-se variante do discurso conservador, tornando-se de certa maneira um discurso oficial que tinha por finalidade amedrontar as massas adolescentes e a juventude de ter acesso a uma prática da sexualidade.

Louro (2014) assinala que a sexualidade se encontra no *hall* das temáticas que, quando abordadas pelo currículo real, são tratadas com sigilo e privacidade. Em razão desse receio social que se desenvolveu em torno da temática é que, segundo a autora, a escola optou em buscar o refúgio no cientificismo biologista.

Percebemos também casos em que investigadores orientam pesquisas buscando resultados que se alinhem aos próprios conceitos e/ou preconceitos sociais. Quando determinada pesquisa responde aos anseios morais de uma parcela considerável da população, seus resultados invariavelmente farão parte da composição de conteúdos escolares e de manuais didáticos.

Biancon, Maia e Costa (2014, p. 201) ao produzirem estudos sobre a análise de obras didáticas dos componentes curriculares de Ciências e Biologia distribuídos para as escolas de Ensino Fundamental e Médio do Paraná, consideraram que, em linhas gerais, ainda no século XXI, quando não silenciam – situação presente na maioria das obras analisadas pelos autores – os livros didáticos invariavelmente apresentam “alguns erros conceituais sobre as discussões de gênero e diversidade sexual que podem contribuir diretamente para reforçar o preconceito em relação à diversidade sexual”.

O uso de materiais didáticos que apresentam erros conceituais, configura riscos para a formação dos(as) educandos(as), uma vez que esses materiais de apoio ainda são vistos pela comunidade escolar como meios essenciais para a aquisição de saberes. Contudo, ao oferecerem informações distorcidas aos educandos(as), a escola não estaria exercendo seu papel de produtora de saberes, e sim, de reprodutora de conceitos socialmente estabelecidos, colaborando para o fortalecimento de concepções padronizadas e normativas acerca das

relações de gênero e sexualidade e, por sua vez, contribuindo para reforçar estereótipos de gênero e sexual.

Nessa perspectiva, Saran e Souza-Leite (2014) indicam que o discurso normativo e moralizador alinhado ao biologismo induz à população a acreditar na legitimidade desses saberes, compelindo à auto repressão. Em última instância, esse discurso também serve aos interesses políticos e econômicos, uma vez em que inculcar gostos, costumes e instruções padronizadas facilitaria o controle social– no caso dos interesses políticos – e a produção de insumos modelados– no caso dos interesses econômicos.

De maneira geral, os currículos escolares orientados sob essa perspectiva, tendem a invisibilizar as manifestações sexuais consideradas *não normativas*. Para Louro (2014, p. 139), o currículo escolar “tem como pressuposto exclusivo o desejo heterossexual, ou seja, é negada a possibilidade de que o sujeito possa ter como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo [...], para a escola ela [a homossexualidade] não existe”.

Quando não invisibilizadas, as temáticas das relações de gênero e sexualidade nos currículos escolares tendem a classificar, por vezes de forma velada, as manifestações sexuais em *normais*, as heterossexuais e monogâmicas, pois proporcionam aquilo que seria o fim maior da sexualidade – a reprodução de forma higiênica - e as manifestações sexuais *anormais*, *desviantes* ou *antinaturais*, como a homossexualidade. Tomamos como exemplo, uma popular *Enciclopédia de Educação Sexual* publicada entre as décadas de 1960 e 1970, que trata a homossexualidade como a “*anormalidade*<sup>48</sup> sexual mais conhecida e mais estudada” (HAZER, 1966, p. 277).

Tanto a invisibilidade quanto a classificação, invariavelmente se transformam nas responsáveis por fortalecerem e disseminarem os preconceitos, que em última instância, transformam-se em fatores geradores das mais variadas formas de violências que envolvem as sexualidades consideradas *não normativas*.

A invisibilidade da temática das relações de gênero e sexualidade, por parte de educadoras e educadores e de autoridades do sistema educacional, concorre consideravelmente para que violências se perpetuem. Atitudes discriminatórias contra as sexualidades consideradas desviantes entre as/os próprias/os estudantes são a contrapartida da vigilância que se exerce sobre as sexualidades consideradas ‘normais’ (CAVALEIRO, 2014, p. 267).

Para Nunes (1996), direcionar as relações de gênero e sexualidade à concepção biologistica, reduzindo-as às questões relativas à higiene corporal e a reprodução humana,

---

<sup>48</sup> Grifo nosso – termo utilizado pelo autor.

podendo, em raras ocasiões, envolver a higiene sexual, tende a forjar uma visão naturalista e determinista dos papéis sociais e sexuais exercidos por homens e mulheres.

Ao contrário a um determinismo religioso, místico, supersticioso, estaríamos opondo um outro determinismo, de base naturalista capaz de continuar submetendo a condição humana aos ditames de uma suposta ordem natural, que proclamariam, de antemão ou a priori, o que é ser homem, o que é ser mulher, o que é ser normal, o que é ser anormal, o que é ser heterossexual e o que é ser homossexual (NUNES, 1996, p.145).

A escola, e/ou o(a) profissional de educação, ao adotar a perspectiva conservadora de currículo garantiria a perpetuação de suas concepções, fazendo uso dos próprios mecanismos de controle existentes na organização escolar como aliados. Um dos mecanismos utilizados com maior sucesso para a manutenção do controle dos corpos e efetivação da norma são os instrumentos de avaliação.

A escola, através sobretudo de seus procedimentos de avaliação, tende a instituir determinadas identidades como norma e essa norma, frequentemente, é o homem (não a mulher), branco, de classe média. Há uma norma de razão, inteligência, racionalidade, de comportamento e atitude, embutida nos procedimentos e estratégias curriculares e pedagógicas. Essa norma está frequentemente escondida em procedimentos pedagógicos e de avaliação, isto é, ela está, na maioria das vezes, escondida e invisível. Mas o fato é que a escola, a pedagogia, o currículo e a avaliação estão implicados num processo de normalização, de padronização, de prescrever o que é certo e, portanto, de prescrever o que constitui um desvio em relação a esse padrão (SILVA, 1996, p. 131).

A avaliação escolar quando utilizada como instrumento de controle se transformaria num meio para classificar e segmentar os(as) educandos(as) entre aqueles(as) que aprenderam determinados conteúdos transmitidos pelos(as) docentes – conteúdos estes que estão além dos conhecimentos técnicos de um determinado componente curricular, pois envolvem também a percepção e aquisição de certa modelagem cultural - e aqueles que fracassaram em tais objetivos.

Hoffmann (2011) denomina esse modelo de avaliação como classificatório, estando caracterizado pelo autoritarismo e a arbitrariedade do(a) profissional docente. Segundo a autora, essa postura do(a) educador(a), em relação aos usos dos instrumentos de avaliação, encontra-se presente na maioria das instituições de ensino e faz parte de nosso imaginário cultural escolar, pois ela nada mais seria que a reprodução de modelos embasados em longevos pressupostos teóricos que, embora contestada pela pedagogia progressista, estaria ainda sendo aplicadas nas instituições escolares.

O contato com professores de diferentes realidades educacionais (da pré-escola à universidade) leva-me a crer que a ação autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na sua concepção de avaliação como julgamento de resultados, reflexo de modelos de avaliação vivenciado enquanto educandos e dos pressupostos teóricos que embasam seu curso de formação. Suas perguntas e respostas, seus exemplos e situações, os fantasmas relacionados a essa prática revelam princípios e metodologias de caráter fundamentalmente sentencioso e, portanto, relacionados a procedimentos terminais e conclusivos (HOFFMANN, 2011, p. 23-24).

Para Saul (2001) o modelo classificatório e autoritário de avaliação escolar tem suas origens no ideal positivista de mensuração e análise objetiva dos resultados de pesquisas científicas. Ele foi adotado inicialmente no ensino superior, porém, seus métodos não demoraram a ser transpostos e amplamente utilizados na educação básica.

O modelo de avaliação classificatório é um dos atributos que regem a escola conservadora, porém, outras características, como a normatividade, a pautística e o cientificismo, também estão fortemente presentes. Desse modo, espera-se que a escola desenvolva abordagens de *temas sensíveis*, a exemplo da gravidez na adolescência, aborto, relações de gênero e sexualidade, sob a perspectiva do ajustamento da conduta social dos(as) educandos(as).

Para Nunes e Silva (2006, p. 122)

Os pais, em sua maioria delegam à escola e aos educadores a tarefa de falar de sexo e conformar a sexualidade dominante de seus filhos. Não buscam mais os meios de discutir a questão e reafirmam sempre o papel da escola em conduzir o processo informativo e de cristalização comportamental.

O autor faz ponderações quanto à autonomia exercida pela escola em suas práticas pedagógicas. Quando a escola propõe uma abordagem crítica e reflexiva envolvendo a área da sexualidade, ela passa a ser insistentemente patrulhada pelos(as) responsáveis dos(as) educandos(as). “Ao mesmo tempo que delegam esta função, os pais assumem outra, a de ser as patrulhas constituídas e basilares da moral vigente, a de ser patrulhadores do discurso normativo oficial” (NUNES e SILVA, 2006, p. 122).

Pinto (1999) denomina a Educação Sexual normativa como um perigo tentador que cerca essa área de estudos; para ele a escola não pode cair nessa armadilha, sob o risco de as intervenções acerca da temática, transformarem-se em peças-chave para a manutenção das dissimetrias de gênero e do preconceito com relação às sexualidades consideradas *não normativas*. Segundo o autor, uma Educação Sexual que tolera o aparecimento das diferenças apenas para confirmar as normas vigentes legitima as desigualdades, logo, seria um modelo de intervenção mais perigoso que o silenciamento sobre a temática.

### **3.2 Concepção de currículo progressista na abordagem das relações de gênero e sexualidade**

A concepção de currículo progressista na abordagem das relações de gênero e sexualidade é defendida por diversos autores(as)/pesquisadores(as) das áreas da Educação e da Educação Sexual, como modelo propício para uma verdadeira ação que vise a transformação social. Esses(as) autores(as), aos quais citaremos no decorrer desse tópico, defendem em linhas gerais, uma abordagem crítica, questionadora e transformadora acerca das relações de gênero e sexualidade culturalmente estabelecidas.

Os estudos alinhados a essa concepção indicam a necessidade de as instituições ampliarem o leque de abordagens que envolvam as temáticas incutindo parâmetros de análise para além das características deterministas, no caso da abordagem das relações de gênero e para além das questões normativas, anatômicas e reprodutivas, no caso da sexualidade.

Figueiró (2020), em linhas gerais, indica como característica de uma ação emancipatória, o resgate da concepção de gênero associada à compreensão deste como uma construção cultural, portanto instável. Outra importante característica apontada pela autora é a necessidade de as pessoas compreenderem a importância do erotismo e do prazer nas suas vidas.

Nunes (1996) aponta que o caráter emancipatório da Educação Sexual estaria na desconstrução, por meio de análise metódica, da ideia de sexualidade humana como um conjunto de prescrições biológicas ou aconselhamentos terapêuticos e descompressivos. Segundo o autor, este entendimento reduziria a complexidade da sexualidade a atos moralizantes e massificantes.

A compreensão destas questões exige de todos os educadores uma desafiante criatividade, em vista do potencial humano presente nas intervenções sobre sexualidade. A densidade das vivências individuais e histórica repressão sobre um discurso questionador e crítico dos limites e paradoxos das atuais formas de vivenciar a sexualidade tornam-se principais motivadores de uma responsabilidade científica, ética e política dos educadores sobre a questão (NUNES, 1996, p. 218).

Junqueira (2013) indica a necessidade de uma educação que prime pela defesa dos direitos humanos. Para o autor, a educação escolar deve direcionar esforços para o trabalho pedagógico que vise a inclusão escolar e outorgue as vozes para o reconhecimento das tradições histórico culturais de todos(as) os(as) excluídos(as), ou seja, há a necessidade de se



desenvolver na educação escolar uma tradição que siga os princípios da conveniência democrática.

Temos que levar em conta a indiscutível importância da educação na defesa dos direitos humanos, na garantia das liberdades individuais e coletivas e na promoção do desenvolvimento que crie oportunidades para todos os indivíduos e enseje a distribuição equânime dos recursos e do poder. Além disso, não se pode esquecer que somente alcançaremos uma educação de qualidade à medida que promovermos o convívio cidadão, ao acolhimento da diferença, o reconhecimento da diversidade e da inclusão de todas as pessoas, grupos e comunidades (JUNQUEIRA, 2013, p. 11).

Característica comum encontrada nos autores alinhados às concepções progressistas das relações de gênero e sexualidade está no objetivo de almejar, a partir das intervenções educativas, não apenas a transformação dos indivíduos enquanto corpos desconectados, mas também em buscar a transformação de todo o tecido social.

De acordo com Goldberg (1988, p 11-12)

Meu credo pedagógico diz que a educação sexual só poderá *contribuir realmente para a mudança de padrões de relacionamento sexual* se for uma prática de:

1º) *Autonomia*, isto é, de desenvolvimento de atitudes e valores próprios e da consciência de que cada um pode e deve fazer *escolhas pessoais e responder por elas*.

2º) *Participação* em lutas coletivas, ou seja, um processo de cooperação e conflito, antes que um exercício de individualismo e cordialidade. Nenhuma transformação significativa na área da sexualidade poderá ser conseguida, senão através de *luta solidariamente assumida*.

3º) *Denúncia* e produção de alternativas concretas. A transformação pressupõe a crítica do presente à luz do passado – mas exige também a *criação do futuro*. Nesse sentido, o fundamental não é *contemplar a realidade*, mas sim *agir*<sup>49</sup> sobre ela.

Para Cavaleiro (2009), na abordagem das relações de gênero e sexualidade, a educação escolar deveria ter como meta a construção de ações que desenvolvam uma proposta educacional que vise atingir a cidadania ativa, para tanto, os processos educativos devem estar pautados em um senso de responsabilidade dos(as) educadores(as) e educandos(as) de forma que estes(as) se considerem agentes conscientes no processo de transformação social. Assim, uma educação libertadora sobre as relações de gênero e sexualidade não está conectada apenas à compreensão do próprio corpo e desejos, mas também em questionar a ordem estabelecida. Para além de se solidarizar contra a opressão de outrem, uma educação libertadora busca desenvolver no(a) educando(a) consciência capaz de comprometer-se na luta pela transformação das vozes oprimidas em vozes ressonantes.

---

<sup>49</sup> Grifos da autora.

Nunes (1996, p. 299) adverte que a educação progressista não se caracteriza por um modelo de educação licenciosa. “A sexualidade não pode ser restritamente compreendida como um conjunto de normas, mas também não se pode compreender socialmente a sexualidade como o discurso da ausência de normas”.

Segundo o autor, as intervenções educativas na área da sexualidade devem visar a contestação dos saberes adquiridos de maneira empírica, construídos a partir da herança cultural, e serem pautados em conhecimentos legitimados pela academia. “A compreensão emancipatória da sexualidade supõe o recurso às Ciências e a superação do senso comum” (NUNES, 1996, p. 229).

Paraiso (2016) aponta que a metodologia científica é o que legitima a resistência inventiva, em razão disso, grupos reacionários tentam destituir os estudos de gênero do caráter científico e apresentá-lo apenas como *ideologia*. Para a autora, os métodos científicos que identificam, descrevem e analisam o funcionamento das desigualdades e das diferenciações hierárquicas entre os gêneros é o que difere os estudos de gênero, produzidos por cientistas, das doutrinas – religiosas, sociais e/ou morais - que por exemplo, difundem a expressão *ideologia de gênero*.

Entretanto, ao conclamar a importância da Ciência como meio para desenvolver a compreensão emancipatória da sexualidade em homens e mulheres, os(as) autores(as) que estudam as relações de gênero e sexualidade apontam para a necessidade de diferenciar as maneiras e intenções em que se desenvolvem os saberes científicos.

Nunes (1996) desaprova o cientificismo positivista pelo seu caráter dogmático e doutrinário; no que se refere à Educação Sexual, ele critica a ciência positivista por se pautar na tendência em interpretar as referidas temáticas adotando um discurso técnico hipoteticamente mensurável objetivado pela busca de uma *verdade científica* inconteste.

O autor aponta ainda que a concepção biologistica das expressões sociais, fenômeno próprio do positivismo, vai forjar a ideia de que as manifestações acerca dessa temática devem ser investigadas tendo o funcionamento biológico como referência.

A interpretação biologistica reduz a dimensão humana ontológica e uma concepção funcionalista, decorrente de seu fundamento epistemológico positivista e tem como o paradigma da natureza como determinista da condição humana. Nesta direção, o ser humano seria uma redução metodológica a um conjunto de funções e aparelhos determinados para um funcionamento biológico ou pela evolução naturalista (NUNES, 1996, p. 139).

A ciência positiva também busca uma padronização dos saberes procurando, em qualquer situação, uma asserção que tenha se desenvolvido partindo de métodos analisáveis, observáveis e ponderáveis, cujos resultados sejam reproduzíveis. Dessa forma, o pensamento positivista se tornou responsável pela busca de uma hipotética padronização e normatização social em nome da ciência, tornando-se, assim, um dos responsáveis pelo fortalecimento daquilo que conhecemos contemporaneamente por dissimetria de gênero e pela heteronormatividade compulsória.

Para Foucault (1999), antes destinado ao campo do pecado carnal, a partir do século XIX, as sexualidades *não normativas* se transformaram, também, em terreno fértil para as pesquisas médicas, sobretudo na área da psiquiatria.

Em se tratando das relações de gênero, observamos que a filosofia positivista tende a considerar as mulheres meros apêndices das realizações masculinas. A título de ilustração, a obra *Catecismo Positivista*, de Auguste Comte<sup>50</sup>, publicada originalmente em 1852, apresenta que a *importância* do papel da mulher numa sociedade positiva seria a de inspirar o homem a pensar: “O homem pensando sob a inspiração da mulher, para fazer sempre concorrer a síntese com a simpatia, a fim de regularizar a sinergia” (COMTE, 1978, p. 128). Além disso, o autor tece críticas aos movimentos sufragistas universais, acusando-os de tentar provocar a anarquia.

Para Perrot (2001) “o positivismo opera um verdadeiro recalçamento do tema feminino” (p. 185). Segundo a autora, a valorização das ciências, enfatiza a valorização do homem na sociedade, dessa forma o ofício do historiador é um ofício dos homens que contam a história da masculinidade, a economia trata da dinâmica do homem produtivo, a sociologia negligencia os gêneros, privilegiando as classes, e assim por diante.

A autora aponta que Auguste Comte é contrário tanto ao sufrágio feminino, quanto a qualquer forma de participação feminina na política por considerar as mulheres inaptas ao exercício dessa atividade. Perrot (2001, p. 178) afirma que

Auguste Comte [...] fala da ‘inaptidão radical do sexo feminino para o governo, mesmo da simples família’, em virtude da ‘espécie de estado infantil contínuo’ que caracteriza o sexo feminino. O doméstico não poderia ser entregue sem controle, mas concorda em confiar às mulheres – dentro de certos limites – a família, a casa, núcleos da esfera privada.

---

<sup>50</sup> Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (1798 — 1857), ou Auguste Comte, filósofo francês pioneiro da doutrina do Positivismo, é considerado o fundador da disciplina acadêmica de Sociologia.

Para Nunes (1996, p. 299), em lugar de uma ciência positivista, que justifique os processos de segregação, os estudos da área da Educação Sexual devem primar por uma ciência dialético-crítica que, segundo o autor seria “capaz de fornecer elementos que ampliem a visão ao objeto e que nos possa colocar na árdua tarefa de circunscrever suas contradições”.

Para Junqueira (2013), é emergente que os estudos pedagógicos relacionados à diversidade sexual e de gênero objetivem a inclusão social, para tanto, há a necessidade de os(as) pesquisadores(as) envolvidos municiem-se de instrumentos teóricos e metodológicos que deem conta da vinculação existente entre a pluralidade e os jogos de poder que também, podem ser utilizados como fatores geradores de preconceitos, discriminações e violências contra as minorias.

Vale insistir: construir as possibilidades para o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero na educação implica uma visão de conjunto e um quadro de referências alimentado pelo diálogo, por princípios de justiça e equidade, por valores democráticos e pela compreensão do papel da diversidade e do pluralismo no processo educacional. Trata-se de investir em um processo de reconfiguração simbólica e política que, como tudo o que concerne à democratização das relações e à institucionalização de novas práticas pedagógicas, é contínuo, inacabado, sempre suscetível de ser revisto, ampliado e aperfeiçoado (JUNQUEIRA, 2013, p. 12).

Observamos, nessa perspectiva, a convergência com o pensamento freireano ao defender que uma educação crítica e reflexiva, seja capaz de produzir nos(as) educandos(as) a análise de suas realidades com vistas para a transformação social, portanto, as intervenções necessitariam estar pautadas pela rigorosidade metódica, ou, de acordo com Becker (2012, p. 28) pela crítica epistemológica.

A crítica epistemológica é insubstituível para a superação de práticas fixistas, reprodutivistas, conservadoras, sustentadas por epistemologias empiristas ou aprioristas – epistemologia do senso comum. Note-se que tais epistemologias fundam por um lado o positivismo e, de forma menos fácil de se mostrar, o neopositivismo, e, por outro, o idealismo ou o racionalismo.

Freire (2006) considera fundamental iniciar abordagens educativas considerando o respeito aos conhecimentos de mundo dos(as) educandos(as) – curiosidade ingênua- partindo dos conhecimentos empíricos que permeiam o universo cultural dos(as) aprendentes. Caberia aos(às) educadores(as), enquanto facilitadores das aprendizagens, problematizarem metodicamente esses saberes a fim de transformá-los em conhecimentos sistemáticos – a curiosidade epistemológica.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, dessa forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade própria da posição verdadeiramente científica (FREIRE, 2006, p. 123).

De acordo com a concepção progressista das relações de gênero e sexualidade, a Ciência seria o meio legítimo de indicar os significados de fenômenos como a igualdade e diversidade de gênero e o viver bem a sexualidade. Nesse sentido, entende-se que as relações de gênero e sexualidade numa perspectiva libertadora não pressupõe a licenciosidade em suas manifestações.

Algumas expressões da sexualidade, criticadas por grupos conservadores, também são questionadas por trabalhos alinhados à concepção progressista das relações de gênero e sexualidade, entretanto, para os últimos, a crítica desenvolve-se a partir de procedimentos analíticos metódicos que expõem situações de opressão aos envolvidos em determinadas manifestações. Dentre as expressões questionadas pelos dois grupos antagônicos encontramos a questão da sexualidade consumista e da pornografia.

Para Nunes e Silva (2006, p. 16), a sexualidade consumista reduziu a valoração ideológica da revolução sexual que se impulsionara na década de 1960, essa com raízes em fundamentos filosóficos e políticos “a uma descompressão dessublimada de práticas sexuais, reificadas, quantitativas e desumanizadas”.

Para os autores o propulsor de tais aspectos da sexualidade foi a massificação da mídia por atribuir novos valores muitas vezes associados à ideologia econômica predominante, que vislumbrou um meio para expandir a produção de insumos e do consumo voltados para a área da sexualidade.

Ribeiro (1990, p.46) aponta que numa sociedade pouco propensa à leitura como a brasileira, a expansão do acesso à televisão, com o seu poder na imagem, contribui para a forja de estereótipos e padrões de comportamento.

A televisão tornou-se o mais potente instrumento de fabricação de opiniões e modelagem do comportamento, com o poder de transmitir informes tendenciosos, de adaptar o ouvinte às situações desejadas ou preestabelecidas ideologicamente, levando-o à domesticação do comportamento e a desenvolver condutas automatizadas.

Fiorini, Ribeiro e Desidério (2018, p. 27) indicam que

ainda que de forma implícita e até mesmo em desenhos animados - programação acessível para as crianças - a sexualidade se faz presente. Ao dizer sexualidade, considera-se que dela faça parte [...] as questões de gênero. O conteúdo programático da TV transmite modelos de ser, de comportamentos e atitudes sexuais, além de modelos de família, de relações, de homem, de mulher e de um número infinito de signos e, assim, reforça ou produz estereótipos e padrões que adentram as casas dos/as telespectadores/as.

Para Silva e Soares (2013), a mídia em geral, em particular, a televisão e mais recentemente a internet exercem muita influência entre os(as) jovens e, dada a natureza comercial/corporativa, vendem ao público a possibilidade da existência de um mundo ideal, portanto, a mídia aborda matrizes comportamentais de forma acrítica, mas em consonância com o que o público está disposto a acompanhar. Segundo as autoras

As representações de sexualidade veiculadas pela mídia apontam para a importância que a sexualidade assume no pensamento ocidental. As explicações, as razões usualmente levantadas, para estarmos felizes ou não, ajustados ou não, passam pela maneira como estamos vivendo a nossa sexualidade. Junto com a sexualidade existe uma supervalorização da juventude. Manter-se jovem e bonito é um ideal da nossa sociedade (SILVA; SOARES, 2013, p. 87).

Alinhada à pauta da sexualidade consumista encontra-se a pornografia. Sua difusão no Brasil está associada à expansão do crescimento econômico durante a década de 1970 e a visão do fenômeno como uma oportunidade de mercado. Neste período ocorreu a ampliação de cinemas pornôs, cujos filmes mais tarde chegariam às locadoras de VHS e DVD; a abertura de *sex shops* e publicações de revistas do gênero (CUNHA, 1988).

Para Cunha (1988), diferente do erotismo – este associado a uma expressão e comunicação íntima entre os envolvidos - a pornografia versa sobre a sexualidade enquanto poder. Nesse sentido, ela seria utilizada como forma de decompressão pessoal frente às frustrações cotidianas, proporcionada pelo modelo de sociedade desigual. Assim, a pornografia seria um instrumento de controle social.

Como reforço ideológico, seu papel se aproximaria daquele exercido por certas mensagens publicitárias, que também manipulam, mas de forma mais sofisticada [...] nesse contexto, a pornografia não só deixa de ser gratuita, como ainda transforma a repressão sexual existente (e indispensável ao funcionamento do sistema) em produtos altamente rentáveis. Ela cria a ilusão de uma superabundância sexual para um público composto por pessoas obrigadas a passar a maior parte de suas vidas no trabalho ou no transporte e que não tem nem a energia, nem o lazer, nem a informação, nem o estímulo necessário para realizar, quando saem do emprego, uma atividade erótica que as satisfaça. A pornografia lhes permite

vivenciar, através da fantasia, aquilo de que são privadas pela alienação de seus corpos no trabalho (CUNHA, 1988, p. 49).

A sexualidade quantitativa, seja pela busca desenfreada de parceiros(as) sem o estabelecimento das intimidades necessárias para se conceber o erótico, seja pelo consumo de insumos da indústria pornográfica, é divulgada pelos mais variados meios de comunicação, como maneira libertadora de viver a sexualidade, entretanto, essas manifestações estariam mais a serviço da indústria do entretenimento, responsável pela mercantilização dos corpos e da sensualidade estereotipada – portanto alienantes- que necessariamente à um movimento libertador relacionado à individualidade das pessoas.

De acordo com Lastória (2017) o sistema econômico liberal acompanhado pela democracia política transmitiria ao explorado trabalhador, por meio de diversos mecanismos, a sensação da democratização dos gozos através do estímulo ao consumo desenfreado.

Das *pin-ups* criadas pelos desenhistas George Petty e Alberto Vargas até Carla Bruni – modelo e mulher do ex-presidente francês N. Sarkozy –, passando pelas *pompom girls*, coelhinhas da *Play Boy*, bonecas sexuais infláveis, estrelas pornô comandando programas televisivos de entretenimento para as massas, dentre outros, o mercado e os respectivos atores sociais dão mostras de que uma cultura pornográfica *ad libitum* se instalou como ponto de confluência entre a economia libidinal e a economia mercante (LASTÓRIA, 2017, p. 1121-1122).

Lastória (2017) indica que os mecanismos que remetem ao sucesso da atual fase do capitalismo conectam o consumo efêmero, o exibicionismo e a espetacularização, razões pela qual a pornografia ganhou contornos industriais nas sociedades liberais capitalistas. Assim, para a massa trabalhadora, diante da impossibilidade do consumo de bens duráveis o(a) trabalhador(a) médio(a) se vê atado à consumismos efêmeros e constantes, como forma de satisfazer prazeres imediatos. “Permanecer atado aos ciclos do consumo de mercadorias resulta em permanecer atado ao mal infinito atávico do excesso destituído de sentido próprio” (LASTÓRIA, 2017, p. 1125).

É importante reconhecer o intuito por trás das manifestações ideologicamente normativistas ou permissivas nas quais as armadilhas de consumo são travestidas de liberdade. Tal reconhecimento seria possível a partir de uma abordagem educativa problematizadora.

Assim, a educação emancipatória tem como característica trazer à tona os debates sociais e filosóficos sobre as temáticas, a fim de que os(as) educandos(as) compreendam a realidade na qual estão inseridos e se transformem em agentes para a mudança. Talvez a mudança mais significativa, em se tratando das relações de gênero e sexualidade sobretudo

aos(às) jovens educandos(as), estaria no estabelecimento de uma consciência acerca do respeito às identidades de gênero e sexual, bem como a manifestação da sexualidade que prime não pelo consumo dos corpos, mas para o resgate do prazer e do erótico nas relações afetivas.

Embora tenhamos diversas publicações apontando para a necessidade de uma abordagem crítica, reflexiva e libertadora com relação às temáticas das relações de gênero e sexualidade na escola, entendemos como necessário temas envolvendo a questão do erótico e do prazer para a compreensão de si e para se viver bem a sexualidade, entretanto, tais conteúdos são praticamente desautorizados no atual modelo de educação vigente no Brasil.

Nesse contexto, uma educação que tenha por ambição a emancipação do sujeito e sua transformação em agente da mudança social, deve –se iniciar com a reflexão sobre o modelo de escola que atualmente possuímos e de que maneira podemos transformar, tanto a estrutura escolar, quanto as pessoas que dela se ocupam, para que de fato as instituições escolares possam se transformar em *locus* privilegiados para a mudança social.

### **3.2.1 Gênero e sexualidade na escola numa perspectiva progressista: desafios atuais**

A Educação Sexual está presente na família e na escola. Quando uma criança começa a frequentar a escola, ela traz consigo algumas concepções e valores das relações de gênero e sexualidade predefinidos (NUNES; SILVA, 2006) aprendidos subliminarmente ou intencionalmente orientados pela família, religião, comunidade, entre outros.

À escola, na condição de instituição responsável pelo ensino e pela aprendizagem, caberia o papel de transformar os saberes ingênuos, aprendidos por meio do repertório cultural dos(as) educandos(as) – o senso comum – em saberes fundamentados. Para tanto, Freire (2006) aponta a necessidade de se desenvolver entre os(as) educadores(as) e educandos(as) um processo dialógico que permita a busca pelos saberes formais a partir de intervenções metodologicamente organizadas, que instigue a reflexão crítica sobre os saberes prévios dos(as) educandos(as), objetivando a ressignificação dos saberes ingênuos por meio da confrontação com os saberes fundamentados.

Para Freire (2006), é possível a existência de uma escola crítica, reflexiva e libertadora, entretanto, há a emergência de se redimensionar ou ressignificar a concepção acerca das funções da escola, considerando sua pluralidade e valorizando a identidade dos(as) educadores(as) e educandos(as) que dela se servem, objetivando transformar os saberes segmentados e fragmentados, que servem aos propósitos de uma elite econômica e política,



em saberes críticos e reflexivos, conectados ao ser e estar dos(as) educandos(as) de forma que se reconheçam no mundo em que vivem e busquem sua transformação.

Nesse modelo de educação escolar pretendido por Freire (2006), as temáticas das relações de gênero e sexualidade, dentre outras relacionadas à identidade dos(as) educandos(as), fariam sentido, pois teriam o propósito de produzir no(a) educando(a) indagações acerca de sua identidade, proporcionando situações privilegiadas para o desenvolvimento de seu entendimento acerca do ser e estar no mundo.

Se considerarmos a organização escolar predominante no Brasil e tradicionalmente inculcada no imaginário social, entendemos que, embora as relações de gênero e sexualidade possam ser desenvolvidas pela escola, ela poderá ser abordada tanto de forma reflexa - meramente informativa - quanto de maneira formativa - almejando uma concepção crítica no(a) educando(a).

Contudo, segundo Figueiró (2006), em razão da natureza da escola básica, mesmo nas instituições que desenvolvem abordagens escolares progressistas, que trabalham com o objetivo à formação crítica, a almejada transformação se limitaria apenas aos(as) educandos(as) enquanto pessoas.

A ação pedagógica, da forma com que está organizada em grande parte das escolas brasileiras, não ambiciona formar o(a) educando(a) com vistas ao seu envolvimento com a coletividade e objetivando a atuação política. De acordo com Becker (2012), esse fenômeno ocorre porque a educação básica é afetada por uma *miopia epistemológica*, pois se guia pelo princípio da passividade dos(as) educandos(as) nos processos de ensinagem e aprendizagem. Para o autor, a organização escolar contemporânea pouco contribui para o aprendizado que vise a ação social porque o método utilizado para o desenvolvimento das aprendizagens escolares carece de sentido prático, social e/ou político.

Aprende-se porque se age e não porque se ensina, por mais que o ensino possa colaborar com essa atividade. O que isso significa para o ensino, tal como é praticado nas escolas, da educação infantil à pós-graduação? Significa, no mínimo, que o ensino não pode mais ser visto como a fonte da aprendizagem. A fonte da aprendizagem é a ação do sujeito, ou seja, o indivíduo aprende por força das ações que ele mesmo pratica: ações que buscam êxito e ações que, a partir do êxito obtido, buscam a verdade ao apropriar-se das ações que obtiveram o êxito (BECKER, 2012, p. 33-34).

Esse modelo administrativo vigora pautado essencialmente na tradição escolar, uma vez que existem dispositivos legais, sobretudo na Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que dispõe sobre as mais variadas formas de organização pedagógica e administrativa, desde que assegurados os direitos de aprendizagem dos(as) educandos(as).

Assim, alguns autores como Hernandez (1998) e Doll Junior (2002) apontam para a necessidade em se transgredir o atual modelo de organização com vistas ao desenvolvimento de uma pedagogia realmente transformadora.

Em referência à liberdade de organização escolar concedida pela legislação atualmente em vigor, verificamos que o artigo 15º da Lei nº 9394/96, a LDB, abre caminhos para a autonomia pedagógica e administrativa na Educação Básica, ao dispor que “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996), ou seja, a legislação não obriga, mas facilita as práticas inovadoras na educação.

Além da LDB, a resolução CNE/CEB nº 4/2010 do Conselho Nacional de Educação também firma-se no princípio da autonomia das escolas na formulação de seus projetos pedagógicos. O Capítulo I – Artigo 43 – O Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar indica

§ 1º A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

§ 2º Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes

§ 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica. (BRASIL, 2010, p. 13-14).

Para Becker (2012) é emergente que a ação pedagógica desenvolva condições para instigar os(as) educandos(as) à participação acerca de seu próprio desenvolvimento intelectual, responsabilizando os(as) educadores(as) para desenvolver estratégias que visem o estímulo à pesquisa e ao debate com fins à criação de novos saberes socialmente úteis e necessários para a prática da liberdade.

O autor considera que, com vistas a uma educação progressista, o(a) educador(a) deva adotar como missão a prática de desenvolver a criatividade metódica nos(as) educandos(as). Porém, entende que, considerando o atual modelo estrutural em que a epistemologia pedagógica está assentada, a escola ainda está muito longe de assumir tal papel.

A aprendizagem escolar foi transformada em um grande processo de treinamento pelo qual o aluno é pressionado continuamente, pela disciplina escolar, a resolver problemas que não são seus e a executar ações que não lhe dizem respeito. A avaliação escolar, complementar desse processo, afere se o aluno a resolver os problemas do professor e executou as ações para as quais não nutre qualquer interesse, desejo ou afeto (BECKER, 2012, p. 89).

Trazendo o debate à Educação Sexual, Lorencini Júnior (1997, p. 95) aponta que “A educação sexual, como um processo social no âmbito escolar, poderá ser considerada como um processo de transformação e mudança, que parte de um projeto coletivo e atinge os indivíduos, *cada qual com sua busca particular do(s) sentido(s) da sexualidade*”<sup>51</sup>.

Figueiró (2006, p. 83) indica que

Na *abordagem pedagógica*<sup>52</sup>, o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos da sexualidade é o foco central, podendo ser dada ênfase, também ao aspecto formativo – discussão de valores, sentimentos, atitudes – e ao desenvolvimento do educando. A educação sexual é encarada como meio para preparar o indivíduo para o viver bem a sexualidade, sem haver a preocupação com o engajamento no processo de transformação social (p. 83).

Nesse modelo de escola inculcido no imaginário social, o desenvolvimento de qualquer temática pode acontecer de forma disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. No que se refere à temática das relações de gênero e sexualidade, encontramos estudos que defendem as diversas formas de abordagem dos temas no ambiente escolar.

Barros e Ribeiro (2012), indicam que embora as escolas estejam organizadas em grades curriculares, uma das várias crises que estamos enfrentando na educação é a crise da disciplinaridade. Para as autoras, “com a crise da disciplinaridade, surgem algumas propostas que pretendem driblá-la. Dentre essas possibilidades, estão: a interdisciplinaridade, a contra disciplinaridade, a transdisciplinaridade e, também a transversalidade” (BARROS; RIBEIRO, 2012, p.167).

Quando as intervenções acerca das relações de gênero e sexualidade são desenvolvidas de forma fragmentada, através dos componentes curriculares, os(as) administradores(as) escolares, bem como os(as) docentes consideram que a escola deveria se valer da estrutura curricular e de conteúdos já existentes.

Em pesquisa realizada com profissionais da educação, Barros e Ribeiro (2012) evidenciaram que a maioria dos(as) profissionais que participaram do estudo entendem a

---

<sup>51</sup> Grifo nosso.

<sup>52</sup> Grifo da autora.

sexualidade como uma temática que deve ser abordada por determinado componente da grade curricular, elencando os componentes de Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio como aqueles que contribuiriam para a formação dos(as) educandos(as) nas temáticas referentes à Educação Sexual. Entretanto, os autores indicam que:

A inserção da temática sexualidade nas áreas de ciências e biologia pode ser explicada pelo fato de serem essas disciplinas “ditas” responsáveis pela discussão do corpo humano. Dentro desse conteúdo, os/as professores/as devem trabalhar os sistemas genitais, a reprodução, as DST/Aids etc. nesse sentido, talvez por essas discussões estarem presentes nesses campos de conhecimento e por entenderem a sexualidade apenas como materialidade biológica é que, muitas vezes, vinculamos os debates sobre a educação para a sexualidade às disciplinas de ciências e biologia (BARROS; RIBEIRO, 2012, p. 176).

Pinto (1999) aponta para a necessidade de se inserir no currículo escolar o componente de *orientação sexual*<sup>53</sup>, sendo o psicopedagogo o profissional mais qualificado para lidar com a temática na escola. Entretanto, como são poucas as escolas que possuem componente curricular específico na área, o autor admite a possibilidade de abordar a temática como compêndio do componente de Ciências.

Herdero (2014, p. 101) ao trazer o exemplo da organização da escola básica na Espanha indica que naquele país a *educação afetivo sexual*<sup>54</sup> é abordada a partir da terceira etapa da educação primária por meio de um componente denominado *Educacion para la cidadania y los derechos humanos*<sup>55</sup>. Segundo o autor “En él se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres, y de forma amplia la educación afectivo sexual. Es por tanto una forma de ver la introducción de este tema dentro del currículo y dentro de una materia em concreto”<sup>56</sup>.

A despeito de ser trabalhada em Ciências/Biologia ou como parte de componente curricular próprio, Werebe (1998) indica que os estudos na área da Educação Sexual escolar revelaram que não existe consenso quanto ao momento em que as temáticas devam ser trabalhadas na escola, podendo ser desenvolvidas no horário regular das aulas, juntamente com os outros componentes do currículo escolar, ou em projetos de intervenção desenvolvidos no contraturno escolar.

---

<sup>53</sup> Termo empregado pelo autor.

<sup>54</sup> Termo empregado pelo autor.

<sup>55</sup> Educação para a cidadania e os direitos humanos. Tradução nossa.

<sup>56</sup> Nela se prestará especial atenção à igualdade entre homens e mulheres e, de uma forma ampla, à educação afetivo sexual. É, portanto uma forma de abordar a introdução desta temática dentro do currículo e dentro de uma disciplina específica. Tradução nossa.

A falta de consenso estende-se, também à questão da obrigatoriedade da presença dos(as) educandos(as) às aulas que abordem os temas. Alguns autores como Egypto (2006) defendem que as temáticas das relações de gênero e sexualidade devam ser desenvolvidas para todos os(as) educandos(as) matriculados na escola, outros, a exemplo de Pinto (1999), defendem a participação voluntária dos(as) educandos(as) nas aulas que abordem as temáticas.

Independentemente do momento destinado às abordagens das temáticas referentes às relações de gênero e sexualidade – no horário regular de aulas ou no contraturno escolar – bem como da obrigatoriedade ou não dos(as) educandos(as) em participar das aulas, Werebe (1998) alerta que o fator mais importante na aplicação dos projetos escolares deve-se ao imperativo de se evitar a improvisação e a irregularidade.

Encontramos, também, trabalhos que defendem a abordagem interdisciplinar das relações de gênero e sexualidade pela escola, esta, por sua vez, associada à interpretação presente nos PCN que apontam a *Orientação Sexual* como tema transversal, devendo ser desenvolvido por todos os componentes da grade curricular das instituições de ensino.

Barros e Ribeiro (2012, p. 178) indicam que

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais – vêm com o propósito de inserir as discussões das questões relacionadas à sexualidade no currículo escolar. Além disso trazem o propósito de “borrar” as fronteiras disciplinares, isto é, esse documento vem com proposta de trabalhar a sexualidade nas diversas áreas do conhecimento, levando em consideração a contribuição das diversas disciplinas.

Para Camargo e Ribeiro (1999, p. 46)

As matérias curriculares seriam instrumentos por meio dos quais se poderia desenvolver a capacidade de pensar e de compreender o mundo, transversalizadas por temas como Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual. Utilizados como fio condutor dos trabalhos em sala de aula, esses temas possibilitariam o desenvolver atividades que permitem formular questionamentos e a construção de novos conhecimentos.

Tendo em vista a natureza peculiar de cada um dos componentes curriculares, a interdisciplinaridade e a transversalidade possibilitariam a adequação da temática às diversas dimensões que envolvem a sexualidade, entretanto, admitem a dificuldade em atingir tal objetivo a partir das estruturas sócio/culturais, políticas e mesmo pedagógicas vigentes.

Tarefa difícil, uma vez que a cultura de massa produz indivíduos normalizados e normatizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, de valores e de submissão simulada. Assim, o grande desafio para a educação é considerar as

singularidades, as possibilidades que temos de afetar e ser afetados. A construção do corpo sexuado, desejoso, pensante requer a representação de distintos aspectos da sociedade, requer o desejo como fonte de criação. Essa construção é revolucionária porque sempre quer mais conexões, mais atividade criadora, tanto do ensinante quanto do aprendiz. Isso requer, fundamentalmente, discernir entre o desejo que é pré-fabricado pela cultura de massa e aquele que provém de uma elaboração pessoal que gera mudança (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p.51-52).

Figueiró (2020) indica que, em virtude das diversas dimensões da sexualidade, bem como das diferentes formas de abordagens e concepções acerca do fenômeno, existe a possibilidade de êxito no desenvolvimento da temática de forma interdisciplinar, para tanto é fundamental que, numa instituição de ensino e aprendizagem, haja o consenso quanto ao posicionamento dos envolvidos para que as intervenções converjam para o mesmo enfoque.

Já a transversalidade traduz-se na necessidade de se desenvolver relações temáticas entre as diversas áreas de conhecimento, visando diminuir a fragmentação dos saberes presentes na escola em virtude da forma compartimentada com que as mesmas, de maneira geral, estão organizadas.

A fragmentação assenta-se na ideia de dividir em diversas áreas os conteúdos escolares, de forma que o(a) educando(a) tenha acesso a um maior leque de temáticas a serem desenvolvidas pela escola, mas a partir da transversalidade esses saberes, a princípio desconexos, seriam associados atribuindo sentido e linearidade aos conhecimentos compartimentados pelas disciplinas escolares. No entanto, a fragmentação tende a influenciar na dinâmica da atuação a ser adotada pelos(as) docentes, pois, quanto mais compartimentada é a organização pedagógica da escola – quanto aos horários, divisão das grades curriculares, materiais didáticos, objetivos de aprendizagens, entre outras – maior será a descontinuidade e a incoerência das temáticas entre as diversas áreas dos saberes.

Ademais, muitas vezes, a inflexível organização escolar pode contribuir para transformar a escola em um ambiente hostil ao desenvolvimento de métodos de Educação Sexual reflexiva. Nesse sentido, Goldberg (1988) atenta para as armadilhas presentes na escola que podem servir como pretextos para a manutenção do *status quo*. Para a autora, não é difícil encontrar correntes ditas progressistas, que defendem o silenciamento da temática na escola por acreditarem que ela teria pouco impacto na transformação social.

Educação é sempre um reflexo, um espelho da Sociedade, que determina os fins, conteúdos e limites. Sua vocação só pode ser conservadora. Em termos de Educação Sexual, essa descrença no potencial transformador da ação educativa significaria a crença de que:

1º) a questão sexual seria de importância muito relativa no contexto das lutas sociais mais amplas;

2º) só com a modificação das estruturas sociais injustas é que será possível esperar uma nova ordem sexual;

3º) o fundamental, portanto, é não desperdiçar esforços com atividades de pouco alcance (educativas) e sim procurar concentrar energias nas atividades políticas de base (GOLDBERG, 1988, p. 83-84).

MacKinnon (2016) aponta que certas vertentes ideológicas referenciadas pelo marxismo tecem críticas às lutas que envolvem as relações de gênero e sexualidade, pois justificam que essas desviariam a atenção da luta de classes, dividindo o foco das reivindicações necessárias e emergentes das classes trabalhadoras, auxiliando, dessa maneira, no processo de alienação das camadas menos favorecidas. Assim, para os teóricos marxistas as temáticas alheias ao embate proletário estariam a serviço do aparelho ideológico do Estado burguês.

De acordo com Parker (2019), ao se fixarem na teoria da existência de uma superestrutura que constrói um perfil cultural a partir de bases político/econômicas, os teóricos marxistas clássicos mostraram-se incapazes de perceber e localizar as raízes da opressão das mulheres e da exclusão social que ronda as pessoas que assumem suas sexualidades *não normativas*.

Segundo Goldberg (1988), discursos que minimizam a importância das ações afirmativas envolvendo as relações de gênero e sexualidade na escola apresentam-se como contraditórios, pois ao passo que almejam uma transformação radical nas estruturas coletivas, indicam que não há necessidade de a escola desenvolver ações formativas que visem transformações na compreensão das pessoas quanto as suas identidades.

Grosso modo, para os marxistas, a transformação social deveria advir de uma ruptura brusca em relação ao atual modelo econômico pautado na segregação social, e, de acordo com MacKinnon (2016), os neomarxistas investem em reinterpretações teóricas na tentativa de abranger outras variantes sociais e/ ou culturais segregadas às suas fileiras.

A teoria marxista tem tradicionalmente tentado abranger todas as variantes sociais significativas em termos de classe. A esse respeito, o sexo, do mesmo modo que a raça e a nação, tem sido um desafio indigesto, mas persistente à exclusividade – ou mesmo à primazia – da classe como explicação social. Os marxistas tipicamente estendem classe para abarcar as mulheres, uma divisão e submersão que, para o feminismo, é inadequada para tratar da experiência divergente e comum das mulheres (MACKNNON, 2016, p. 808).

Outro ponto para o qual Goldberg (1988) aponta como armadilha é a abordagem da sexualidade utilizando-se de uma estratégia meramente informativa. Para a autora, essa estratégia se mostra perigosa, pois se desenvolve numa atmosfera normativa, que propicia o

fortalecimento de um conceito de sexualidade que deva ser encaixada num padrão – a heteronormatividade - correndo-se o risco de legitimar a marginalização das sexualidades não normativas. “É tudo isso graças a uma Educação mistificadora, embalada pelos dogmas do cientificismo, ou seja, pela crença ingênua no poder da Ciência, como se, do conhecimento do que é, fosse possível deduzir automaticamente o que deve ser” (GOLDBERG, 1988, p. 90-91).

Para Junqueira (2009, p. 14), a estrutura presente na escola contemporânea, com seu corpo de regras, normas e padronização de condutas, por vezes se traduz em abordagens pedagógicas que carecem de ações reflexivas, e invariavelmente se envolvem num movimento que aqui denominamos por deseducação sexual, pois

Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Dar-se conta de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos.

O formalismo pedagógico presente na escola se transformaria em fator inibidor de uma educação para as relações de gênero e sexualidade libertadora, pois as ações curriculares pragmáticas, instrucionais e pouco dialógicas não permitiriam o desenrolar de debates que fujam de seu roteiro didático usual. Questões como igualdade de gênero sob a ótica do prazer, desejo, gozo seriam tópicos silenciados senão proibidos no ambiente escolar, enquanto conteúdos voltados à anatomia e reprodução humana, bem como a *orientações* a respeito da prevenção de IST seriam permitidos e até estimulados.

O silenciamento por parte da escola, acerca de alguns conteúdos relacionados à sexualidade, como a homossexualidade, a transexualidade, entre outros, e o estímulo para a abordagem de conteúdos de caráter normativista, proporcionam aos(as) educandos(as) o aprendizado de conceitos direcionados à prevenção e correção de posturas, desenvolvendo a compreensão de um modelo de sexualidade determinista e padronizado.

O modelo escolar instrucional, transmissor de conteúdo, nas palavras de Freire (2006), bancário, também seria um inibidor das aprendizagens de qualquer temática escolar, o mesmo ocorre com as relações de gênero e sexualidade. Quando desenvolvida de forma disciplinar, factual e asséptica, a atenção dos(as) docentes é desviada para o cumprimento do programa determinado pelo currículo oficial, a atenção dos(as) educandos(as), por sua vez, centra-se na busca das respostas corretas (BRITZMAN, 2019).



O formalismo pedagógico rígido, inflexível torna qualquer tentativa de ação pedagógica libertadora ineficaz. Se o objetivo primeiro da abordagem de qualquer ação educativa se distanciar da busca pelo desenvolvimento do senso de responsabilidade, autonomia e criticidade dos(as) educandos(as) e se pautar na regulação e controle, fazendo uso de instrumentos avaliativos autoritários, então esta ação se converteria em instrumento de comedimento.

Para Pinto (1999), a Educação Sexual não poderá obter êxito se desenvolvida num ambiente cujos agentes envolvidos na sua condução detenham o poder de arbitrar sobre os destinos da aprendizagem dos(as) educandos(as), atribuindo-lhes notas ou conceitos positivos ou negativos a partir de critérios subjetivos. Para o autor, o professor de *Orientação Sexual*<sup>57</sup> não poderia advogar pelo poder de “determinar se um aluno passará ou não de ano” (p.153).

Nesse sentido, Nunes e Silva (2006, p. 109) alertam

Aqueles que pretendem apresentar a sexualidade na perspectiva institucional escolar deverão, em primeiro lugar, escandir os apelos de controle e dominação, normatização repressiva e arbitrariedades históricas calcadas no preconceito e na negação do desejo e afetividade.

Desenvolver temáticas das relações de gênero e sexualidade na escola é possível, entretanto, para propor ações objetivando uma formação significativa e transformadora nos os(as) educandos(as) seria necessário que os(as) educadores(as) se dispam de certos conceitos enraizados na forma com que tradicionalmente reputam a escola.

Uma formação escolar significativa, que envolva as temáticas das relações de gênero e sexualidade deve vir acompanhada por uma transformação na forma em que se descortinam as estruturas escolares, iniciando pela maneira como vislumbramos o currículo e a avaliação escolar, perpassando pelas relações de poder que se desenvolvem entre os atores envolvidos no processo.

Para romper com círculo vicioso que a educação contemporânea se encontra, que tem ancoragem na normatização, Hernandez (1998) aponta para a necessidade de os(as) educadores(as) considerarem a transformação do fazer pedagógico com vistas ao desenvolvimento das capacidades cognitivas do(a) educando(a) de forma que este(a) possa se formar enquanto cidadão(ã) agente da transformação social.

Para Doll Junior (2002), é emergente que haja uma mudança de paradigma no campo da prática escolar, cujo fazer pedagógico ainda estaria invadido pela interpretação científica

---

<sup>57</sup> Termo utilizado pelo autor.

da racionalidade técnica, uma ciência normativa e determinista. Segundo o autor as ciências da Educação já produziram saberes suficientes para as ações escolares serem referenciadas por um fazer pedagógico que prime por uma atuação aberta e transformativa.

O sistema de ordenamento linear, sequencial, facilmente quantificável que domina a Educação, atualmente – que centra em indícios claros e fins definidos – pode dar lugar a um sistema ou rede mais complexo, pluralista e imprevisível. Tal rede complexa, como a própria vida, estará sempre em transição, em processo. Uma rede em processo é uma rede transformativa, continuamente emergente – indo além da estabilidade para aproveitar os poderes criativos inerentes à instabilidade. Nessa rede transformativa, a predição e o controle, [...] tornam-se menos ‘ordenados’ e mais ‘imprecisos’. Na verdade, o que acontece é que surge um senso de ordem inteiramente novo: não a ordem simétrica, simples e sequencial que a Ciência clássica tomou emprestada do pensamento medieval, mas uma ordem assimétrica, caótica e fractal, que estamos começando a descobrir nas ciências pós-modernas. Desnecessário dizer, isso dá à Ciência uma forma inteiramente nova, levando-a de sua posição principal dentro de um sistema fechado onde sua metodologia dominava, para uma posição mais igualitária entre muitas metodologias em um sistema aberto (DOLL JUNIOR, 2002, p. 19).

O atual paradigma limitaria a ação criativa e, portanto, a aprendizagem dos(as) educandos(as) por se basear numa relação mecanicista, negativista (erro remeteria a punição) e por situações de causa – efeito. Aos(as) docentes por sua vez, seria creditado o papel de, além de transmissores dos conhecimentos que consideram necessários, baseando-se em programas escolares, muitas vezes oferecidos de maneira vertical – livros didáticos, sistemas apostilados, programas oficiais- também exerceria o papel de mantenedores do controle, não apenas das aprendizagens, mas também do controle social e, exercendo como prática pedagógica, uma postura pouco dialógica, lançando mão de avaliações autoritárias com o fim de classificar e rotular os(as) educandos tanto de acordo com suas aprendizagens, quanto com suas posturas sociais.

Esse processo seria um fator gerador de desconfianças na relação entre educadores(as) e educandos(as), pois se baseiam numa relação autoritária e pouco dialógica, entretanto, Doll Junior (2002) considera que quando o modo de fazer ciência – que o autor denomina de pós modernista – transformar-se em paradigma dos processos educativos, as relações presentes no ambiente escolar passarão por processos de renovação.

As relações verticais presentes no vínculo entre professores(as) e educandos(as) deixariam de ser autoritárias e o papel dos(as) educadores(as) seria redimensionado. Ao invés de se ocuparem com os conteúdos predeterminados verticalmente, os(as) professores(as) mediarão as aprendizagens, por meio do processo dialogal, construindo saberes necessários e socialmente úteis aos(as) educando(as). “Essas relações exemplificarão menos o professor

instruído que informa os alunos não-instruídos, e mais um grupo de indivíduos interagindo juntos na mútua exploração de questões relevantes” (DOLL JUNIOR, 2002, p. 19).

Nesse sentido, entendemos que a busca por uma educação que seja responsável por despertar no(a) educando(a) ações afirmativas e emancipatórias perpassa pelas mudanças nas estruturas da escola. Mudanças não necessariamente de ordem física, mas de ordem filosófica, ou seja, não se propõe a derrubada das paredes das salas de aula, a introdução ou eliminação de determinado segmento de saberes do currículo, entre outras. Contudo, consideramos imperativa a mudança de paradigmas na educação para que as ações pedagógicas culminem em aprendizagens significativas, dotadas de intencionalidade e facilitadoras, visando formas de intervenção que objetivem a transformação social.

A abordagem das relações de gênero e sexualidade na escola numa perspectiva progressista aconteceria a partir da percepção, por parte da gestão escolar e dos(as) educadores(as), que a educação não é neutra, toda educação é ideológica e tais ideologias presentes nas mais variadas formas de manifestação necessitam ser problematizadas.

Isto posto, para se atingir uma educação com vistas à emancipação dos(as) educandos(as), os(as) educadores(as) não devem perseguir um procedimento padrão de intervenção, devem-se desenvolver métodos que sejam adequados à peculiaridade de cada realidade.

Autores como Cavaleiro (2014), entendem que a filosofia construtivista oferece o suporte necessário para compreender as relações de gênero e sexualidade enquanto fenômenos de ordem cultural. Tal filosofia poderia ser deslocada à escola e servir de referência às intervenções pedagógicas que visem um caráter libertador da educação.

Ademais, Louro (2014) indica que a visibilidade que tem se formado em torno de temáticas configuradas tabus, tais como as sexualidades *não normativas* – homossexualidade, bissexualidade, entre outras – as relacionadas à identidade de gênero – incluindo a questão dos(as) transgêneros – e o advento da formação de núcleos familiares descolados do que se convencionou denominar de família tradicional, vem de alguma forma afetando, ao menos de forma subliminar, a maneira como se produz o fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, mesmo quando os(as) educadores(as) propõem intervenções pedagógicas a partir da abordagem determinista e biológica, os(as) educandos(as), dadas às informações que possuem advindas de seus meios sociais, bem como adquiridas pelo acesso às mídias, poderiam levantar inferências de ordem social e/ou cultural, possibilitando expandir os debates visando desenvolver novos conhecimentos acerca das temáticas.

Nesse sentido, Bello e Puchalski (2014, p. 52) afirmam que

A abordagem do tema sexualidade na escola propiciou o surgimento de discussões mais amplas agregando gradualmente outras perspectivas. Passa-se a compreender o sujeito como um ser social, histórico, cultural e não apenas como um organismo vivo. Considerar a construção social das pessoas significou perceber que elas possuem desejos, expectativas, subjetividades e que a sexualidade envolve não somente seu aparelho reprodutor e as questões da prevenção e agravos à sua saúde.

Entretanto, para que a escola abra espaços capazes de realizar intervenções dialógicas com vistas ao desenvolvimento de um processo de construção de novos saberes, que transcendam o determinismo biológico, seria fundamental a presença de educadores(as) comprometidos com um fazer pedagógico que tenha por objetivo o desenvolvimento do conceito de educação para a transformação social.

Assim, é necessário que os(as) docentes sejam contemplados com uma sólida formação acerca das temáticas das relações de gênero e sexualidade, de forma que seja possibilitado a esses(as) profissionais desenvolver com segurança as temáticas e relacioná-las aos conteúdos escolares previstos em sua área de atuação.

Para Moreira (2009), é fundamental que a formação docente transcenda a questão técnico-acadêmica e se revista de elementos que se orientem a partir do combate às atitudes e valores preconceituosos, estereotipados e excludentes, pois, para o autor é emergente que o(a) profissional docente vise não só a igualdade educacional, mas também a formação de novas gerações que considerem a pluralidade como fator de enriquecimento da sociedade.

### **3.2.2 Concepção progressista das relações de gênero e sexualidade na escola: possibilidades.**

Para a promoção das abordagens pedagógicas com vistas ao desenvolvimento da concepção progressista das relações de gênero e sexualidade na escola, torna-se emergente que os(as) profissionais de educação se reconheçam enquanto sujeitos responsáveis pelo processo de aprendizagem com vistas à transformação social dos(as) educandos(as), a partir da de necessidade se problematizar diversos aspectos que, de acordo com o senso comum, foram naturalizados e se encontram presentes no cotidiano escolar.

Em referência aos conteúdos escolares relacionados às temáticas das relações de gênero e sexualidade, notamos sua permeabilidade à rotina escolar exercendo ações confirmativas das condições dos(as) educandos(as) a todo instante, por meio de intervenções intencionais – currículo real - ou não intencionais – currículo oculto, nesse sentido,

percebemos em muitos momentos que elas surgem posicionadas em diretrizes ideológicas que não privilegiam a abordagem reflexiva e transformadora.

De maneira geral, os conteúdos escolares tratam das questões de gênero a partir do viés tradicional da definição de papéis sexuais e no caso da temática da sexualidade, não raro, ela se pautar na questão anatômica e reprodutiva. Em ambos os casos as abordagens escolares tendem a legitimar a obediência e a padronização socialmente *naturalizadas* em suas práticas curriculares (BIANCON; MAIA; COSTA, 2014).

Nesse sentido há a emergência de se pensar numa abordagem curricular que valorize a diversidade e questione as representações únicas da realidade. Para tanto, de acordo com Hernandez (1998), o(a) educador(a) preocupado(a) com uma educação progressista poderia desenvolver métodos de intervenção críticos utilizando-se dos materiais já acessíveis nas unidades de ensino, mesmo que estes apresentem visões conservadoras sobre determinado fenômeno, seria a atuação reflexiva dos(as) educadores(as) sobre os materiais didáticos disponíveis que despertaria o senso crítico nos(as) educandos(as).

Partindo dessa perspectiva, uma tarefa fundamental do currículo escolar consistiria na proposta de questões do tipo: Como se produziu esse fenômeno? Qual é a origem dessa prática? Sempre foi assim? Como o percebiam as pessoas de outras épocas e lugares? Consideravam-nos tal como nós? Como se explicam essas mudanças? Por que se considera uma determinada visão como natural? Por que se excluem outras interpretações? Como esse fenômeno afeta as nossas vidas e as de outras pessoas? A partir dessas e de outras perguntas, procuraria buscar-se, com os alunos, fontes diversas que apresentem respostas que sejam reflexo de como o conhecimento não é estável e que a realidade não é 'fixa' em função das interpretações que se produzem em cada momento (HERNANDEZ, 1998, p. 28).

A proposta que se almeja gira em torno da crítica ao modelo de currículo estático e determinista e a busca de maneiras para vivenciar o currículo escolar de forma a transformá-lo num instrumento de aprendizagem dinâmico, flexível e adaptável às diversas realidades, objetivando a valorização das diversidades de identidade presentes no ambiente escolar.

Para Santos (2016, p. 64-65)

Um currículo que se pautar na diversidade precisa adotar uma proposta político-pedagógica flexível que se adeque às realidades locais e aos espaços onde estão inseridos, admita a diversidade social, oriente-se para o reconhecimento das especificidades geracionais com ênfase na cultura juvenil e suas singularidades, nas condições de vida, de trabalho, de gênero, de etnia, de orientação sexual e de religiosidade, além de desenvolver projetos educacionais articulados ao mundo do trabalho e à geração de renda, bem como uma postura ativa e crítica em relação às problemáticas que têm impacto na vida dos estudantes e de suas comunidades.

Ao privilegiar a abordagem curricular alinhada à valorização das diferentes identidades e formas de manifestação das mesmas, os(as) educadores(as) comprometidos com a educação emancipatória devem ampliar a crítica aos modelos sociais existentes para além dos aspectos econômicos do poder, direcionando-os a uma reflexão sobre as questões de gênero, sexualidade, raça e etnia, entre outras.

As perspectivas críticas do currículo, embasadas pela interpretação social do marxismo, tendem a supervalorizar as lutas de classes em detrimento de outras formas de lutas ou críticas sociais. Para Guirado (1997, p. 36), de acordo com a concepção marxista, a escola, ao tratar de relações de poder que se estabelecem além das relações de classe, caracterizar-se-ia

Como se estivéssemos, nós, reproduzindo ou produzindo um pensamento alienado, que combina com as forças dessa classe que, desmesuradamente se apodera do Estado em benefício dos seus próprios interesses. Estaríamos, desse modo, falando da escola como se ela fosse uma instituição acima de qualquer suspeita e deixando de tratar de seus temas mais candentes, sobretudo num país de Terceiro Mundo como o nosso, como as questões de evasão e reprovação, as desigualdades de acesso e a deteriorização do serviço público. Para estes, muito provável e honestamente, tratar de uma questão como a sexualidade já seria, em si, desviar-se das questões estruturais e de peso.

Em razão desse ponto de vista, no qual se refere as abordagens das relações de gênero e sexualidade na escola, Silva (2010) indica que, assim como ocorreu com as perspectivas tradicionais, as perspectivas críticas do currículo também seriam severamente questionadas por teóricos(as) alinhados(as) às filosofias pós-estruturalista e pós modernista, pois estes alegavam que os teóricos da perspectiva crítica do currículo tendiam a ignorar outros mecanismos de opressão, produtores de desigualdades que não estivessem relacionados direta ou indiretamente com as questões de classe social.

Nesse sentido o autor aponta que partidários das pedagogias alinhadas às filosofias pós-estruturalista e pós modernista como a pedagogia feminista e a pedagogia *queer* creem ter apresentado esclarecimentos mais coerentes que justificassem a opressão de gênero e sexualidade em relação aos teóricos inspirados na filosofia marxista.

Enquanto, grosso modo, os marxistas concentravam suas críticas na opressão do *homem pelo homem*, justificando-a como produto da divisão de classes sociais operada pelo sistema capitalista, os(as) teóricos(as) do feminismo e da teoria *queer* indicam a questão das identidades e a reprodução de estereótipos por meio das discursividades como produtoras de desigualdades de ordem social e cultural.

Para esses(as) teóricos(as), o objetivo de luta concentrar-se-ia na mudança de concepção filosófica sobre o mundo, indicando que as opressões seriam geradas por meio de micro poderes que permeariam todo o meio social, ou seja, as diferentes formas de opressão seriam operadas por diversos agentes e estariam dissolvidas em toda a sociedade, assim, a problematização sobre os dispositivos responsáveis pela produção das desigualdades deveria ser desenvolvida englobando questões que estariam além da ordem econômica.

Caberia, então, à escola, por meio de educadores(as) comprometidos com a educação emancipatória, identificar os dispositivos responsáveis pela produção das desigualdades e desenvolver estratégias a fim de superá-los. Para isso, Louro (2014) afirma que é necessário redimensionar o papel da escola contemporânea, pois, não poderíamos atribuir somente ao acesso universal à educação escolar a responsabilidade para o desenvolvimento de ações que visem a atuação política do(a) educando(a).

O acesso universal à educação sem mudanças na concepção de escola, ou sem que esta se assuma como instituição voltada para a formação emancipadora e progressista, tende a formar pessoas reacionárias e/ou em conformidade com o *status quo*. Entretanto, abre-se o questionamento: é possível a transformação na atual concepção de escola?

Para Hernandez (1998), a transformação de concepção no seio da escola é possível, inclusive aponta para a existência de instituições que abandonaram o que o autor *denomina por reducionismo psicológico e disciplinar* em busca de uma intervenção cuja forma de desenvolver processos de ensinagem e aprendizagem produzam sentido ao cotidiano do(a) educando(a).

Essas escolas não se organizam a partir da estrutura de aulas fechadas, e sim de 'espaços de trabalho'. Os professores orientam e ajudam a aprofundar aspectos da aprendizagem que os alunos realizam. Nesse contexto, a biblioteca tem a função de centro de recursos e constitui uma parte 'nuclear' de uma comunidade educativa, aonde a participação que vem de 'fora' da Escola tem um papel primordial. Uma organização desse tipo, uma gestão do espaço e do tempo assim proposta, supõe revisar a influência da modernidade sobre a Escola, sobretudo a que estabelece como sua função prioritária ensinar 'o essencial' de algumas disciplinas transformadas em matérias escolares. Parece necessário revisar e questionar essa tradição, quando sabemos que a consideração de 'essencial' se constitui também a partir de relações de oportunidade e poder (HERNANDEZ, 1998, p. 32).

Para o autor, as escolas que conseguiram romper com o modelo culturalmente conhecido de educação em direção a um modelo voltado para as abordagens reflexivas tendem a produzir aprendizagens significativas, que trazem sentido à formação intelectual dos(as) educandos(as).

Entende-se por aprendizagens significativas aquelas que sejam capazes de transformar a concepção de mundo dos(as) educandos(as) de forma a reconhecerem as influências entre as diferentes culturas, artes, ciências, filosofias e crenças na construção da realidade. “Daí vem o fato de que a identidade cultural seja sempre mais complexa que seu reducionismo vinculado a uma nação, um território, uma religião, uma língua ou uma etnia” (HERNANDEZ, 1998, p. 33).

Desse modo, o papel da escola se descola daquele a que tradicionalmente a vinculamos, de transmissora dos conteúdos cultural e historicamente construídos, transformando-se em instituição geradora de cultura. Entretanto, tal tarefa não está isenta de desafios, esses estão pautados, sobretudo, na forma de se conduzir a ação pedagógica, que deveria levar em conta uma perspectiva relacional do saber através das seguintes estratégias:

- a) Questionar toda a forma de pensamento único, o que significa introduzir a suspeita sobre as representações da realidade baseada em verdades estáveis e objetivas.
- b) Reconhecer, diante de qualquer fenômeno que se estude, as concepções que o regem, as versões da realidade que representam e as representações que tratam de influir em e desde elas.
- c) Incorporar uma visão crítica que leve a perguntar-se a quem beneficia essa visão dos fatos e a quem marginaliza [...].
- d) Introduzir, diante do estudo de qualquer fenômeno, opiniões diferenciadas de maneira que o aluno comprove que a realidade se constrói desde pontos de vista diferentes, e que alguns se impõem frente a outros nem sempre pela força dos argumentos, e sim pelo poder que os estabelece.
- e) Colocar –se na perspectiva de um ‘certo relativismo’ no sentido de que toda a realidade responde a uma interpretação, e que as interpretações não são inocentes, objetivas nem científicas, e sim interessadas, pois amparam e mediam visões de mundo e da realidade que estão conectadas à interesses que quase sempre têm a ver com a estabilidade de um *status quo* e com a hegemonia de certos grupos (HERNANDEZ, 1998, p. 33).

Para Doll Junior (2002), a busca pela estabilidade utilizando métodos científicos para que esta seja justificada faz parte do paradigma moderno. Como consequência, essa concepção cria um efeito de verdades incontestes que termina por receber a simpatia dos(as) educadores(as). Para o autor, um ambiente escolar que trabalha com verdades estáveis se tornaria menos perturbador para os(as) educadores(as), pois estes poderiam desenvolver um *modus operandi* específico e capaz de ser reproduzido em incontáveis momentos, afinal, suas intervenções estariam embasadas pelo olhar da ciência moderna.

O modernismo está tão instalado na nossa linguagem e pensamento que suas suposições mais básicas parecem auto evidentes. É ‘natural’ falar sobre uma ordem que se impõe, conectar efeitos com causas, transmitir ideias e descobrir verdades através da metodologia científica (DOLL JUNIOR, 2002, p. 173)



Ao ignorar as diversidades presentes em determinados grupos, os(as) docentes aproximariam suas práticas a um padrão normativo e estável de intervenção que, em última análise, contribuiria para a manutenção do *status quo*. Em razão disso, o autor considera a necessidade de redimensionar as abordagens escolares a fim de direcionar a concepção de escola, hoje ancorada no papel de produtora de desigualdades em produtora de saberes críticos e reflexivos capazes de formar os(as) educandos(as) para a ação transformadora.

Doll Junior (2002), propõe então os *sistemas abertos*, que consistem em considerar a adaptação dos currículos escolares à realidade e aos anseios que afligem os(as) jovens. O autor, assim como Hernandez (1998), não propõe que a escola abandone os conteúdos escolares para trabalhar somente aquilo que os(as) educandos(as) desejam, entretanto, as ações pedagógicas, bem como os conteúdos escolares deveriam ser reorganizados, conectados e autorregulados a partir dos centros de interesses dos(as) educandos(as) a fim de se estabelecer sentido entre eles e os objetivos de aprendizagem, devendo-se desenvolver a partir de currículos auto-organizados.

Um currículo planejado com auto-organização como uma suposição básica é diferente do currículo planejado com a suposição de que o aluno é apenas recebedor. No primeiro, o desafio e a perturbação tornam-se *raison d'être* da organização e reorganização [...]; no último, o desafio e a perturbação tornam-se disruptivos e ineficientes, qualidades a serem removidas, superadas ou eliminadas o mais rapidamente possível. (DOLL JUNIOR, 2002, p. 175).

Para Doll Junior (2002), os currículos escolares devem ser abordados de maneira a fugir das zonas de conforto, de forma a oferecer desafios reflexivos tanto por parte dos(as) educadores(as) quanto dos(as) educandos(as) com vistas à construção de conhecimentos que permitam contestar o estabelecimento de verdades únicas da realidade.

Um dos fatores essenciais à mudança de perspectivas do currículo escolar circula ao redor da figura do(a) educador(a). Ao(a) educador(a) tradicionalmente é atribuído o exercício da autoridade e do controle na sala de aula por ser caracterizado como detentor dos saberes acadêmicos. Na perspectiva de Doll Junior (2002), o papel da autoridade docente deveria ser reinterpretado. Caberia aos(as) educadores(as) exercerem a autoridade enquanto organizadores das ações pedagógicas e facilitadores das aprendizagens. Para o autor, na perspectiva pós-moderna, os (as) educadores(as) deveriam se despir do papel – que muitas vezes exercem de forma condicionada - de controladores de corpos e mentes, em nome de uma imposição externa – da gestão escolar, do sistema de ensino ou de governos - e se

centrarem na figura de moderadores dos saberes objetivando o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Muitas vezes os professores (involuntariamente e não criticamente) achavam que o controle era do tipo *deus ex-machina* em vez de tipo *prima inter pares*. É este último ‘primeiro entre iguais’, que, eu acredito, define o papel do professor num currículo transformativo, pós-moderno. Como primeiro entre iguais, o papel do professor não é anulado, e sim reestruturado e ressituido: de um papel externo à situação do aluno, torna-se só um com aquela situação. Questões de procedimento, metodologia e valores não são decididas no abstrato, longe das praticabilidades da vida, mas são sempre decisões locais envolvendo os alunos, professores e costumes e tradições locais. Obviamente, o papel do professor é crucial aqui, mais do que na estrutura *deus ex-machina*, em que o professor é um reforçador – no melhor dos casos um intérprete – dos valores dos outros (DOLL JUNIOR, 2002, p. 183-184).

Tanto Doll Junior (2002) quanto Hernandez (1998) propõem a ressignificação do papel da escola, de *locus* produtor de desigualdades para local de construção de novas aprendizagens, objetivando aos(as) educandos(as) uma formação cidadã, voltada aos valores democráticos. Segundo Doll Junior (2002), Uma escola ressignificada sob os princípios da pós-modernidade tenderia a se ocupar de forma mais objetiva com temáticas que, de fato, suscitem algum sentido às manifestações culturais presentes no ambiente escolar.

Em se tratando das temáticas das relações de gênero e sexualidade, Balieiro e Risk (2014) também apontam para a necessidade da ressignificação dos espaços de aprendizagem, de modo que as temáticas possam ser desenvolvidas livres de preconceitos e estereótipos. Para os autores, há uma necessidade emergente de se buscar uma abordagem questionadora que vise “à transformação do espaço escolar de forma democrática e, para tanto, exige um esforço contínuo de questionamentos e reflexões sobre os pressupostos históricos, valores e normas que permeiam cotidianamente os discursos e as práticas escolares” (BALIEIRO; RISK, 2014, p. 203).

Conforme já apontado, a ressignificação da escola depende de uma mudança na concepção daqueles que se ocupam do processo pedagógico a fim de organizarem a escola privilegiando os aspectos democráticos e a valorização da diversidade de identidades nelas presente. Não há a necessidade de mudanças radicais no que se refere à legislação educacional, pois ela se encarrega de permitir a autonomia de organização dos sistemas de ensino e unidades educacionais, desde que assumam a responsabilidade em cumprir com a aquisição dos direitos de aprendizagem aos(as) educandos(as).

Nesse sentido, o acesso dos(as) professores(as) e de gestores(as) escolares ao conhecimento se torna tão, ou mais, emergente no processo de transformação social que as macro políticas públicas na área da educação. No que se refere às abordagens acerca das

temáticas das relações de gênero e sexualidade, a difusão de pedagogias que de alguma maneira se ocupa desses temas como a pedagogia feminista e a pedagogia *queer*, seriam um caminho na busca para uma abordagem progressista da educação.

Para Louro (2014), a pedagogia feminista se apoia na ótica da construção histórica e cultural das diferenças. Diferenças estas que são reafirmadas e reproduzidas pela escola cujas pedagogias, segundo a autora, seriam produzidas por autores<sup>58</sup> e direcionadas para formação intelectual dos meninos, assim, a pedagogia moderna estaria assentadas a partir da valorização de estereótipos masculinos – sujeitos heroicos, fortes e racionais – e de estereótipos femininos – sensíveis, frágeis e emotivas.

Toscano (2000) aponta que os materiais didáticos se apresentam como exemplos de fortalecimento, por vezes de forma subliminar, de aprendizado assentado nos estereótipos, a começar pela linguagem adotada pelos textos – privilegiando exclusivamente o masculino – além disso, para a autora, invariavelmente os textos didáticos trazem uma visão tradicional dos papéis sexuais.

Um(a) educador(a) comprometido com a educação libertadora é aquele(a) que estimule e ofereça condições para que os(as) educandos(as) consigam identificar e combater as discriminações. Nessa perspectiva, Toscano (2000, p. 82) sugere aos(as) professores(as), quando identificada alguma situação permeada pela discriminação de gênero nos materiais didáticos a

Estimular nos/as alunos/as o espírito crítico, levando-os a fazer uma leitura política dos textos de livros didáticos com conteúdo sexista, [...]. Praticamente em todas as disciplinas que compõem o currículo, da Língua Portuguesa à Educação Física, é possível introduzir a discussão sobre os papéis diferenciados de homens e mulheres na produção sobre a força da tradição e da inércia na manutenção de tais diferenças. A questão de gênero é um rico filão que deve ser explorado nas escolas de ensino fundamental e médio como meio de se combater a discriminação.

Na ótica de Louro (2014, p. 119) as pedagogias feministas circunscrevem-se nas perspectivas das pedagogias emancipatórias, pois seus objetivos transcendem os saberes escolásticos, buscam-se compreender o mundo em que os(as) educadores(as) e educandos(as) vivem, com o objetivo de transformá-lo. A autora aponta ainda que as pedagogias feministas estão alinhadas com a filosofia freireana para a educação

Se algumas das ideias aqui apontadas lembram as propostas de Paulo Freire isso também não é uma coincidência. Suas críticas à "educação bancária" e sua proposta de uma "educação libertadora" são conhecidas internacionalmente e frequentemente

---

<sup>58</sup> Neste caso nos referimos às pessoas do gênero masculino.

são referências destacadas nas pedagogias feministas. É claro que, nesse caso, os sujeitos em foco são, primordialmente, as mulheres.

Louro (2014) ainda aponta que para se desenvolver debates intentando a reflexão acerca das dissimetrias de gênero na sociedade o(a) professor(a) deve apresentar uma postura ética que se coadune com o compromisso da transformação social. Nesse sentido, convergindo com Doll Junior (2002), a autora aponta que o papel de autoridade do(a) professor(a) deve ser desenvolvido com respeito aos saberes dos(as) educandos(as), porém, o(a) educador(a) deve-se despir da pecha autoritária e controladora, característica de boa parte do corpo docente presente nas escolas brasileiras.

Outro caminho que poderia contribuir para que os(as) educandos(as) obtenham acesso às abordagens acerca da sexualidade na perspectiva progressista e emancipadora, caracteriza-se pelo acesso e conhecimento, por parte dos(as) docentes, da pedagogia *queer*.

A pedagogia *queer* surgiu como parte educativa da teoria *queer*. Para Silva (2010, p. 106) a teoria *queer*, assim como ocorre com a hipótese do gênero, estende o conceito de construção social para os domínios da sexualidade.

Tal como ocorre com a identidade de gênero, a identidade sexual não é definida simplesmente pela Biologia. Ela tampouco tem qualquer coisa de fixo, estável, definitivo. A identidade sexual é também dependente da significação que lhe é dada: ela é, tal como a identidade de gênero uma construção social e cultural.

Alinhada à filosofia pós-estruturalista, a teoria *queer*, grosso modo, contesta os binarismos opostos – homem x mulher, heterossexual x homossexual entre outros, - em seu objeto privilegiado de estudos destacam-se as minorias sexuais - bissexuais, gays, lésbicas – e de gênero, sobretudo os(as) transgêneros.

Os(as) teóricos(as) *queer* questionam o conceito de sexualidade normativa e qualquer conceito de identidade quando associada à estabilidade, imobilidade, fixidez. Para eles(as) as identidades seriam fluidas, maleáveis e transformáveis de acordo com os contextos. Em razão disso, procuram compreender os processos discursivos produtores das desigualdades, capazes de sexualizar a sociedade como um todo de forma a compartimentá-la em heterossexuais – ou seja os *normais* - e/ou homossexuais – os *desviantes*.

Em virtude da visão que o senso comum produz acerca das sexualidades *não normativas*, os(as) teóricos(as) da teoria *queer* propõem analisar os mecanismos de exclusão e promoção de desigualdades, a partir de uma perspectiva progressista e emancipadora, ou seja, esses(as) teóricos(as) acreditam que sua análise social se reverbere em ações comprometidas

com a transformação, não apenas direcionada aos(as) estigmatizados(as), mas a toda a sociedade, a partir da reorganização e reconfiguração dos mecanismos sociais que produzem os estigmas.

Dessa forma, ganha impulso o braço educativo da teoria, a pedagogia *queer*. Para Silva (2010) a pedagogia *queer* não se limita em introduzir questões relacionadas à sexualidade no currículo, ao contrário, ela produz críticas à Educação Sexual *informativa*, que traz, em sua essência, um modelo de Educação Sexual conformista, normativo e terapêutico, portanto, pouco crítico, reflexivo e sem maiores pretensões para a transformação social.

A pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações *corretas* sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. A ênfase da pedagogia *queer* não está na informação, mas numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais (SILVA, 2010, p. 108).

Balieiro e Risk (2014, p. 181) indicam que

A abordagem *queer* atenta para como as normas da sociedade moldam tanto aqueles que se adaptam a elas quanto os que delas divergem. A escola fornece exemplos por meio das imagens dos livros didáticos e das falas dos professores e colegas sobre o que é esperado socialmente em relação aos padrões de gênero e sexualidade, como também perpetua a invisibilidade das diferenças em relação aos padrões. Há uma pedagogia de gênero e sexualidade no espaço escolar que opera por meio da violência e da omissão, conformando um horizonte de expectativas aos alunos sobre o que é ou não é aceitável/esperado nos comportamentos sociais. Essas constatações são evidentes em casos de bullying homofóbico, em que o agressor justifica suas motivações em razão da “defesa” das normas sociais “esperadas”, ao passo que aqueles que discordam da atitude tomada muitas vezes silenciam suas argumentações e tornam-se “cúmplices” da covardia por se sentirem ameaçados ou por receio de sofrerem tal como a vítima.

Britzman (2019) aponta que o modelo de Educação Sexual adotado pelas escolas está mais alinhado a uma concepção moderna do fazer ciência, que pouco contribui para o desenvolvimento de conceitos físicos, sociais e psíquicos acerca da sexualidade, ou seja, não se trata de uma intervenção de caráter reflexivo.

Para a autora é imperativo que haja uma mudança de paradigma na forma de abordar a Educação Sexual, a fim de aproximá-la do caráter transformativo que a escola pretensamente possui. Nesse sentido, Britzman (2019) indica que é mais significativo trabalhar com ações do cotidiano, como a literatura, a poesia ou a filmografia, livremente escolhidos pelos(as) professores(as) ou pelo grupo de educandos(as), que necessariamente com os materiais

didáticos impressos para esse fim, pois estes invariavelmente apresentam-se carregados de valores ideológicos.

Entretanto, para a Educação Sexual ser abordada sob uma perspectiva progressista os(as) profissionais envolvidos não devem se dotar apenas dos conhecimentos e procedimentos metodológicos sobre a temática, necessita-se também de coragem para abordá-la de forma que ela realmente faça a diferença para o(a) educando(a), uma vez que a sexualidade não está dissociada de outras questões do cotidiano como a liberdade e o direito.

O modelo de educação sexual aqui proposto exige muito mais das professoras e dos professores. Em primeiro lugar, elas e eles devem estar dispostos a estudar a postura de suas escolas e a ver como essa postura pode impedir ou ornar possíveis diálogos com outros professores e com estudantes. As professoras precisam perguntar como seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do/a estudante e suas relações com os/as estudantes. Elas devem estar preparadas para serem incertas em suas explorações e ter oportunidades para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas de sua própria ansiedade. Mas juntamente com a análise de porque a sexualidade é tão difícil de ser discutida no conteúdo escolar, deve também haver uma disposição de parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade. Isso significa que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que direito e uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio do imaginário quanto com o domínio público (BRITZMAN, 2019, p. 139-140).

Dessa forma, assim como ocorre com outras pedagogias progressistas, cuja finalidade se baseia na construção intelectual do(a) educando(a) para o exercício da prática política e social, a pedagogia *queer* também almeja uma intervenção não apenas individual, isto é, que a pessoa viva bem sua maneira de manifestar a sexualidade, mas que a sexualidade seja um mecanismo de transformação social.

### **3.3 Considerações gerais acerca das concepções curriculares para a abordagem das relações de gênero e sexualidade na escola no Brasil**

Neste capítulo, evidenciamos a possibilidade de se abordar as temáticas das relações de gênero e sexualidade na escola sob duas perspectivas: a conservadora e a progressista. Ambas as perspectivas analisadas estariam alinhadas aos mais variados vieses políticos/ideológicos. Podemos afirmar que as abordagens das temáticas envolvendo as relações de gênero e sexualidade estão conectadas a diversos interesses que permeiam o campo políticos/social, religioso, psicossocial, afetivo, entre outros.

A disputa pela primazia de narrativas também é outro aspecto que permeia as temáticas abordadas pela escola. Encontramos grupos conservadores ligados às variadas organizações civis e religiosas negando o gênero como categoria de estudos sociais, reduzindo sua relevância ao campo da *ideologia*, e sustentando uma definição determinista da sexualidade.

Para alguns setores alinhados às ideologias conservadoras, a Educação Sexual é um tema a ser debatido em foro íntimo, em ambiente familiar. Também encontramos em setores conservadores defensores do desenvolvimento da Educação Sexual pela escola, desde que tal programa esteja alinhado à aspectos normativos, higienistas, profiláticos e *morais* da sexualidade.

A tradição escolar, por sua vez, optou em incorporar aos currículos aspectos da sexualidade que passaram pelo crivo daquilo que se convencionou denominar *verdade científica*. De acordo com essa concepção, deveriam ser transpostos à escola os conhecimentos científicos que foram exaustivamente testados, experimentados e regulados, a fim de se desenvolver um paradigma acerca do fenômeno. Sob a perspectiva da ciência positivista, a escola optou pela abordagem da dimensão biológica da sexualidade humana, praticamente ignorando as dimensões afetiva e psicossocial.

Independentemente da abordagem presente nos livros e manuais didáticos, devemos salientar que a escola desenvolveu, no decorrer dos tempos, alguns rituais oriundos do processo de construção cultural institucional e, muitos deles, considerando a configuração social contemporânea, não apresentam mais sentido, entretanto ainda são reproduzidos por conselhos gestores e profissionais de educação. Nesse caso, a abordagem das relações de gênero e sexualidade pela escola, mesmo aquela trabalhada de uma maneira crítico reflexiva e transformadora poderia estar comprometida quando confrontada ao formalismo pedagógico do tempo/espço/programa/avaliação escolar.

Por fim, apresentamos argumentos que apontam para a necessidade e emergência de a Educação Sexual na escola ser desenvolvida de maneira crítica com o objetivo da transformação política e social, sendo os(as) educadores(as) e educandos(as) agentes ativos nesse processo de transformação. Para tanto, teóricos(as) como Hernandez (1998), Doll Junior (2002), Louro (2014), Britzman(2019), entre outros, indicam a necessidade da ressignificação tanto dos espaços escolares, quanto das ações pedagógicas, em suma, do currículo escolar, objetivando esse fim.

Compreender como se descortinam as relações de poder em um sistema de ensino e/ou unidade escolar é fundamental, para que possamos vislumbrar processos de mudanças nas

estruturas aprendentes que rompam com o modelo instrucional, transmissor de conteúdo, em direção à um modelo crítico e reflexivo capaz de provocar a transformação social no(a) educando(a). Todavia, é imperativo, também, certificar-se de que maneira a organização curricular de determinado sistema e/ou unidade de ensino contribui ou prejudica os processos de transformação social na educação.

Nossa inquietação, que ambicionou esta pesquisa, está direcionada a questões do fazer pedagógico e ao suporte oferecido pelos sistemas de ensino para que as relações de gênero e sexualidade possam ser desenvolvidas de maneira a produzir a transformação no(a) educando(a) e para que este(a) se torne agente da mudança social em seu território.

Por essa razão, consideramos a importância de uma aprofundada análise dos documentos legais e orientadores que compõem os currículos escolares, por se tratar de aportes referenciais da prática docente e porta vozes das políticas públicas educacionais dos sistemas de ensino.

Nos capítulos seguintes nossa pesquisa apoiar-se-á na análise dos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo (RMESP), com o objetivo de investigarmos se os documentos orientadores que compõem o *Currículo da Cidade de São Paulo* são capazes de legitimar e instrumentalizar o trabalho docente para as temáticas das relações de gênero e sexualidade nas escolas de Educação Básica da referida rede de ensino, com vistas a uma educação libertadora e promotora da transformação social.



#### **4 PROGRAMA DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA REDE PAULISTANA: MOVIMENTOS QUE ANTECEDERAM A ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO**

A educação pública paulistana tem como marco a construção de currículos de forma democrática e participativa, tal iniciativa teve início com a criação dos *Grupos de Formação*, instituídos no início dos anos 1990, quando Paulo Freire ocupou a pasta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME). A constituição dos *Grupos de Formação* tinha o objetivo, dentre outros, de estabelecer o diálogo entre a equipe gestora da SME e os diferentes grupos que exercem atividades educativas na escola. Os *Grupos de Formação* eram uma forma de aproximar a teoria que permeava o conceito de educação democrática à prática participativa (FREIRE, 2001).

A partir desse movimento, tornou-se hábito na rede a consulta pública para a realização de políticas que envolvessem a pasta da Educação, bem como a formação de núcleos ou grupos de trabalhos e pesquisa para a construção democrática tanto de ações administrativas, quanto de ações pedagógicas, incluindo a organização e reorganização de currículos escolares.

Em alguns momentos, quando da posse de governos cuja gestão educacional esteve alinhada aos fundamentos da escola tecnicista, como no caso dos governos de Paulo Maluf (1993-1996) e de Celso Pitta (1997-2000) os debates mostraram-se mais truncados e conflituosos (FORNAZARI, 2009). Entretanto, nos últimos 30 anos o diálogo esteve, de alguma forma, presente entre a comunidade escolar e a SME.

Em referência às temáticas das relações de gênero e sexualidade na escola, apesar de a RMESP oferecer formações aos(às) profissionais de educação e aos(às) educandos(as) de forma abrangente em três ocasiões<sup>59</sup>, somente após a publicação dos PCN é que começaram a ser desenvolvidas e publicadas documentações pedagógicas acerca das temáticas, com destaque para as seguintes publicações: *Caderno Gênero e Educação* (SÃO PAULO, 2001), *Caderno Temático de Formação I - Leitura de mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade* (SÃO PAULO, 2003), *Orientação Sexual: Educadores relatam experiências* (2006), *Guia de Referência: construindo uma Cultura Escolar de Prevenção à Violência Sexual* (SÃO PAULO, 2009), entre outros.

---

<sup>59</sup> Conforme apontado neste trabalho as formações aconteceram entre os anos de 1978 e 1981, 1989 e 1991 e 2001 a 2003.

Ao adentrarmos o século XXI, a Rede Municipal paulistana encontrava-se em movimento de construção de uma documentação pedagógica consistente que visasse a criação de referenciais de apoio, nas mais variadas temáticas, como a inclusão escolar, relações étnico-raciais, diversidade religiosa, diversidade social, relações de gênero, sexualidade, entre outras. Os referenciais objetivavam respaldar os(as) educadores(as) numa eventual abordagem acerca das temáticas em sala de aula.

Contudo, o referencial curricular que precedeu o *Currículo da Cidade de São Paulo*, denominado *Orientações Curriculares – Proposições e Expectativas de Aprendizagem*, e que estava em uso desde o ano de 2007, não obstante ter sido construído de forma coletiva, privilegiou o caráter técnico da educação. Embora trouxessem algumas reflexões acerca de questões sociais, relações étnico-raciais e inclusão escolar, as temáticas em gênero e sexualidade praticamente inexistiam nesses referenciais.

Considerando a dissonância entre as novas demandas sociais presentes na cidade de São Paulo em relação ao documento de referência pedagógica até então utilizado pela RMESP<sup>60</sup>, Cesar Callegari, nomeado secretário municipal de Educação após a posse de Fernando Haddad (PT) na prefeitura de São Paulo em 2013, deu início aos debates acerca da possibilidade de uma nova organização curricular.

As tratativas acerca da reorganização curricular para a rede municipal de educação tiveram início formal ainda em abril de 2013, com a publicação do documento *Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo: contexto e perspectivas* (SÃO PAULO, 2013a), conhecido também como *Documento Preliminar*.

#### **4.1 Documento Preliminar**

O documento *Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo: contexto e perspectivas* (SÃO PAULO, 2013a), ou *Documento Preliminar*, assinado por Cesar Callegari, apresentava os avanços da educação nos últimos anos em se tratando da universalização do ensino na cidade de São Paulo, entretanto, baseando nos dados obtidos pelo IDEB e senso escolar, a nova gestão admitia que o município deveria desenvolver e aperfeiçoar ações com vistas a oferecer educação com maior qualidade para a população paulistana, nesse sentido, entendia-se ser emergente a reorientação da gestão pedagógica e administrativa da educação paulistana a

---

<sup>60</sup> Orientações Curriculares e Proposições e Expectativas de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2007).

partir de um programa que conciliasse os saberes escolares com a valorização da identidade e autonomia do(a) educando(a) (SÃO PAULO, 2013a).

A fim de desenvolver ações para atingir o que o documento denominou por *Qualidade Social da Educação como Direito*, a gestão da Secretaria Municipal de Educação (SME) pleiteou aos(as) profissionais de educação atenção sobre três dimensões educativas como prioridade: 1- o currículo – como estrutura passível de reorientação para a prática pedagógica; 2- a aula como *lócus* privilegiado de autoria, autonomia e autoridade do trabalho docente e 3- a formação contínua dos(as) educadores(as) como momento de reflexão para a transformação da ação pedagógica (SÃO PAULO, 2013a).

A seguir, o documento apontou que a avaliação operacionalizaria a articulação entre essas três dimensões da ação educativa escolar. A concepção de avaliação proposta pelo documento se aproximava da perspectiva mediadora, ou seja, a intenção da avaliação se refletiria no levantamento de dados com fins à reflexão e transformação da prática pedagógica (HOFFMANN, 2019).

Na perspectiva aqui proposta, a avaliação é compreendida como avaliação para a aprendizagem. Nessa abordagem, é reforçado o conceito de autonomia de estudantes e professores e a avaliação é compreendida como cuidado com o processo de ensino aprendizagem. Liberdade e responsabilidade devem caminhar em conjunto, abrindo espaço para a invenção, a experimentação e a ousadia de educadores e estudantes em busca de novas práticas em relação aos diversos processos que acontecem no ambiente escolar. O momento avaliação é também ocasião de orientação para melhor organizar a tarefa de estudar do aluno.

A AVALIAÇÃO aqui aparece em 3 dimensões.

- Avaliação enquanto valorização do trabalho educativo.
- Avaliação enquanto um ato de cuidado, de respeito e de atenção.
- Avaliação que se revela enquanto ACOMPANHAMENTO do aluno, do professor e do currículo, feitos em profunda parceria com os gestores escolares e com a comunidade (SÃO PAULO, 2013, p.14).

O documento *Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo: contexto e perspectivas* (SÃO PAULO, 2013a), ou *Documento Preliminar*, caracterizou-se por ser o primeiro de uma série de documentos referências publicados pela SME com vistas à reorganização curricular e administrativa da RMESP. Ele lançou as bases para um intenso movimento de mudanças que se desenrolaria na Rede nos anos seguintes.

Um segundo passo dado pela SME em direção a reestruturação curricular foi a criação de grupos de trabalho e pesquisa nas 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE), que englobam a estrutura administrativa da RMESP. Os grupos formados por dirigentes e

especialistas das equipes técnicas da SME se debruçaram sobre as necessidades pedagógicas e administrativas da Rede e tiveram como resultado a criação do *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Programa Mais Educação São Paulo*.

O programa foi apresentado, inicialmente, por uma publicação homônima, no mês de agosto de 2013, e expunha as propostas iniciais da reorganização do ensino na rede paulistana.

#### **4.2 – Programa Mais Educação São Paulo**

O documento denominado *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Programa Mais Educação São Paulo* (SÃO PAULO, 2013b), indicou a intenção da SME em submeter à consulta pública a proposta de um novo currículo para a cidade de São Paulo, bem como para a reorganização administrativa da educação paulistana. “O documento abrange um conjunto de temas concernentes à necessária revisão dos conceitos e metodologias do currículo em vigência na Rede de Ensino de São Paulo e versa sobre alterações de estrutura e funcionamento do ensino municipal” (SÃO PAULO, 2013b, p. 04).

Nesse documento, a gestão da SME também firmou o compromisso em desenvolver uma gestão democrática e participativa durante o processo de reorientação curricular e administrativa, criando mecanismos para que profissionais da RMESP bem como a comunidade educativa fossem consultados(as) sobre as mudanças propostas no referido sistema de ensino.

Para a implantação dos objetivos e orientação desse Programa a Secretaria Municipal de Educação promoverá a necessária participação da comunidade educacional envolvendo educadores, crianças, funcionários, estudantes, suas famílias e responsáveis, além de outros membros da comunidade. O referido processo de participação contará com as contribuições do Conselho Municipal de Educação, das entidades representativas dos trabalhadores da educação, universidades e instituições de pesquisa e apoio ao desenvolvimento educacional, além de outros órgãos governamentais do Município, do Estado e da União (SÃO PAULO, 2013b, p. 14-15).

A concepção de currículo presente no documento trouxe algumas mudanças com relação ao estabelecido pela RMESP até então. Ao invés de privilegiar as aprendizagens técnicas, o documento apresentava como diretriz a busca por um modelo de educação, cujas áreas do conhecimento e as diferentes linguagens deveriam estar integradas, com o

compromisso para a formação de valores necessários a um modelo de educação humanizadora para crianças, jovens e adultos, que privilegiasse a integralidade do(a) educando(a) e sua capacidade de autodesenvolvimento.

Para atingir tais objetivos o documento apontava a necessidade de a SME assumir o compromisso com a formação em serviço dos(as) profissionais de educação

Será instituído, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Sistema de Formação de Educadores que dê organicidade aos projetos de estudos, pesquisas e formação dos educadores da rede. As prioridades estratégicas serão identificadas face aos objetivos curriculares e, mediante amplo processo de participação, a SME definirá anualmente as áreas e temas prioritários das ações formativas.

Na formação contínua é importante investir nas reflexões dos educadores enquanto sujeitos na construção de sua competência, destacando e respeitando os seus saberes: da experiência, pedagógicos e das diversas áreas do conhecimento (sociologia, antropologia, história, arte, matemática, meio ambiente, tecnologia e linguístico.) O uso de tecnologia viabiliza o compartilhamento das práticas, reflexões em um contínuo diálogo e num processo de autorregulação.

Na perspectiva do currículo, será realizada orientação para currículos que contemplem a ampliação da educação profissional integral e das práticas docentes para além das finalidades meramente instrumentais (SÃO PAULO, 2013b, p. 44).

Os valores apresentados pelo documento em questão coadunam com a concepção de educação encontrada em Becker (2012, p. 131).

Não podemos mais permanecer na velha “pedagogia da exposição e da repetição do exposto”, por mais que a exposição constitua um instrumento da comunicação escolar e científica. Um processo de aprendizagem ativo precisa contar com a capacidade do professor. Capacidade em três dimensões relacionadas entre si:

- Capacidade no que tange ao conteúdo específico (física, matemática, história, biologia, sociologia, ética, etc.) pelo qual é responsável;
- Capacidade de criar relações transdisciplinares (multi, pluri ou, ainda, interdisciplinares);
- Capacidade de inventar, em permanente negociação com o grupo de alunos, ações apropriadas para que o aluno construa seu processo de aprendizagem com extensão do processo de desenvolvimento.

Para que se pudessem direcionar as aprendizagens, considerando as diversidades presentes na RMESP quanto à faixa etária e à peculiaridade de cada escola em cada bairro, a gestão da SME propôs a reorganização dos ciclos escolares do Ensino Fundamental.

Os ciclos antes divididos em Ensino Fundamental I, compreendiam crianças matriculadas entre o 1º e o 5º ano e Ensino Fundamental II, compreendiam crianças e jovens matriculados(as) entre o 6º e 9º ano. A nova configuração previa a divisão do Ensino Fundamental em três ciclos de aprendizagem, seriam eles: o Ciclo de Alfabetização – compreendendo crianças matriculadas no 1º, 2º e 3º ano; o Ciclo Interdisciplinar,

compreendendo crianças matriculadas no 4º, 5º e 6º ano e Ciclo Autoral, compreendendo jovens matriculados(as) no 7º, 8º e 9º ano (ANEXO C).

O Ciclo de Alfabetização enfatiza o desenvolvimento de habilidades que objetivam a prática autônoma da leitura, escrita e oralidade, além das habilidades necessárias para que os(as) educandos(as) solucionem problemas matemáticos e o acessem às múltiplas linguagens. Nessa fase do Ensino Fundamental, os(as) educadores(as) devem ter o compromisso de desenvolver nos(as) educandos(as) as habilidades de “interpretar, participar, conhecer e expressar-se no mundo, articulando com a interação das áreas de conhecimento que compõem a base comum, sem hierarquizá-las” (SÃO PAULO, 2013b, p. 20).

O Ciclo Interdisciplinar foi pensado como uma fase intermediária entre os antigos Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, objetivando amenizar os impactos causados pelas abruptas mudanças que configuravam os dois ciclos.

No modelo anterior, na transição entre o Ensino Fundamental I e II os(as) educandos(as) deixavam uma realidade na qual se relacionavam com um(a) professor(a) durante 25 horas aulas semanais, tendo outros quatro componentes curriculares adicionais integrando as outras 5 horas restantes da carga, no 5º ano; para outra realidade a ser vivenciada a partir do 6º ano, na qual a carga horária passaria a ser dividida entre 10 professores(as) com atividades, invariavelmente, planejadas de forma desarticulada (SÃO PAULO, 2003b).

Segundo técnicos da SME, tal mudança abrupta na configuração dos ciclos poderia ser uma das justificativas para a queda de rendimento dos(as) educandos(as) verificada no final do Ensino Fundamental II, de acordo com os índices do IDEB (ANEXO D).

Cumpra aqui fazer um destaque ao Ciclo Interdisciplinar. A transição abrupta do primeiro para o segundo ciclo do Ensino Fundamental em sua atual configuração se reflete na aprendizagem dos alunos e vem representando um problema para a organização da escola, para os professores, para os alunos e para as famílias. No Município de São Paulo, em 2011, o percentual de alunos com aprendizado adequado em Língua Portuguesa e Matemática em cada ano ao final de cada ciclo mostra um enorme decréscimo. Segundo dados da Prova Brasil (INEP / MEC), a porcentagem de alunos com nível proficiente e avançado cai sensivelmente do quinto para o nono ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2013b, p. 20-21).

O Ciclo Interdisciplinar tem como atributo a consolidação das aprendizagens de leitura e escrita e da proficiência matemática, além da inserção de temas que contribuam para que os(as) educandos(as) possam exercer sua autonomia e se tornem agentes de suas próprias aprendizagens – habilidade que, espera-se consolidar somente no Ciclo Autoral.

As atividades próprias do Ciclo Interdisciplinar podem estar ligadas a projetos, a atividades na cidade – ampliando o movimento de São Paulo Cidade Educadora – a programas em módulos ou ainda à intervenção social em atividades próprias a suas idades. Assim, as atividades intelectuais se articularão a atividades de participação e vivência culturais e comunitárias. As Tecnologias da Informação e Comunicação deverão ser trazidas como instrumento de trabalho, comunicação e participação em novas linguagens para analisar e participar do mundo do saber e da cultura. Não se trata aqui de usar as tecnologias em seu aspecto lúdico ou “facilitador” do trabalho, mas como instrumento para o pensamento e a linguagem.

Assim, a proposta aqui trazida aponta para a reorganização do Ciclo Interdisciplinar como um momento autônomo, com características próprias, que deve ser considerado como fase de articulação e de integração dos componentes curriculares ligados a uma gradual apresentação de outros olhares sobre o mundo trazido pelas disciplinas integradas e pelo convívio com mais professores. O que significa, entre outras estratégias, a possibilidade de superação de um sistema rígido e uniformizado em direção a formas inovadoras de organização do tempo e do espaço para o desenvolvimento curricular (SÃO PAULO, 2013b, p. 22-23).

O Ciclo Autoral, por sua vez, caracteriza-se pela consolidação das aprendizagens formais, além disso, os(as) educandos(as) devem ser estimulados(as) a se tornarem protagonistas de suas próprias aprendizagens, a partir da formulação de uma prática de pesquisa que deve se estender ao longo dos três anos em que frequentem o ciclo e articularem conhecimentos adquiridos em todas as etapas do Ensino Fundamental.

Tal atividade prática – que inicialmente foi denominada por *Trabalho de Conclusão de Ciclo*, ou TCC- poderia partir de suas próprias demandas ou desejos, entretanto, o trabalho se encerraria com uma intervenção social de caráter interdisciplinar, ou seja, caberia aos(às) educandos(as) levantar um problema a ser pesquisado entender os mecanismos do problema, buscar caminhos e atuar para a sua solução.

A proposta do *Trabalho de Conclusão de Ciclo* (posteriormente renomeado para *Trabalho Colaborativo Autoral – TCA*) coaduna com o conceito de educação libertadora ou emancipatória expressos em Freire (2006), Hernandez (1998), Doll Junior (2002), Cavaleiro (2009), entre outros(as), no aspecto de vislumbrar um modelo de educação que considera o(a) educando(a), não como repositório de informações, mas como cidadão(a) -em formação- dotado de conhecimentos capazes de promover intervenção social em seu território.

Em vários momentos, o documento em questão atenta para a necessidade da quebra do paradigma da disciplinaridade e/ou hierarquia disciplinar, chamando atenção para a possibilidade de uma intervenção educativa que prime pela articulação entre as diferentes áreas de saberes como forma de dar sentido às aprendizagens escolares. Nesse sentido, a

proposta atende às críticas já mencionadas neste trabalho de autores que versam sobre o tema da hierarquia disciplinar e de conteúdos presentes na escola<sup>61</sup>.

Zabala (2014) aponta que, por razões históricas, desenvolveram-se na escola hierarquias nas disciplinas e nos conteúdos escolares. Para Mizukami (1992) e Moreira e Candau (2008) essas hierarquias tendem a valorizar os componentes voltados para a área da língua nacional e das ciências exatas, em detrimento das artes, ciências do corpo e ciências humanas. Ao propor a integração, o documento traz a perspectiva de nivelar todos os componentes curriculares adotados pela rede no mesmo grau de importância, visando a formação humanizadora e integral do(a) educando(a).

A perspectiva do trabalho com o currículo, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, é a de que as áreas do conhecimento e as diferentes linguagens se integrem para a formação de todas as habilidades e valores necessários à educação integral e humanizadora da criança, do jovem e do adulto. Focar nesta ou naquela área do conhecimento representa o risco de, em nome da urgência ou da precisão de habilidades, perderem-se os valores e a riqueza do que significa o conhecimento reflexivo, valorativo e crítico e não meramente instrumental (SÃO PAULO, 2013b, p. 16).

O documento *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Programa Mais Educação São Paulo* ainda reforça a visão de avaliação expressa no documento anterior<sup>62</sup> apontando a necessidade do uso de instrumentos cujos dados levantados favoreçam a reflexão sobre a prática, visando o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, distanciando-se do conceito de avaliação classificatória ainda considerada prática recorrente na atuação docente.

A avaliação contínua, modular e com divulgação ao menos duas vezes por semestre deve ser empreendida como um direito do aluno e da família de participar na vida intelectual e na formação cidadã de seus filhos. Os resultados das avaliações precisam ser publicizados. A avaliação, quando feita PARA a aprendizagem, e não apenas para classificação ou reprovação, deve ser objeto de publicização, para reflexão, análise e tomada de decisões sobre o processo de aprendizado e ensino vivido por alunos e professores (SÃO PAULO, 2013b, p.26).

O documento também trouxe outras minúcias que não convém a nós aprofundarmos, como a avaliação das aprendizagens na Educação infantil, reorganização curricular e

<sup>61</sup> No capítulo 1, tópico 1.2.1 – Perspectiva tradicional do currículo, desenvolvemos de forma pormenorizada a questão das hierarquias disciplinares e dos conteúdos escolares.

<sup>62</sup> Referimo-nos ao documento “Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo: contexto e perspectivas” (SÃO PAULO, 2013a).



administrativa para a modalidade Educação de Jovens e Adultos bem como a política de progressão nos Ciclos.

Logo após a divulgação do documento *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Programa Mais Educação São Paulo*, teve início o período de consulta pública, por meio do Portal da SME (SÃO PAULO, 2013b). A consulta à população estendeu-se pelo prazo de 30 dias, situação em que educadores(as), educandos(as) e munícipes puderam opinar e sugerir caminhos para a nova proposta de reorganização curricular e administrativa da RMESP (SÃO PAULO, 2013c).

### 4.3 Documento Referência

O período de consulta à população das propostas apresentadas pelo documento *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Programa Mais Educação São Paulo* encerrou-se em meados de setembro de 2013 e, após esse o período, a equipe gestora da SME iniciou a análise das manifestações da sociedade, que somaram 3.126 postagens em seu portal na *internet* (SÃO PAULO, 2013c).

As contribuições consideradas relevantes e em consonância com as propostas do corpo técnico da SME foram organizadas em três categorias: as temáticas predominantemente conceituais, as predominantemente operacionais e as alterações tópicas; e resultaram na elaboração de 23 Notas Técnicas (ANEXO E). Tanto as propostas, quanto as Notas Técnicas foram reunidas em documento publicado no dia 10 de outubro de 2013, denominado *Documento de Referência* (SÃO PAULO, 2013c).

De maneira geral, após a consulta pública, a elaboração do *Documento Referência* apresentou pequenas alterações em relação à proposta original<sup>63</sup>. Além de servir como documento base para a renovação curricular e administrativa da RMESP, a importância do *Documento Referência* para a nossa pesquisa decorre do fato de ser a primeira publicação da gestão de Fernando Haddad (2013-2016) que traz a necessidade de as escolas municipais desenvolverem intervenções educativas considerando as relações de gênero e sexualidade.

<sup>63</sup> Algumas alterações foram de ordem técnica e organizacional, como a mudança da nomenclatura da atividade de pesquisa desenvolvida pelos(as) educandos(as) durante todo o Ciclo Autoral, inicialmente denominado Trabalho de Conclusão de Ciclo- TCC para Trabalho Colaborativo Autoral – TCA, a mudança de nomenclatura das provas bimestrais para avaliações bimestrais e o veto ao sistema de dependências disciplinares, situação em que os(as) educandos(as) do Ciclo Autoral poderiam ficar retidos nos componentes curriculares que não teriam atingido o nível mínimo de conhecimentos.

A Nota técnica nº 11 - *Educação para as relações étnico-raciais; educação, gênero e sexualidade - política de continuidade*, considera necessários o debate e a formação dos(as) educandos(as) no sentido de livrá-los dos estereótipos de gênero e sexuais. Segundo a referida Nota Técnica,

Refletir sobre a diversidade pelo viés da educação não pode prescindir de uma discussão que aponte para a problematização de questões referentes a gênero e sexualidade, pois é esta uma dimensão da vida dos estudantes que impacta diretamente nos modos de ser e estar na escola.

A escola deve se constituir como local de acolhimento, em que alunos possam problematizar e desconstruir preconceitos de diversos tipos, entre eles aqueles que se constituem no sexismo e na heteronormatividade.

Uma educação comprometida com valores, cidadania, garantia de direitos e inclusão deve promover um trabalho que desconstrua tais práticas de exclusão, violência e desrespeito à diversidade de gênero e sexual, considerando o acúmulo de discussões acadêmicas, programas institucionais e governamentais e legislação, para que sejam a tônica das formações de professores, bem como diretriz organizadora do trabalho escolar (SÃO PAULO, 2013c, p. 134).

As diretrizes presentes nos documentos até aqui analisados apontam para a um modelo de educação ocupada em formar cidadãos comprometidos com os valores democráticos e os Direitos Humanos. Nesse sentido, as diretrizes das propostas da SME estariam em consonância com o exposto por Maia e Ribeiro (2011), que indicam a Educação Sexual nas escolas como um dos direitos sexuais que fazem parte dos Direitos Humanos.

De acordo com Junqueira (2013, p. 13)

Políticas socioeducacionais que deem a devida ênfase à promoção dos direitos sexuais, ao reconhecimento da diversidade sexual e à igualdade de gênero possuem um potencial transformador que ultrapassa os limites da escola, lançam as bases para uma nova agenda pública e uma nova modalidade de pactuação social e, enfim, contribuem de maneira marcante para a construção de um novo padrão de cidadania.

Juntamente com a publicação do *Documento Referência*, a SME junto ao gabinete do prefeito publicou no mesmo dia 10 de outubro de 2013 o Decreto nº 54.452 de 10 de outubro de 2013 apresentando o amparo legal para a sequência do programa.

Um dos pontos de destaque referente ao Decreto nº 54.452/2013 refere-se ao artigo 3º inciso VI e VII. Ao apresentar as finalidades do programa, o documento aponta para a necessidade do “incentivo à autonomia e valorização das ações previstas nos projetos político-pedagógicos das unidades educacionais” e do “fortalecimento da gestão democrática e participativa, com envolvimento das famílias” (SÃO PAULO, 2013d, p.1). Dessa maneira o Decreto destaca a importância de as escolas estabelecerem projetos pedagógicos e formas de organização escolar que atendam aos anseios locais.

Cinco dias após a assinatura do Decreto 54.452, o então Secretário Municipal de Educação César Callegari publicou a Portaria nº 5.930 de, 15 de outubro de 2013 regulamentando o decreto nº 54.452. Em referência ao Ensino Fundamental, a legislação em questão apresentou o amparo legal acerca da nova proposta de organização curricular e administrativa, enfatizando a necessidade de articulação entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, defendendo uma reforma que atendesse aos princípios da gestão democrática e autonomia dos(as) educandos(as) matriculados na RMESP.

A portaria em questão endossou as mudanças sugeridas pela comunidade após as consultas públicas, dentre elas a alteração de nomenclatura da atividade de pesquisa desenvolvida pelos(as) educandos(as) durante todo o Ciclo Autoral, inicialmente denominado *Trabalho de Conclusão de Ciclo para Trabalho Colaborativo Autoral (TCA)*.

A alteração na nomenclatura visou dissociar a atividade de pesquisa de uma mera técnica de aprendizagem, utilizada para encerrar o ciclo educativo. Ao invés disso, a SME almejava o desenvolvimento de uma forma de intervenção pedagógica que visasse, por meio do conhecimento, a transformação da realidade dos(as) educandos(as) através da intervenção colaborativa.

O destino dos projetos não é os arquivos das escolas, nem os fundos empoeirados das gavetas. Sua finalidade é tornar-se coisa pública, interpretação do mundo e possibilidade de participação nele.

Há necessidade de atribuir, ao saber por eles produzidos, perspectivas políticas, estéticas, éticas e afetivas. Além disso, os projetos devem estar marcados por rigor científico próprio de cada área do conhecimento que foi acionada para lhe dar consistência epistemológica.

Os problemas do mundo são econômicos, políticos, culturais e éticos. Mas seu tratamento transcende as políticas imediatas só sendo compreendidos por um tratamento humanista, filosófico e transcultural. A diversidade, o respeito às minorias, o tratamento da liberdade e da justiça são as bases do olhar curricular sobre os projetos de intervenção e de autoria coletiva (SÃO PAULO, 2014a, p. 12-13).

O Trabalho Colaborativo Autoral (TCA) propõe uma mudança de paradigma na educação. De colaboradora do processo de transformação individual, a educação, por meio dos TCA contribuiria para a conversão do(a) educando(a), em agente da transformação social por meio do estudo da realidade de seu território. De acordo com Freire (2006, p. 83), “Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto”.

Para Arroyo (2013, p.249), converter o(a) educando em agente de transformação social traria a ressignificação dos espaços escolares e dos currículos, pois

Intervir na sua própria leitura dá às linguagens oral ou escrita ou aos conhecimentos sistematizados dimensões formadoras de extrema radicalidade. Dará outros significados a didáticas de aprender, intervindo, decidindo, participando no como se ver, com que processos, em que grupos, com que instrumentos. Será um processo de aprendizado central para toda a vida: aprender a entender-se, a interpretar os múltiplos significados de suas formas de viver, de estar no mundo, na cidade, nos campos, na escola.

No que se refere às temáticas das relações de gênero e sexualidade, a educação com vistas à construção do conhecimento para a transformação social aproxima-se do enfoque expresso em Figueiró (2020) acerca da *Abordagem Política ou emancipatória da Educação Sexual*. Segundo a autora, esta abordagem tem o objetivo da construção de uma intervenção pedagógica que prime pela reflexão crítica e atuação política do(a) educando(a), no que se refere à sexualidade, entendendo que as normas sexuais são socialmente construídas, portanto, dinâmicas, flexíveis e mutáveis.

Ainda em dezembro de 2013, a SME promoveu o *Seminário Interno Mais Educação São Paulo* em que reuniu as equipes técnicas e dirigentes dos diversos setores da Secretaria ambicionando colocar em prática os fundamentos constantes no *Programa Mais Educação São Paulo*.

O Seminário Interno teve caráter de trabalho pedagógico e técnico essencialmente coletivo e aconteceu na Secretaria Municipal de Educação em quatro dias do mês de dezembro de 2013. Teve 22 horas de duração, compreendendo palestras, debates e grupos de trabalho. Todos os momentos contaram com relatores, que tiveram a atribuição de registrar os principais pontos discutidos e as propostas formuladas nos grupos, de forma que se pudesse aproveitar ao máximo a produção coletiva na elaboração de subsídios para o planejamento da RME em 2014 (SÃO PAULO, 2014a, p.7-8).

A política de implantação contou com a publicação pela SME de diversos documentos normativos e orientadores, além da abertura de canais de comunicação, objetivando o diálogo permanente entre a Secretaria e os(as) profissionais de educação para a construção de uma proposta que favorecesse a resolução dos principais problemas diagnosticados na RMESP.

#### **4.4 Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação**

O documento *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação* (SÃO PAULO, 2014a) tratou-se do primeiro documento oficial de caráter formativo a ser

apresentado aos(as) profissionais da educação da RMESP. O documento, produto do *Seminário Interno Mais Educação São Paulo*, foi disponibilizado no mês de janeiro de 2014.

Dividida pelos tópicos *Eixo Qualidade*, *Eixo Gestão* e *Anexos*<sup>64</sup>, a publicação apresentou os resultados dos debates iniciais ocorridos durante o ano de 2013, bem como as esperadas ações a serem desenvolvidas nas unidades educacionais a partir do ano de 2014.

Em referência às temáticas das relações de gênero e sexualidade, observamos que o documento ensaia, em sua proposta de reorganização curricular e administrativa, conceitos que se aproximam das práticas progressistas do currículo escolar. Esta seria a primeira publicação a trazer orientações profícuas, acerca da necessidade de abordagens educativas que envolvam as relações de gênero e sexualidade pela escola. Nesse sentido, nós nos deteremos à análise da primeira parte da publicação, espaço em que as temáticas de gênero e sexualidade são mencionadas pelo documento.

Em linhas gerais, a primeira parte do documento, denominado *Eixo Qualidade*, traz impresso o conceito de *qualidade social na educação*. Inspirado pelo Parecer CNE/CEB 11/2010 (BRASIL, 2013), a *qualidade social na educação* estaria associada à questão da garantia dos direitos sociais, individuais e culturais, dissociando a educação paulistana do excludente conceito de *qualidade total*, instituído na década de 1970, que está associado à competência técnica. Nesse sentido, mais que transmitir conhecimentos consolidados, o papel social da escola seria o de se transformar em polo de construção de saberes, portanto um local irradiador de cultura (SÃO PAULO, 2014a).

No tópico *Currículo e Qualidade Social da Educação*, o documento indica que conforme a sociedade avança e soluciona problemas do passado, novas questões/problemas surgem, com isso, a escola deve refletir e agir sobre as questões/problemas da contemporaneidade, a fim de buscar soluções.

Dentre as questões/problemas contemporâneos destacados pelo documento, encontram-se a busca pelo respeito à diversidade sociocultural, o direito às diversas formas de ser e estar no mundo, a busca pela igualdade de direitos, a aceitação às diferenças e diversidades, a solidariedade intra e intergêneros, idades, etnias, povos, grupos de identidade, entre outros (SÃO PAULO, 2014a).

---

<sup>64</sup> O documento *Programa Mais Educação São Paulo – Subsídios para Implantação* (SÃO PAULO, 2014a) incluiu 21 das 23 notas técnicas presentes no *Documento Referência* (SÃO PAULO, 2013c). Não foram inseridas no documento as notas técnicas da categoria *Alterações Tópicas*, são elas: a Nota Técnica nº22 – Dependência – Justificativa para a não implementação da dependência e a Nota Técnica nº23 – Avaliação Bimestral – Justificativa para a revisão do termo Prova Bimestral (ANEXO E).

Como forma de enfrentar essas questões/problemas contemporâneos, o documento aponta para a necessidade de se desenvolver a *prática de uma educação de qualidade* que envolva:

Experiências de descoberta e construção coletiva, integrada e interdisciplinar de conhecimentos que:

- despertem e estimulem as potencialidades dos alunos;
- permitam à comunidade educativa ser também uma comunidade aprendente em permanente desenvolvimento;
- respeitem cada sujeito e cada grupo em suas identidades de gênero, idade, raça/etnia, condições físicas, mentais e psíquicas, orientação afetivo-sexual, formação e convicções políticas e religiosas, origem regional e nacional, preferências estéticas, linguagens etc (SÃO PAULO, 2014a, p.19).

A seguir o documento elenca, como um dos mecanismos de educação “democrática, participativa, popular, dialógica, inclusiva, humana e solidária” (SÃO PAULO, 2014a, p.22), a necessidade de abordagens que envolvam, dentre outros o “Respeito à diversidade e às diferenças, promoção da inclusão” e a “Qualidade na discussão de gênero, étnico-racial e de orientação sexual” (SÃO PAULO, 2014a, p. 22).

Ao apontar a necessidade de abordagens que primam pelo respeito à diversidade, bem como a premência em qualificar as discussões sobre gênero, étnico-racial e de orientação sexual<sup>65</sup>, identificamos que o documento traz alguma preocupação sobre a maneira que devem se desenvolver tais temáticas.

Ao pesquisar sobre as relações de gênero e os direitos sexuais dos(as) educandos(as) na escola, Cavaleiro (2014), indica que o currículo oculto molda o lugar de cada gênero, bem como fortalece o conceito de sexualidade heteronormativa, assim, a escola enquanto instituição, em tese, zeladora dos direitos humanos, deveria abordar as relações de gênero e sexualidade de maneira crítica e reflexiva com vistas a despertar a percepção do(a) educando(a) sobre as formas de dissimetrias que estão presentes nas relações sociais, em especial, na escola.

Para a autora

Ao abordar o gênero como socialmente construído no cotidiano da escola – assim como da família, da mídia, etc. – toma-se como pressuposto que as convicções sociais decorrentes das relações de gênero podem ser transformadas, contribuindo para que a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos, mas seja espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira.

Por sua vez, construir um olhar sobre a sexualidade humana num contexto social em que predomina o primado explicativo da biologia e da natureza, constitui, sem

---

<sup>65</sup> Termo utilizado no documento.

dúvida, um desafio. Isso supõe, antes de tudo, a ampliação do conceito de sexualidade. Um caminho para estas discussões é a filiação ao conceito de construtivismo social que considera que cada sociedade possui um sistema de atribuições e valores aos diferentes sujeitos e práticas, revelando que estas relações não são inatas, mas sim construídas. Entende-se assim, que padrões comportamentais e normas, socialmente partilhados, estão calcados em valores históricos e culturalmente construídos (CAVALEIRO, 2014, p. 269).

Nesse momento de reorganização curricular, observamos que, dentre outras ações, a SME considerou como critério de educação de qualidade, o acesso do(a) educando(a) a experiências que permitam refletir acerca do respeito aos grupos identitários considerando, dentre eles, as identidades de gênero e afetivo-sexuais, de forma a oportunizar que o(a) educando(a) construa uma concepção transformadora acerca das temáticas.

As reuniões dos Grupos de Trabalhos e Pesquisa se estenderam pelo ano de 2014 e foram responsáveis pela publicação de outros *subsídios*; durante este ano e o início de 2015, como os *Subsídios 2– Sistema de Gestão Pedagógica e a Avaliação para a Aprendizagem*, *Subsídios 3– CEU-FOR: Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*, *Subsídios 4- Avaliação para a Aprendizagem, Externa e em Larga Escala*, publicados no decorrer de 2014 e *Subsídios 5- A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – A Gestão Educacional em Perspectiva* publicado em janeiro de 2015.

O documento *Subsídios 2* refere-se a orientações técnicas voltadas à instrumentalização dos diários virtuais, denominados *Sistema de Gestão Pedagógica – SGP*, e o *Subsídios 4* aos procedimentos e instrumentos de avaliação externa que a RMESP pretendia adotar. Os documentos *Subsídios 3* e *Subsídios 5* trazem importantes orientações acerca da reforma curricular e administrativa na RMESP, considerando, entre outras, as temáticas das relações de gênero e sexualidade na escola como objeto de aprendizagem.

No documento *Subsídios 3– CEU-FOR: Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*, trata-se do produto dos debates surgidos no âmbito da SME após a publicação das portarias nº 4.289/14 e nº 4.290/14; a primeira instituiu o *Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: CEU-FOR*, e a seguinte definiu ações e procedimentos para a organização da oferta dos cursos e eventos.

A portaria nº 4289/14 tornar-se-ia a primeira legislação da gestão de Fernando Haddad (2013-2016) a apontar para a necessidade de reconhecer, entre outras, a abordagem das relações de gênero e sexualidade como demanda formativa de professores(as). De acordo com o Artigo 4º da portaria,

O CEU-FOR considerará as necessidades e desafios de todas as etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Parágrafo Único: A Educação para as Relações Étnico-Raciais, a Educação de Gênero e Diversidade Sexual, à Educação em Direitos Humanos serão trabalhadas como conteúdo específico e/ou pela transversalidade de modo interdisciplinar (SÃO PAULO, 2014b, p. 19).

Nesse sentido a portaria optava por desenvolver as abordagens formativas das temáticas considerando a sugestão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, como temas transversais e interdisciplinares.

A portaria nº 4289/14 esteve em vigência até 10 de dezembro de 2020, quando o então prefeito de São Paulo, Bruno Covas (PSDB), a revogou e em seu lugar assinou a Instrução Normativa SME Nº 48, reorganizando o núcleo de formação de educadores(as) que passaria a ser denominado por *Núcleo Técnico de Formação - NTF*. Importante ressaltar que a Instrução Normativa SME nº 48 não faz qualquer menção sobre a necessidade formativa dos(as) educadores(as) para as temáticas das relações de gênero e sexualidade na escola.

Na apresentação do documento *Subsídios 3- CEU-FOR: Sistema de Formação dos Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo* a RMESP admite a necessidade da formação permanente do(a) educador(a) como forma de legitimação do trabalho docente, uma vez que as pesquisas que resultaram na publicação do documento *Subsídios 3* diagnosticaram e justificaram as fragilidades existentes nos processos de formação inicial vigentes.

Embora a RME seja constituída por 96,2% de professores que possuem nível superior, são reconhecidas as fragilidades resultantes do processo histórico da formação inicial dos educadores no Brasil. Sabe-se que a qualidade do ensino superior é bastante heterogênea. Ademais, esse ensino é baseado em concepções didático-pedagógicas variadas e muitas vezes incompatíveis do ponto de vista teórico-filosófico e prático com as concepções e diretrizes atuais da SME. A formação continuada em uma perspectiva reflexivo-crítica, participativa e sistêmica é, portanto, fundamental para que os educadores da RME fortaleçam sua atuação, reconhecendo necessidades específicas do município e construindo um contexto institucional de oportunidades para a discussão dos problemas educacionais e o aperfeiçoamento das práticas (SÃO PAULO, 2014c, p. 13).

O documento *Subsídios 3* aponta como uma das diretrizes fundamentais para a busca da qualidade social na educação, o direcionamento de recursos financeiros e humanos visando a formação contínua do(a) professor(a). Nesse sentido, o CEUFOR, quando da sua efetivação, deveria estabelecer um currículo de formação dos(as) educadores(as) que considerasse as diversas dimensões do processo de ensino e aprendizagem, como as cognitivas, simbólicas, estéticas, políticas, corporais, intelectuais, comunicativas, criativas, prazerosas, entre outras e que levassem em consideração o respeito aos saberes dos(as) educandos(as) e suas



identidades, sejam elas de gênero, idade, raça/etnia, condições físicas, mentais e psíquicas, orientação afetivo-sexual, formação e convicções políticas e religiosas, entre outras (SÃO PAULO, 2014c).

No que se refere a formação de professores(as) para as temáticas que envolvem a Educação Sexual, a construção de um currículo orientador auxiliaria na criação de um sistema de referenciação que dificultaria o movimento elástico de avanços e recuos que as temáticas das relações de gênero e sexualidade historicamente vem enfrentando na escola (CAMARGO; RIBEIRO, 1999).

Considerando que os saberes envolvidos nas práticas escolares extrapolam os limites disciplinares, o documento *Subsídios 3* ainda sugere uma matriz de organização curricular temática, tendo em vista que as temáticas podem permear diversas áreas dos saberes.

Para articular as linhas programáticas, suas temáticas específicas e possibilidades metodológicas, o CEU-FOR propõe uma matriz de organização temática. Essa matriz tem em vista contemplar, de forma integrada, a diversidade dos desafios e questões de cada etapa e modalidade da Educação Básica em relação à reorganização proposta pelo Programa Mais Educação São Paulo, privilegiando a abordagem interdisciplinar e unindo teoria e prática. A matriz possibilita a abordagem das questões de forma transversal ou específica, dependendo das características de cada proposta (SÃO PAULO, 2014c, p. 37).

É nesse contexto que o documento sugere que a formação de professores(as), dentre outras, para as relações de gênero e sexualidade, sejam abordadas de forma interdisciplinar e não por um componente curricular específico. “Serão incentivados os programas de diversificação curricular, a fim de fomentar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação teoria e prática, configurando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa” (SÃO PAULO, 2014c, p. 30).

Em abril de 2015, a SME publicou o último *Subsídio*, o documento *Subsídio para a Implantação do Programa Mais Educação São Paulo, o Subsídio 5 - A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica*. Em linhas gerais o documento busca desmistificar a visão que os(as) profissionais da educação e a comunidade escolar têm a respeito da supervisão escolar, como órgão controlador e disciplinador das ações educativas que ocorrem nas unidades de ensino, e orientar os servidores da RMESP para a importância do(a) supervisor(a) escolar como par avançado no processo de formação e orientação para a implementação do programa de reorganização curricular, em todos os níveis da educação paulistana (SÃO PAULO, 2015a).

Em razão disso, o documento expõe as demandas e dimensões da ação supervisora apresentando esse(a) profissional como mediador(a) entre as demandas administrativas dos órgãos centrais – SME e diretorias regionais de ensino (DRE) – com as unidades de ensino.

O documento em questão está dividido em quatro partes, sendo a primeira delas um texto reflexivo de Marcos Garcia Neira, denominado *Reorganização Curricular como Alternativa para o Trabalho com a Diversidade*; a segunda, denominada *Demandas Temáticas da Supervisão Escolar e das DOT-Ps*<sup>66</sup>, indica as demandas da ação supervisora e da Divisão de Orientação Pedagógica (DOT-P) no processo de orientação e formação das equipes que prestam serviços nas unidades escolares; a terceira, denominada *Demandas sobre o Documento Referência – A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: O desencadeamento do Processo de Gestão Escolar*, aponta a importância do papel do cargo de supervisão escolar para o desenvolvimento do processo de gestão educacional; e a parte final, denominada *A Ação Supervisora*, indica as dimensões da ação supervisora junto aos órgãos centrais bem como às unidades educacionais.

Três das quatro partes do documento apontam para a importância do(a) supervisor(a) escolar como uma das figuras responsáveis pela articulação e implementação das políticas públicas que visem a consolidação de uma educação plural, voltada à descolonização do currículo e a valorização da identidade de educandos(as) e educadores(as).

Na primeira parte do documento, o texto de Marcos Neira indica que uma das demandas de impacto da ação supervisora na escola seria a de ajustar o referencial legal às demandas administrativas e pedagógicas, levando em consideração a diversidade dos(as) educandos(as) matriculados(as) nas escolas pertencentes à RMESP e a necessidade de reflexão acerca da descolonização do currículo escolar.

A descolonização e os processos culturais que emergiram no seu interior questionam há décadas a primazia do modelo hegemônico ocidental do homem branco, macho, europeu, heterossexual e cristão como o sujeito único do pensamento político universal. Ao questionar a autoridade do pensamento masculino ocidental, os movimentos sociais dos direitos civis, as feministas, os ambientalistas, os sem-terra, os sem-teto, o poder negro, a comunidade gay, os movimentos de descolonização, além de outras forças sociais destacam a complexidade das relações hierárquicas de poder que podem sustentar-se na suposta pluralidade das diferenças. O desafio do século XXI é o pleno exercício dos direitos humanos com a garantia do princípio da

---

<sup>66</sup> Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica atualmente responde pelo nome de Divisão Pedagógica – DIPED- trata-se de um órgão vinculado à secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que tem como função garantir a implantação das políticas educacionais instituídas na cidade por meio de orientação e formação das equipes gestoras, pedagógicas e docentes. Objetiva também produzir estudos analíticos para a identificação das dificuldades e necessidades existentes nas escolas vinculadas à Rede Municipal de Educação, auxiliando de forma colaborativa para a superação dos problemas diagnosticados.

igualdade a partir do reconhecimento da diversidade, ou seja, a equidade (NEIRA, 2015, p. 13).

O autor ainda tece crítica às abordagens escolares que apresentam caráter normativo, trazendo a emergência da construção de um currículo que não apenas considere, mas que também ofereça visibilidade às diferentes identidades presentes no ambiente escolar.

O ponto a ser ressaltado, no presente momento, é o da visibilidade crescente de diferentes identidades em diversos contextos que até pouco tempo procuravam preservar-se à mistura. O reconhecimento da diversidade existente e a atuação de forma plural a partir da constatação das diferenças de classe social, etnia, idade, local de moradia, gênero, religião ou trajetória escolar permitem abordar a complexidade social e cultural da sociedade atual. Ao evitar pressupostos universalistas da experiência humana, abrem-se horizontes às identidades sociais e culturais particulares. O embate com a falsa ideia de homogeneização elaborada pelo mercado facilita a identificação, em cada momento e contexto concreto, das iniciativas de subjetividade coletiva que surgem a partir do reconhecimento de identidades específicas. Nesse sentido, a eclosão de propostas que levam em conta a necessidade de construção de sociedades mais plurais e democráticas, “corrigindo injustiças” contra identidades específicas, tem gerado modificações nas políticas educacionais (NEIRA, 2015. p.14).

Como forma de fundamentar e legitimar suas orientações, Neira (2015) recorre a autores relacionados à área do currículo – alguns utilizados por nós nessa pesquisa como Candau (2008), Moreira e Candau (2008) e Freire (1987) e também a documentos norteadores como o documento do *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo* (SÃO PAULO, 2013b).

Na segunda parte do documento que indica as demandas temáticas de trabalho na supervisão escolar, o referencial reforça a tendência da rede em trabalhar certas temáticas de forma transversal e interdisciplinar. O referencial foi organizado em seis temáticas, são elas: *Integração Curricular, Projetos, Ciclos de Aprendizagem, Avaliação para Aprendizagem, Trabalho Colaborativo autoral (TCA) e Interdisciplinaridade*. Para cada temática apresentada foram elencados pontos de reflexão para os quais o(a) supervisor(a) escolar deveria considerar como foco no processo de formação permanente das equipes escolares (ANEXO F).

Nesse trecho o documento também indica o(a) supervisor(a) escolar como o elo entre os órgãos centrais e as unidades de ensino, além de desconstruir a representação do(a) supervisor(a) escolar como agente fiscalizador das práticas e apresentá-lo aos profissionais como par avançado no processo de implementação das políticas públicas da RMESP.

Na quarta parte do documento, cujo foco são as dimensões da ação supervisora, o referencial mais uma vez fortalece a concepção da supervisão escolar como par avançado das ações administrativas e pedagógicas a serem desenvolvidas nas unidades de ensino,

estabelecendo, dentre outros, o papel de agente orientador(a), formador(a) e mediador(a) no processo de implementação das políticas públicas desenvolvidas pela RMESP

Nesse sentido, ao apontar para as várias modalidades de ensino abarcadas pela Rede – que abrange a educação infantil, o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos e, em menor medida, a educação indígena e o ensino médio - e a diversidade do público – social, étnico racial, político ideológica, religiosa, de gênero, sexual, entre outras – o documento fortalece o argumento que, um processo educativo que acolha e valorize toda a diversidade presente na RMESP deve considerar a abordagem interdisciplinar como estratégia de busca por um currículo integrador (SÃO PAULO, 2015a).

#### **4.5 Documento Diálogos com a Rede**

No ano de 2015 houve a substituição do titular da pasta na SME, em lugar de César Callegari assumiu a Secretaria o professor Gabriel Chalita. Nos primeiros dias de sua gestão, novo secretário percorreu as 13 Diretorias Regionais de Educação num movimento de escuta junto à comunidade e, em reuniões envolvendo responsáveis, educandos(as), professores(as), gestores(as) e funcionários(as) da rede, dialogou com a comunidade acerca do movimento de reorganização curricular e administrativa.

Os encontros ocorreram entre os dias 10 de fevereiro e 25 de março de 2015 e, como resposta à sociedade, a RMESP publicou em meados de 2015 o documento *Diálogos com a rede: Devolutiva sobre a série de encontros do Secretário Municipal de Educação com pais, educandos, professores e gestores das Unidades Educacionais das 13 Diretorias Regionais de Educação*.

Na seção dedicada à apresentação, o documento relata um breve histórico dos debates acerca da reorganização administrativa e curricular na Rede, ocorridos desde o ano de 2013, além de indicar as transformações já efetivadas no sistema de ensino, a exemplo da divisão do Ensino Fundamental em três ciclos de aprendizagem, a implementação dos Trabalhos Colaborativos Autorais (TCA) nas unidades de ensino, entre outras, além disso, o documento traz uma série de tópicos que caracterizariam as demandas que receberiam especial atenção da SME no processo formativo do(a) educando(a) (SÃO PAULO, 2015b).

As temáticas das relações de gênero e sexualidade, bem como as questões de raça/etnia, diversidade religiosa e cultural; integram o tópico *Educação para a Diversidade*. No início deste tópico, o documento cita as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena e indicam

as ações já promovidas pela SME como os projetos *Agosto Indígena* (iniciado em 2014), *Novembro Negro*, (iniciado em 2013) e *Dezembro Imigrante* (iniciado em 2014).

Após indicar as ações desenvolvidas e as intenções da gestão com relação à diversidade étnica, o documento emenda a questão da laicidade da escola pública, e aponta que a educação deve zelar pelos princípios “da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; do respeito à liberdade e apreço à tolerância” (SÃO PAULO, 2015b, p. 23). Dessa forma, a laicidade na educação não deve ser confundida com o silenciamento sobre a temática, mas que a religiosidade deve ser trabalhada na escola como caráter formativo – não doutrinário - considerando as diversas de denominações presentes nos territórios, a fim de questionar estereótipos e preconceitos que permeiam a temática.

Para atingir esse objetivo, a SME trabalhou em duas frentes, a primeira firmando diálogo com as diversas instituições religiosas presentes na cidade de São Paulo, participando do *Grupo de Trabalho inter-religioso* e a segunda, oferecendo formação para professores(as) sobre história e cultura religiosa, sobretudo para as religiões de matriz africana e Afro-brasileiras.

a SME participa, desde 2013, de um Grupo de Trabalho inter-religioso que congrega várias secretarias e tem a função de criar o fórum inter-religioso de liberdade de crença e cultura de paz do município de São Paulo, com a participação dos órgãos governamentais e da sociedade civil.

Nesse campo de discussão, também foi oferecido o curso “Educação, Cultura e religiosidade – Luta antirracista e intolerância religiosa em ambiente escolar”, no segundo semestre de 2014, com a participação de 50 educadores, e está sendo estabelecida uma parceria com o Centro Cultural São Paulo para o acesso de nossos educadores ao acervo sobre Religiões de Matrizes Afro-brasileiras, bem como um curso de formação sobre o tema, que ocorrerá em outubro de 2015 (SÃO PAULO, 2015b, p. 23).

No que se refere às questões relacionadas as relações de gênero e sexualidade, o documento trouxe importantes reflexões sobre a necessidade de se desenvolver na escola uma cultura voltada para a igualdade e uma educação não sexista. De acordo com o documento, trata-se de “uma dimensão em incorporação nas novas abordagens de ensino e aprendizagem, encarada como necessária à qualidade social da Educação e ao exercício pleno da cidadania” (SÃO PAULO, 2015b, p.24).

Para atingir tal objetivo, mais uma vez a SME invoca a responsabilidade dos órgãos ligados à RMESP para a formação contínua dos(as) educadores(as).

Promover a formação dos educadores abre perspectivas para a proposição de estratégias para conter e eliminar o sexismo e a homofobia no sistema educacional. Com a finalidade de dar respaldo às práticas escolares que já ocorrem em diferentes iniciativas de Unidades Educacionais, de prover e sistematizar conhecimentos sobre as relações de gênero em suas várias dimensões e em suas implicações na atividade educativa no espaço escolar, a SME instituiu, em abril de 2015, um Núcleo específico para desenvolver ações nesta direção (SÃO PAULO, 2015b, p. 24).

O núcleo específico ao qual o documento se refere – o *Núcleo de Educação em Gênero e Sexualidade*, vinculado ao *Núcleo Técnico de Currículo* - ganhou amparo legal pela Portaria SME nº 7.849 de 1º de dezembro de 2016, que estabeleceu normas complementares ao Decreto nº 56.793, de 04 de fevereiro de 2016, que dispunha sobre a organização, as atribuições e o funcionamento da SME.

Contudo, o Decreto nº 58.154 assinado em 22 de março de 2018, já na gestão João Doria (PSDB) revogou o Decreto nº 56.793/2016, tornando a Portaria SME nº 7.849 sem efeito. A respeito das principais diferenças existentes nos textos referentes às citadas portarias, abordaremos essa questão de forma pormenorizada num outro momento.

O tópico *Educação para a Diversidade*, presente no documento *Diálogos com a Rede*, indica para a necessidade de se desenvolver na escola as temáticas referentes à raça/etnia, bem como a diversidade cultural e religiosa e as relações de gênero e sexualidade dentro de um contexto da diversidade social.

Embora saibamos que todas essas categorias possuem campos de análises próprios, quando tratadas em abordagens escolares, Carrara (2009, p. 13) defende que

Gênero, raça, etnia e sexualidade estão intimamente imbricados na vida social e na história das sociedades ocidentais e, portanto, necessitam de uma abordagem conjunta. Para trabalhar esses temas de forma transversal, será fundamental manter uma perspectiva não-essencialista em relação as diferenças. A adoção dessa perspectiva justifica-se eticamente, uma vez que o processo de naturalização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição do acesso à cidadania a negros/as, indígenas, mulheres e homossexuais.

Para Louro (2014), o sistema de coerção está entrelaçado nas diferentes categorias além de ser imprevisível e instável, dessa forma, gênero, sexualidade, raça e classe estão introduzidos num constructo de relações de poder que não podem ser vislumbradas separadamente.

Todavia, Moreira (2009) alerta que, ao desenvolver intervenções didáticas sobre grupos oprimidos, os currículos tendem a privilegiar as questões sociais e, em seguida as questões étnico-raciais, preterindo as questões relacionadas ao gênero e a sexualidade. Desse

modo, ao se abordarem os sistemas de coerção interseccionando diversas categorias, como gênero, sexualidade, raça e classe, há a preocupação de que algumas categorias possam ser favorecidas em detrimento de outras.

#### **4.6 Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria**

Em 2015, uma nova etapa do processo coletivo visando o movimento de reorganização curricular e administrativa da RMESP foi anunciada. Após a divulgação dos planos, referenciais legais e subsídios para a implantação do *Programa Mais Educação São Paulo*, a nova fase de debates que se iniciara naquele ano buscava a reflexão para o estabelecimento dos direitos de aprendizagem fundamentais, como princípios para garantir a qualidade social da educação.

Considerando que o Ciclo de Alfabetização já dispunha do suporte oferecido pelo governo federal por meio do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (SÃO PAULO, 2015b), a SME centrou seus esforços na construção de documentos orientadores para os ciclos Interdisciplinar e Autoral.

Desta forma, iniciou-se, em 2015, um novo ciclo de encontros denominado “Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria”. Cada Diretoria Regional de Educação teve autonomia para organizar os encontros conforme as demandas garantindo a liberdade do debate, a valorização das trajetórias e das identidades das(os) docentes, educandos e educandas e comunidades (SÃO PAULO, 2016a, p. 13).

Objetivando os debates sobre as emergências da reorganização do currículo nos ciclos Interdisciplinar e Autoral, as diretorias de ensino promoveram novos círculos de debates com os(as) formadores(as) da DIPED, juntamente com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores(as) das diferentes áreas dos saberes que lecionavam nos referidos ciclos de aprendizagem. Aos(as) participantes dos encontros, caberia a tarefa de servir como multiplicadores dos debates nos momentos formativos das unidades educacionais<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> De acordo com a Lei nº 14.660/2007 que consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação do município de São Paulo, a jornada de trabalho do(a) profissional docente caracteriza-se pela Jornada Básica Docente - JBD, composta por 25 horas aulas em regência, mais 2 horas aulas de trabalho para a autoformação a ser cumprido em local de livre escolha do(a) servidor e, ainda 3 horas aulas de horas atividades a serem cumpridas na unidade de ensino. Sob condições impostas pelo artigo 24 dessa Lei, permite-se a ampliação da jornada dos(as) docentes para a Jornada Especial Integral de Formação – JEIF composta por 25 horas aulas em regência, mais 4 horas aulas de trabalho para a autoformação a ser cumprido em local de livre escolha do(a) servidor(a) e, 3 horas aulas de horas atividades a serem cumpridas na unidade de ensino, e mais 8 horas aulas de formação docente a serem cumpridos na unidade de ensino em horário coletivo. Este último foi invariavelmente utilizado como momento

O resultado dos encontros ocorridos nas Diretorias de Ensino e desenvolvidos nas Unidades Educacionais se deu com a publicação do caderno *Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria – Elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar* e, mais tarde, com a publicação da coleção *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria*, em 2016.

Para apoiar e consolidar o Programa “Mais Educação São Paulo”, a SME/DOT está produzindo alguns documentos de referência. Já está disponível no portal o documento “Diálogos Interdisciplinares a caminho da Autoria” e está em andamento a elaboração dos elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar e do Ciclo Autoral. Nestes documentos, que estão sendo construídos em conjunto com as DREs e as Unidades Educacionais, por meio de debates, seminários e oficinas, serão explicitados os princípios para a construção do currículo dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral com base nos direitos de aprendizagem (SÃO PAULO, 2015b, p. 17).

O caderno *Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria – Elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar* é produto de uma escrita coletiva que surgiu a partir de encontros formativos organizados nas Diretorias Regionais de Educação (DRE) durante os anos de 2014 e 2015. A versão impressa do documento foi entregue às escolas no início do ano letivo de 2016 e contava com o objetivo de “delinear uma trajetória com o conjunto de educadores e educadoras, no sentido de aproximar e aprimorar as práticas docentes, de modo a garantir o direito à aprendizagem” (SÃO PAULO, 2016b, p.8).

Nesse sentido, o documento aponta para a necessidade de o currículo priorizar uma ação integradora e interdisciplinar na Educação Básica, que considere a diversidade social, cultural e identitária existentes na cidade e, conseqüentemente no meio escolar. Para se atingir tal anseio, os(as) educadores(as) deveriam conhecer e considerar a memória histórica da RMESP a partir dos documentos curriculares por ela produzidos, com o intuito de identificar as permanências e as mudanças necessárias nas orientações curriculares, com o propósito de “fomentar e embasar uma construção curricular qualificada sobre as temáticas importantes e que marcam a Educação Básica” (SÃO PAULO, 2016b, p.7).

Para ilustrar a importância do processo de continuidade presente na RMESP, o documento *Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria – Elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar* traçou um histórico da educação pública paulistana desde a assinatura da Constituição de 1988, destacando a reforma

---

para a multiplicação nas unidades de ensino, dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos de trabalho formados pela DIPED.



administrativa na pasta da SME durante a gestão de Paulo Freire (1989-1991), indicando que a partir daquele momento, as mudanças ocorridas na gestão da Secretaria se deram por meio de ajustamentos e não por rupturas em relação ao modelo preexistente.

No histórico traçado pelo documento, ganham destaques também os debates acerca da readequação da RMESP após a assinatura da LDB – Lei nº 9394/96, os debates acerca da incorporação, ao currículo municipal, das propostas apresentadas pelos PCN e o movimento de reorganização curricular ocorrido na Rede a partir de 2005, que culminou com a publicação das *Orientações Curriculares – Proposições e Expectativas de Aprendizagem*, em 2006.

O documento indica que dez anos depois da vigência do currículo, legitimado pela publicação das *Orientações Curriculares – Proposições e Expectativas de Aprendizagem*, havia a necessidade de se repensar a prática pedagógica de forma que essas *expectativas* se transformassem em *direitos* dos educandos à aprendizagem. Nesse sentido, a RMESP almejava a seguinte concepção de currículo:

a concepção de currículo apropriada para a Educação Municipal é a que aponta para a garantia de um eixo comum e notoriamente importante para o próprio exercício da cidadania: um currículo humanista que considere o conhecimento científico, as artes, as línguas modernas, a cultura corporal, a história, a geografia como capital cultural indispensável para a emancipação intelectual e social do educando. Esse capital cultural composto por todos os componentes curriculares, que se manifestam na vida de modo integrado, deve pautar o coletivo escolar em suas práticas pedagógicas, na organização dos ambientes de aprendizagem e nas interações entre os diferentes atores do processo educativo nos três ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental, por meio da perspectiva interdisciplinar (SÃO PAULO, 2016b, p.55).

Para organizar os conteúdos de forma que apresente sentido histórico, social e cultural para os(as) educandos(as), o documento propõe que esses estejam articulados com os saberes prévios e com a problematização da realidade local, assim o referencial privilegia o trabalho pedagógico a partir de intervenções interdisciplinares, para tanto, o documento baseia-se nos elementos já debatidos pela BNCC, que naquele momento ainda estava em debate.

Considerando o que prevê a Base Nacional Comum, uma abordagem interdisciplinar pressupõe que cada área possa trabalhar na interface com outras áreas, ou seja, não deixa de ter características próprias, mas entende sua relação epistemológica com as demais. Independe, e não deve, portanto, negligenciar seu objeto, que lhe é próprio, mas buscar na construção desse objeto as relações com as demais áreas. Fundamentando-se nessa contextualização, é possível delinear aquilo que é próprio da interdisciplinaridade: a articulação entre saberes existentes provenientes das diversas áreas de conhecimento, para a construção de conhecimentos novos (SÃO PAULO, 2016b, p. 65-66).

O documento não propõe a supressão das disciplinas ou componentes curriculares, no entanto, defende que a ação pedagógica deva se organizar de maneira que os conteúdos presentes nos componentes curriculares estejam articulados entre si e em consonância com a realidade local.

Nesse sentido, Lima (2008) indica que conceitos culturais, sociais, históricos, corporais, artísticos, entre outros, dão suporte e sentido às aprendizagens expressas a partir dos conteúdos escolares. Isso porque nossa aprendizagem cotidiana se constrói por meio de conexões interdisciplinares, ou seja, a aprendizagem ocorre pela interseção de elementos que apoiam a formação de conceitos e/ou levam a ela. Entretanto, a autora defende que no âmbito escolar, embora a interdisciplinaridade esteja associada a uma concepção de currículo que promova o desenvolvimento humano, ela não pode substituir a metodologia sistemática característica de cada componente curricular.

Tão logo a versão impressa do documento *Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria – Elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar* foi entregue e seu conteúdo debatido nas unidades de ensino, a SME publicou a *Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria*.

A coleção é composta por um caderno com orientações gerais e por oito cadernos de área- um para cada componente curricular da grade, em suma, os cadernos orientam para a necessidade de a prática pedagógica privilegiar a intervenção crítica, a inclusão, a integração, a descolonização curricular e a emancipação dos(as) educandos(as) (SÃO PAULO, 2016a).

Dentro de nosso objeto de estudos esse seria, até então, o referencial mais rico que indica para a necessidade de as escolas vinculadas à RMESP considerarem, em seus planejamentos, intervenções que envolvam as temáticas das relações de gênero e sexualidade.

Ao analisarmos os nove cadernos da coleção, identificamos que todos eles trazem a necessidade de o(a) educador(a) planejar intervenções que, entre outros, considerem aspectos da identidade e cultura dos(as) educandos(as), dentre eles, as questões de raça, etnia, gênero e sexualidade, com o objetivo de alcançar a aprendizagem significativa, democrática e emancipatória.

Alguns cadernos como no caso dos componentes de História, Geografia, Ciências e Educação Física, trazem questões mais incisivas como: a valorização da identidade de gênero e sexual como atos políticos, e o respeito a elas enquanto direito humano; já os cadernos dos componentes de Língua Inglesa, Matemática, Língua Portuguesa e Arte trazem à luz as questões das relações de gênero e sexualidade na escola de forma superficial e menos incisiva

que os primeiros, entretanto ressaltam a importância da garantia de direitos para todos(as) os(as) educandos(as).

O quadro a seguir apresenta a frequência em que os termos relações/identidade de gênero e orientação sexual/sexualidade e seus correlatos foram reproduzidos nos documentos da coleção *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria*.

**Quadro 1:** Frequência em que termos vinculados à Educação Sexual foram reproduzidos nos documentos da coleção.

| <b>Componente curricular</b> | <b>Relações de gênero/Identidade de gênero</b> | <b>Orientação sexual<sup>68</sup>/sexualidade</b> | <b>Total</b> |
|------------------------------|--|---|--------------|
| <b>História</b>              | 14   | 10  | 24           |
| <b>Geografia</b>             | 13   | 8   | 21           |
| <b>Educação Física</b>       | 10   | 12  | 22           |
| <b>Ciências Naturais</b>     | 2  | 4   | 6            |
| <b>Língua Portuguesa</b>     | 7  | 6   | 13           |
| <b>Arte</b>                  | 6  | 2   | 8            |
| <b>Língua Inglesa</b>        | 2  | 1   | 3            |
| <b>Matemática</b>            | 2  | 1   | 3            |

**Fonte:** Do autor

O quadro indica que os componentes de História, Geografia e Educação Física dos *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria* contam com um número considerável de citações acerca das temáticas das relações de gênero e sexualidade, além disso, suas abordagens fazem uso de linguagens que instigam a exploração e a reflexão sobre as temáticas, não se tratando de informações meramente instrucionais.

Nessa mesma direção, encontramos o referencial de Ciências que, embora conte com menor número de menções, seu texto também traz algumas contribuições reflexivas acerca da necessidade de abordagem das temáticas das relações de gênero e sexualidade pela escola.

Alguns desses referenciais também indicam vasta literatura de referência com fins ao aprofundamento das temáticas por parte do(a) leitor(a). Tomemos como exemplo o referencial do componente curricular de Geografia, que, conforme constatamos no Quadro 1 trata-se do documento com um número significativo de menções, acerca das temáticas das relações de gênero e sexualidade. Ao analisar o contexto em que os termos foram mencionados, consideramos que o referencial traz um viés crítico e reflexivo acerca da abordagem das relações de gênero e sexualidade na escola. O trecho a seguir fundamenta nossa análise.

<sup>68</sup> Neste contexto o termo *orientação sexual* refere-se à direção ou à inclinação do desejo físico, afetivo, romântico ou erótico de cada pessoa.

O ensinar **Geografia necessita desmistificar estereótipos ligados ao gênero**. De Simone de Beauvoir a Gayle Rubin, McDowell e Haraway, o conceito de gênero tem sido debatido e ressignificado, entendendo que as relações de gênero são relações sociais de poder, hierárquicas e desiguais, não podemos nos furtar a debati-la, principalmente no ambiente escolar, e em um momento histórico no qual os Movimentos Feministas e LGBT têm participação ativa e efervescente no debate das políticas públicas.

**É direito dos(as) estudantes conhecer e expressar a cultura em que estão inseridas(os) assim como suas histórias e suas espacialidades** e, conseqüentemente, visualizar a lógica desigual de ocupação dos espaços (sociais, econômicos, políticos) e da segregação espacializada. Poderão assim, a partir desse direito, **entenderem as origens que sustentam essa situação perversa em nosso país e compreenderem concomitantemente o papel da resistência popular**<sup>69</sup> (SÃO PAULO, 2016c, p. 13).

Além de abordar as temáticas a partir do viés crítico e reflexivo, o referencial ainda indica autores(as) e obras que contribuiriam para o aprofundamento dos conhecimentos dos(as) docentes por meio da autoformação, a exemplo de o documento explanar acerca do conceito de gênero, utilizando a obra *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista* de Guacira Lopes Louro como referência, além de estampar um quadro com sugestões de filmes, que tratam da temática das relações de gênero e sexualidade, com fins de estudos preliminares, aperfeiçoamento e aprimoramento do(a) docente acerca das temáticas (ANEXO G).

Nesse sentido, verifica-se que o referencial do componente de Geografia não apenas traz orientações para esclarecer os(as) profissionais de educação sobre a necessidade de a escola desenvolver as temáticas das relações de gênero e sexualidade, mas procura instrumentalizá-los(as) a buscar novos conhecimentos sobre as mesmas.

O referencial do componente curricular de Educação Física caminha na mesma direção, pois também se destaca por apresentar um número considerável de menções referentes às relações de gênero e sexualidade devidamente fundamentadas. O material deste componente trabalha na perspectiva da quebra de estereótipos e preconceitos presentes nas atividades físicas e esportivas baseadas no senso comum, em razão disso, os termos, *orientação sexual* e *sexualidade* surgem com mais frequência que os termos, *relações de gênero* e *identidade de gênero* (QUADRO 1).

O documento em questão opta pela desconstrução do enfoque disciplinador de corpos, atribuído ao componente curricular, quando de sua instituição na Educação Básica, em princípios do século XX; em direção a uma abordagem que contemple os aspectos sociais e humanos que envolvem a matéria. Para tanto, o documento evoca a pedagogia crítica,

<sup>69</sup> Grifos presentes no documento original.

influenciada pelas teorias pós modernistas e pós-estruturalistas, como fundamento para desenvolver o conceito de função social da Educação Física, enquanto componente curricular escolar.

O campo curricular crítico foi enriquecido pelo avanço das teorias pós-modernas e neogramscianas, ao rejeitar o reducionismo das teorias estruturais, e se abre para a realidade como construção em um contexto situacional emergente, histórico e cultural, e, desta forma, sugere que há espaços para uma prática crítica relevante nas próprias aulas.

[...] a pedagogia feminista e a pedagogia freireana foram igualmente importantes para a revitalização da pedagogia crítica. Freire, ao indicar a importância da linguagem para o processo emancipatório, antecipava a preocupação com o discurso, que mais tarde viria a ser desenvolvido pelas teorias pós-estruturalistas. Entretanto, o uso da categoria Oprimido, como um grupo universal, trouxe uma série de questionamentos, com os quais a teoria crítica teve que se defrontar e se ampliar.

A perspectiva crítica tem sido, assim, fortemente influenciada pelas teorias pós-estruturalistas, que possibilitaram uma análise interna com relação a um discurso excessivamente teórico, abstrato, esotérico e sem contato com os discursos e as lutas cotidianas que envolvem professoras, professores e estudantes.

[...]

Os currículos em Educação Física, na perspectiva aqui defendida, precisam enfrentar as diferentes formas de poder que estão postas na vida concreta dos educandos e educandas e contribuir para a elucidação destas relações, desestabilizando conceitos cristalizados que hierarquizam as pessoas e os grupos sociais (SÃO PAULO, 2016d, p. 14-15).

Referenciado então pelas perspectivas crítica e pelas lutas identitárias, o referencial do componente de Educação Física aponta para a necessidade de a escola superar a função reprodutivista dos saberes em direção à promoção da emancipação e a humanização do(a) educando(a), contribuindo para a busca da justiça social e a democracia plena.

A atuação pedagógica precisa estar apoiada em uma perspectiva crítica de sociedade, que compreenda que os marcadores identitários são infinitos, provisórios e contextuais, e que apreenda a dinâmica que subjuga as pessoas a partir das questões étnico-raciais, dos locais de moradia, das habilidades, dos gêneros, das sexualidades, entre outras marcas, para que possa intervir no processo educativo a partir de pressupostos democráticos, sempre se posicionando contra a opressão, seja ela de qualquer natureza (SÃO PAULO, 2016d, p. 27).

O documento também traz uma série de quadros explicativos e referenciados, indicando o significado de alguns termos pouco usuais nos processos de formação docente ou que não estão inteiramente absorvidos nas práticas cotidianas da escola, mas que foram utilizados para a construção do texto presente no referencial.

Alguns dos quadros trazem explicações e referências que, a nosso entender, podem contribuir para a autoformação docente acerca das temáticas das relações de gênero e sexualidade na escola, como por exemplo, a definição da *pedagogia queer*, e da *pedagogia*

*feminista*, a definição de *heteronormatividade*, o conceito de *pós-estruturalismo* e o conceito de *hibridização discursiva*.<sup>70</sup>

Uma das grandes preocupações presentes no referencial de Educação Física está na busca da reflexão acerca dos mecanismos responsáveis pela disseminação e perpetuação dos estereótipos de gênero e sexuais. Para combater tais estereótipos o documento aponta para a necessidade de se constituir um currículo escolar descolonizado, nesse sentido, o(a) professor(a) deve se tornar agente responsável em iniciar um movimento reflexivo que não apenas conceda a palavra aos grupos historicamente silenciados, mas que esse processo seja acompanhado por uma tomada de consciência transformadora e coletiva.

Um currículo descolonizado valoriza e reconhece a diversidade identitária da população e cria um ambiente propício para que aqueles que foram silenciados ao longo tempo possam trazer as suas narrativas a partir da própria cultura, de forma a relatar suas condições de opressão, resistência e superação.

A descolonização no currículo da Educação Física visa desestabilizar o domínio das práticas corporais euro-americanas, burguesas, cristãs e **heteronormativas**<sup>71</sup>, historicamente hierarquizados nas práticas cotidianas escolares. Busca valorizar, acolher e ampliar as práticas corporais dos diferentes grupos sociais, tais como radicais, juvenis, infantis, urbanas, tecno, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes etc (SÃO PAULO, 2016d, p. 29).

Trazendo perspectivas semelhantes, o referencial do componente curricular de História apresenta o maior volume de menções que remetem às temáticas de gênero e sexualidade, em comparação aos outros componentes. Assim como ocorreu com os documentos analisados anteriormente, o componente de História também apresenta um viés crítico e reflexivo acerca das abordagens das relações de gênero e sexualidade, por vezes interseccionadas às lutas identitárias de outros grupos, conforme o fragmento abaixo.

Para nós, historiadoras e historiadores, assumir uma posição crítica em relação ao conflito de classes, às lutas feministas, antissexistas, antirracistas; dos direitos sexuais dos grupos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros); da luta pelo direito dos imigrantes, dos povos indígenas; dos movimentos religiosos; dos movimentos de luta em defesa da infância e da chamada terceira idade; dos movimentos por moradia e por terra, além das proposições dos movimentos ambientalistas e ecológicos e da luta em defesa dos direitos humanos; todas em sintonia com as problemáticas que envolvem o ensino e aprendizagem de

<sup>70</sup> “Trata-se de uma fala e/ou de uma ação, tomadas como discurso pelas teorias pós-estruturalistas, que cruze as fronteiras culturais, que procure superar os congelamentos identitários, como dizer que negro é preguiçoso, que homossexual é depravado e indecente, e as metáforas preconceituosas, tais como a cor preta associada a uma mancha moral e física, ao erro, à negatividade, à morte, à corrupção, ao passo que a branca remeteria à vida e à pureza; provérbios como “hoje é dia de branco”, “preto de alma branca”, “serviço de branco”, “lista negra”, “mercado negro”, etc., levando a uma “descolonização” dos discursos” (CANEN e OLIVEIRA, 2002 *apud* SÃO PAULO, 2016d, p. 74).

<sup>71</sup> Grifo presente no documento original.

História visando à construção de uma cidadania substantiva [...] para todas as pessoas (SÃO PAULO, 2016e, p. 20).

Embora o referencial invariavelmente traga as temáticas das relações de gênero e sexualidade interseccionadas às outras questões identitárias, em alguns momentos o documento também indica a necessidade de os(as) educadores(as) destacarem e problematizarem as temáticas enquanto campos de análise privilegiados.

É no bojo destas discussões sobre grupos, historicamente silenciados do discurso histórico, que os movimentos sociais e as recentes pesquisas de gênero têm possibilitado uma revisão na maneira como essas questões são tratadas na escola. Problematizar tais temas é uma emergência quando tratamos de uma sociedade tão marcada pelas diversas e constantes violências cometidas contra crianças, jovens, homens, mulheres. No que consiste à desnaturalização das identidades masculinas e femininas é direito do(a) educando(a) conhecer a historicidade das questões de gênero, compreendendo a especificidade do papel de mulheres, e população LGBT (SÃO PAULO, 2016e, p.69-70).

Em linhas gerais, o referencial do componente curricular de História utiliza-se de linguagem acessível e esclarecedora acerca da necessidade de o(a) educador(a) refletir sobre a importância da adoção de um currículo descolonizado que favoreça conteúdos e contemplem as vozes historicamente silenciadas. Entretanto, diferentemente dos referenciais dos componentes curriculares de Geografia e Educação Física, neste não há indicação de leitura nem sugestões de audiovisuais complementares referentes às temáticas das relações de gênero e sexualidade.

Com relação às temáticas objeto deste trabalho, identificamos que o documento baseou-se em apenas um referencial, o caderno *Gênero e diversidade na escola: Formação de professores/as em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2009), produzido pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM em parceria com o MEC, para a promoção de cursos que envolviam as temáticas pelo programa Universidade Aberta do Brasil -UAB.

De acordo com Paraiso (2016), existe toda uma epistemologia e uma consistente produção científica auxiliando-nos na compreensão dos fenômenos que culminam nas dissimetrias e injustiças, situação que coloca os estudos de gênero, por exemplo, em oposição às *doutrinas* e aos *credos*. Ao abrir mão dessa variada produção científica acerca das temáticas das relações de gênero e sexualidade, ao nosso ver, o documento poderia abrir espaços de contestação sobre a validade científica das considerações por ele elencadas.

Com relação ao referencial do componente de Ciências, utilizando-se de uma linguagem técnica, o documento traça o histórico do pensamento científico no Brasil desde o

século XVI, com a chegada dos primeiros viajantes, exploradores, cronistas e cartógrafos ao Brasil Colonial, até a consolidação da disciplina enquanto componente curricular na Educação Básica, na década de 1950. Desse modo, o documento imprime que Ciências, enquanto componente curricular da Educação Básica, estava moldada de forma a corroborar com o pensamento social conservador da época.

De fato, a lógica educacional incorporava valores de respeito à hierarquia e do conservadorismo católico. Além disso, a centralização dos atos educacionais conjugada com os da saúde sinalizava um claro alinhamento com as prescrições do movimento eugênico brasileiro, que coligava educação e higiene como fórmula de revigoração racial (SÃO PAULO, 2016f, p. 21).

Nesse sentido o referencial indica que o componente curricular de Ciências, durante o século XX, esteve a serviço do aparelho ideológico do Estado como forma de conformação da ordem vigente, inculcando, naturalizando e legitimando a cultura colonizadora, eurocêntrica, normativa e racista presente no meio social.

Essa visão apresentada pelo material corrobora com Bourdieu e Passeron (1992, p. 31).

A "maneira suave" pode ser o único meio eficaz de exercer o poder de vigilância simbólica num certo estado das relações de força e de disposições mais ou menos tolerantes relativas à manifestação explícita brutal do arbitrário. Se acontece que se possa acreditar hoje na possibilidade de uma AP [ação pedagógica] sem obrigação nem sanção é pelo efeito de um etnocentrismo que leva a não perceber como tais as sanções do modo de imposição da AP [ação pedagógica] característica de nossas sociedades (p.31).

O referencial de Ciências indica que essa concepção do fazer ciência escolar, no Brasil, começou a se transformar somente na década de 1990 em razão dos debates que culminaram com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse foi o momento em que pedagogos e técnicos da área das Ciências Naturais puderam vislumbrar a transposição didática do conceito de conhecimento científico enquanto construção histórica e social.

Segundo o referencial, para os técnicos e pedagogos, os PCN oportunizaram apresentar à comunidade escolar o conceito de pesquisa científica como produto de interesses de determinados grupos, não se tratando, assim, de uma produção casual ou acidental.

Além das crenças e valores pessoais, os cientistas são decisivamente influenciados pela sociedade e pela cultura em que foram educados. Estas desempenham papel fundamental em suas atividades científicas, definindo suas observações, interpretações e escolha de teorias. Dessa forma, sendo a Ciência um empreendimento inerentemente humano, é sempre realizada no contexto de uma



cultura maior, e seus praticantes são o produto dessa tradição. A Ciência, portanto, afeta e é afetada pelos vários elementos do tecido social e das esferas intelectuais da cultura na qual está inserida, incluindo as estruturas políticas e de poder, além de fatores socioeconômicos, históricos, filosóficos, artísticos e religiosos (SÃO PAULO, 2016f, p. 37-38).

Após indicar que a ciência é influenciada por fatores sociais, políticos e ideológicos, o referencial tece críticas à maneira com que a escola vem historicamente tratando este componente curricular. As críticas baseiam-se no fato de que o componente é tratado, tanto sob o ponto de vista teórico, quanto experimental, no sentido de revelar os conhecimentos já produzidos, seja pela academia, seja por cientistas independentes, porém a escola de educação básica não seria ainda utilizada como *locus* para o fazer ciência (SÃO PAULO, 2016f).

Por essa razão, os direitos de aprendizagem sugeridos nesta área do conhecimento pautariam seu processo de ressignificação, indicando a Ciência da Natureza como componente que auxiliaria os(as) educandos(as), a partir da análise objetiva dos procedimentos científicos, não apenas a compreender o território ao seu redor, mas também sejam capazes de intervir no território a fim de transformá-lo.

O documento dividiu a construção do conhecimento científico em três ramos: o ramo *cidadania e qualidade de vida*, o ramo *universo* e o ramo *sustentabilidade* (ANEXO H).

Com relação às temáticas referentes às relações de gênero e sexualidade, verificamos que o referencial as concentra no ramo *cidadania e qualidade de vida*. Ao analisarmos o texto, identificamos o ensaio para uma orientação de caráter progressista das temáticas, pois o referencial traz a necessidade de o(a) educando(a) conhecer os constructos sociais que moldam as relações de gênero e as manifestações da sexualidade nas mais variadas dimensões, assim, o documento amplia a abordagem escolar acerca da sexualidade para além dos aspectos reprodutivos, tão comumente encontrados nos referenciais curriculares do componente de Ciências.

A partir do tronco principal, este ramo reúne direitos relacionados ao reconhecimento e respeito à diversidade cultural, social, étnico-racial, de gênero e orientação sexual que compõe a Cidade de São Paulo. Compreende também os direitos ao conhecimento do próprio corpo, vinculados à manutenção da saúde e bem-estar. Nesse âmbito, ao longo de sua trajetória escolar, as crianças e jovens devem ter a garantia de:

- ter reconhecida e respeitada a identidade de gênero, bem como de orientação sexual, compreendendo as suas diferentes representações históricas, sociais e culturais, isentando-as de pré-julgamentos morais ou religiosos;
- reconhecer e compreender os diferentes aspectos do sexo e da sexualidade das mais variadas espécies, como processos biológicos vitais e adaptativos;
- conhecer o funcionamento básico do corpo humano como uma unidade integrada do ponto de vista biológico, social e cultural, entendendo aspectos essenciais para sua manutenção de modo a cultivar hábitos e comportamentos saudáveis, compondo

um conceito de saúde para além da simples ausência de doença (SÃO PAULO, 2016f, p. 54-55).

Embora apresente importantes contribuições ao apontar a evolução do pensamento científico no Brasil e na Educação Básica e também indicar como direito de aprendizagem os aspectos relacionados às relações de gênero e sexualidade nas mais variadas dimensões, o referencial do componente de Ciências traz a mesma incongruência observada no referencial do componente de História, uma vez que as referências utilizadas para a construção do material não cobrem todo o texto, podendo assim, ser alvo de questionamentos acerca da validade científica das informações impressas no documento.

Em síntese, nossa análise considera que os cadernos de Geografia, Educação Física, História e Ciências da coleção *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria* convertem-se em referenciais que trazem alguma reflexão crítica acerca da necessidade das abordagens das relações de gênero e sexualidade na escola, legitimando trabalho docente e empoderando os(as) professores(as) no desenvolvimento dessas temáticas em sala de aula, ao passo que os cadernos de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa e Arte, embora tragam, uns em maior, outros em menor medida (QUADRO 1), citações sobre as temáticas, esses referenciais não inferem sobre a necessidade de abordagens reflexivas acerca das relações de gênero e sexualidade, enquanto temática formativa.

Em linhas gerais, os cadernos de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa e Arte dos *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria* trazem as relações de gênero e sexualidade dentro de citações genéricas e abrangentes, mas não propõem um aprofundamento das temáticas, conforme o exemplo ilustrado a seguir:

Em resumo, dar credibilidade e sustentabilidade não ao futuro abstrato, mas a um imediato, ao alcance dos que estão vivos hoje e aceitar os princípios de igualdade e o reconhecimento da diversidade, rompendo com a hierarquia de gênero, cor, etnia, classe social etc. A Matemática como componente curricular precisa ser trabalhada em situações intradisciplinares e interdisciplinares, que propiciem vivências de autoria e autonomia, lúdicas e criativas, de forma a compor positivamente o projeto político-pedagógico da escola (SÃO PAULO, 2016g, p. 51).

Após análise dos cadernos referentes aos oito volumes da coleção *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria*, consideramos que a publicação deste material marcou um significativo avanço no que se refere às temáticas das relações de gênero e sexualidade na escola, pois verificamos que todos os oito cadernos citam – alguns enfatizam – as questões relativas às identidades de gênero, orientação sexual e outros aspectos relativos à sexualidade, como direito de aprendizagem.

Entretanto, para Seffner (2009), à escola cabe muito mais que apenas citar, mencionar ou oferecer o acesso às identidades excluídas; a ela compete refletir sobre seus planejamentos visando a verdadeira inclusão desses grupos como pessoas realmente pertencentes àquele espaço de ensinagem e aprendizagem.

O objetivo maior de todas as ações de inclusão é criar um ambiente de respeito e valorização da diferença, então, não se trata de abordar gueis, lésbicas e travestis como “coitadinhos” que necessitam apenas de proteção, mas como sujeitos que trazem uma discussão importante para todos, inclusive os heterossexuais, sobre o respeito à sexualidade e à diversidade sexual. Ou seja, as atividades educativas planejadas devem considerar que os rapazes heterossexuais têm muito a aprender sobre a sua heterossexualidade no convívio e por meio da discussão com rapazes homossexuais, e vice-versa (SEFFNER, 2009, p. 135).

Ao nosso entender, parte do material que compõe a coleção *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria* imprime a necessidade de reflexão sobre as temáticas das relações de gênero e sexualidade a partir de uma concepção libertadora, emancipatória, enfim, progressista da educação, referenciada pela necessidade da descolonização do currículo escolar e da educação enquanto direito humano.

Para Maia e Ribeiro (2011, p.78), ao abordar essas temáticas de maneira crítico-reflexiva e com caráter libertador, a escola estaria incorporando nada além de sua função social, pois

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

Por fim, a coleção *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria* optou pelo uso, ao nosso ver cuidadoso, de uma linguagem ambigênero. Apesar de ainda apresentar uma concepção binária dos gêneros, ao fazer uso da linguagem ambigênero, consideramos que o referencial, embora de forma subliminar, contribui no avanço dos debates acerca da temática, pois entendemos que tal linguagem ainda se mostra distante na maioria dos referenciais curriculares e em outros documentos oficiais.

Para Belo e Puchalski (2014), desconstruir a ideia do masculino enquanto linguagem universal, além de se caracterizar como ato político, pode contribuir para a reflexão acerca do sexismo estabelecido na sociedade.

A publicação da *Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria*, em 2016, foi um passo importante para a organização da versão final do *Currículo da Cidade de São Paulo*, cuja primeira versão seria apresentada no ano seguinte; todavia essa coleção caracterizava-se como um conjunto de ideias e sugestões gerais de conteúdos básicos a serem abordados após a etapa de alfabetização do Ensino Fundamental. Os cadernos da coleção não pretendiam elencar conteúdos específicos nem objetivos de aprendizagens a serem trabalhados em cada um dos anos, dos ciclos Interdisciplinar e Autoral, pois não se considerava momento propício para elaborar objetivos específicos de aprendizagem que pudessem se contrapor aos debates desenvolvidos em âmbito nacional.

Para Arroyo (2013), as reformas curriculares geralmente se apressam para incorporar em seus manuais didáticos os avanços técnicos, muitas vezes descolados das vivências de educandos(as) e educadores(as), enquanto retardam os debates relacionados às práticas e saberes cotidianos – como as pautas identitárias- esses, quando fundamentados, poderiam tornar-se saberes socialmente úteis, vinculados à realidade de educandos(as) e educadores(as).

Percebemos que os cadernos da *Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria* contrariam a crítica do autor, uma vez que identificamos em diversos volumes uma preocupação pela abordagem curricular a partir de uma perspectiva descolonizada, buscando alinhar as vivências de educadores(as) e educandos(as) aos objetivos de aprendizagem, a fim de transformar a escola em *lócus* de produção de conhecimento.

É importante atentar que o momento em que os debates para a reorganização curricular e administrativa da RMESP se desenvolviam – entre os anos de 2013 e 2016- e eram conduzidas discussões, ao nosso ver, direcionadas à busca de um currículo progressista para a rede paulistana, coincidem com o momento em que a reação conservadora na sociedade brasileira se encaminhava para atingir seu auge.

De acordo com Paraíso (2016, p. 396), “de fato, gênero e sexualidade estão no centro de uma luta contemporânea que pode ter sérios efeitos nos currículos escolares”. Se por um lado a rede paulistana ensaiava a construção de um currículo, cuja abordagem das relações de gênero e sexualidade se desenrolava de forma libertadora, por outro, disseminavam-se pelas câmaras municipais e estaduais em todo o país projetos de lei que propunham proibir tais temáticas na escola.

Tendo em vista que o currículo escolar é um território em disputa e que, de acordo com Arroyo (2013, p.30), estamos em “tempo de retomada conservadora, de tentativas de reduzir a identidade docente à condição de aulistas, de meros transmissores de conteúdos do

currículo, da disciplina”, essas dicotomias evidenciam que o currículo também é um território de resistência.

#### **4.7- Documento Encontro com a Equipe Gestora**

No ano de 2016 ocorreram eleições municipais e, ainda impactado pelos distúrbios políticos daquele ano que afastaram Dilma Rousseff (PT) da cadeira de presidente da República após processo de *impeachment*, o Partido dos Trabalhadores não conseguiu emplacar o nome de Fernando Haddad à reeleição para a prefeitura de São Paulo, sendo derrotado pelo candidato João Dória (PSDB) ainda no primeiro turno.

Com a eleição de João Dória pelo Partido da Social Democracia Brasileira, uma agremiação política que há anos fazia oposição ao Partido dos Trabalhadores nas diferentes esferas da federação e, considerando a polarização que se acentuara nos últimos anos, houve incertezas na RMESP, quanto às orientações que conduziriam os debates acerca do novo currículo para a cidade de São Paulo.

A insegurança dos(as) profissionais de educação, que participaram dos debates pela construção da base curricular municipal na gestão de Fernando Haddad, girava em torno do aproveitamento ou não das orientações até então debatidas e publicadas pela SME, visto que, depois de quatro anos de reflexões o currículo municipal havia ganhado contorno libertador e progressista, num momento de franca expansão dos ideais conservadores.

Para arrefecer tais desconfianças, a nova gestão lançou, ainda em janeiro de 2017, o documento *Encontro com a equipe gestora*, a fim de divulgar as primeiras orientações com vistas à organização das reuniões de planejamento entre professores(as) e gestores(as) das unidades educacionais, que ocorrem tradicionalmente no início de cada ano letivo.

Nesse documento, a nova gestão da SME, sob o comando de Alexandre Alves Schneider, considerou a retomada dos debates objetivando a construção de um novo currículo para a cidade de São Paulo, baseando-se na documentação pedagógica produzida nos anos anteriores, bem como na nova BNCC.

Há muitos materiais curriculares já produzidos pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo que orientam o trabalho dos professores. Temos agora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apresenta Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. A partir disso, a SME reorganizará seus materiais curriculares articulando o que já foi produzido e a BNCC. Para isso equipes das DREs e professores comporão Grupo de Trabalho para alinhar tais documentos (SÃO PAULO, 2017, p. 7).

Nesse sentido, a nova gestão denotava o aproveitamento da documentação pedagógica desenvolvida durante a gestão de Fernando Haddad (2013-2016), além da adoção dos fundamentos expressos pela BNCC – cuja versão final ainda não havia sido aprovada pelo Congresso Nacional – à elaboração do novo currículo para a cidade de São Paulo.

O documento *Encontro com a Equipe Gestora* ilustrava suas intenções de continuidade dos debates, sugerindo como materiais de consulta para o planejamento de ações pedagógicas do ano letivo de 2017, uma série de publicações, dentre elas, alguns dos documentos referenciais publicados na gestão de Fernando Haddad.

Outra ação da nova administração, sinalizando a não ruptura nos debates que já vinham se desenrolando acerca da reorganização curricular na RMESP, refere-se à manutenção do marco legal. A gestão João Dória (2017-2018)<sup>72</sup> manteve a vigência do Decreto N° 54.452, de 10 de outubro de 2013, que instituiu o *Programa Mais Educação São Paulo*, como referência para a reorganização curricular e administrativa da Rede Municipal de Ensino.

Por mais intento que houvesse da nova gestão em manter a linha de debates e aproveitamento dos referenciais até então produzidos na Rede, de acordo com Lopes e Macedo (2013), as reformas educacionais tendem a estar alinhadas aos aspectos ideológicos do grupo que detém o poder político.

Nesse sentido, ao analisarmos o documento *Encontro com a Equipe Gestora*, verificamos que ele traz de volta ao foco educacional os aspectos técnicos do ensino, em detrimento dos aspectos socioculturais; vede os objetivos e as questões norteadoras sugeridas para serem abordadas junto aos(as) professores(as) durante as reuniões de planejamento inicial.

#### ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO OBJETIVOS

1. Analisar os dados de aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática para viabilizar um plano de ação;
  2. Refletir sobre as metas de aprendizagem que garantam ensino adequado idade/série;
  3. Analisar os documentos curriculares para organização do planejamento do 1º Bimestre;
  4. Organizar ações de revisão dos conteúdos para garantir que todos os alunos se apropriem dos conhecimentos necessários.
- A reunião de organização escolar é um momento importante da escola onde equipe gestora, equipe docente e equipe de apoio podem se debruçar sobre as avaliações realizadas e a aprendizagem dos alunos.

---

<sup>72</sup> João Dória (PSDB) esteve à frente da prefeitura do município de São Paulo de 01 de janeiro de 2017 a 06 de abril de 2018, quando anunciou sua renúncia ao cargo para participar como candidato ao governo do Estado de São Paulo nas eleições de outubro daquele ano. Em seu lugar assumiu Bruno Covas (PSDB), vice em sua chapa.

Sugerimos que nestes três dias os professores realizem as seguintes reflexões/ações:

- 1)Análise de avaliações internas e externas para verificar o que sabem os alunos e o que precisam aprender;
- 2)Retomada da avaliação final de 2016, considerando a aprendizagem dos alunos e os encaminhamentos necessários (SAAI<sup>73</sup>, Recuperação Paralela, entre outros);
- 3)Levantamento de metas para os ciclos de aprendizagem.
- 4)Organização do planejamento do 1º bimestre considerando as orientações da SME/ DRE/DIPED.
- 5)Organização do trabalho de Revisão dos Conteúdos para o primeiro mês de aula com um olhar específico para os alunos que ainda não se apropriaram dos conhecimentos específicos de cada ciclo. Pensar também a organização de ações de recuperação contínua e da recuperação paralela para os alunos que precisam de mais ajuda (principalmente 3º anos, 5º anos, 7º anos e 9º anos)
- 6)Leitura dos relatórios encaminhados pelas EMEI sobre o desenvolvimento / aprendizagem das crianças.
- 7)Retomada do Projeto Político-Pedagógico para que os registros sejam (re)formulados e novas proposições sejam realizadas.

Este olhar pode ter início em um dos três dias de planejamento e continuar nos momentos de formação continuada de professores (SÃO PAULO, 2017, p. 18).

Embora consideremos importantes tais reflexões, julgamos também importante a investigação dos aspectos sócio-históricos e culturais de determinado território, que poderão justificar tais resultados e ainda fornecer dados relevantes para o planejamento de ações pedagógicas que auxiliem no processo de desenvolvimento das aprendizagens dos(as) educandos(as). No entanto, identificamos que o documento em questão orienta suas análises, sobretudo, a partir dos resultados de dados obtidos por meio de avaliações internas e externas, privilegiando alguns componentes curriculares – Língua Portuguesa e Matemática – e a recuperação das aprendizagens por meio da revisão de conteúdos.

De acordo com Lopes e Macedo (2013, p. 788) a gestão curricular que adota a avaliação como critério central para a definição de qualidade, tende a se aproximar das perspectivas tecnicistas de educação. Segundo as autoras

[...] muitas políticas têm dado centralidade à avaliação do desempenho de alunos como forma de inferir a qualidade da educação. Recuperam, assim, o cerne da racionalidade tyleriana — a vinculação estreita entre qualidade do currículo e avaliação dos alunos. Para tanto, reeditam a necessidade de mecanismos que permitam avaliar os alunos e o têm feito com base na definição prévia de competências a serem atingidas, ainda que definam competência de formas diversas.

Após o período de reuniões iniciais, a SME divulgou cronograma visando a manutenção dos debates sobre a reorganização curricular na Rede, desse modo, no decorrer do ano de 2017 ocorreu nova organização de equipes de trabalho que visavam se debruçar sobre a documentação pedagógica até então produzida pela RMESP e incorporar as demandas consideradas pertinentes pelo novo governo, objetivando construir a versão final de um novo

<sup>73</sup> Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

currículo para a cidade de São Paulo, cenário que analisaremos de forma pormenorizada no capítulo seguinte.



## **5 UM NOVO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO PAULISTANA: AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Com o fim do mandato de Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), na prefeitura da cidade de São Paulo e o início a gestão de João Dória, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), em 01 de janeiro de 2017, as equipes que ocupavam as secretarias do município foram substituídas por agentes alinhados às causas ideológicas da nova gestão. No entanto, conforme apontado no capítulo anterior, a gestão que assumira o governo municipal sinalizou para um processo de continuidade dos trabalhos que envolviam o *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino*, iniciados pela gestão anterior.

O processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino (SÃO PAULO, 2019a, p11).

Nesse sentido, no ano de 2017 deu-se sequência ao processo de reorganização curricular com a realização de um novo seminário municipal em março, que reuniu gestores das escolas de ensino municipal, professores de cada área de atuação, bem como técnicos lotados nas Diretorias Regionais de Educação (DRE).

Neste encontro, um corpo técnico nomeado por João Dória (PSDB) para compor a nova gestão da Secretaria Municipal de Educação endossaria o processo de reorganização curricular a partir da perspectiva da continuidade dos debates que já vinham se desenvolvendo na RMESP.

No evento que inaugurou o novo processo de atualização curricular, em março de 2017, onde estavam presentes professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares, além de representantes das Diretorias Regionais de Educação (DREs), num total de 800 pessoas, o Secretário de Educação, Alexandre Schneider, firmou o compromisso de respeitar o histórico de construção curricular do município, considerando inclusive o documento que fora produzido no ano anterior. Nos GTs para a elaboração do currículo, as referências curriculares mais recentes da rede (2016 e 2007) foram levadas em conta, junto com a BNCC e outros documentos. “A gente respeitou o que as várias gestões anteriores construíram. Isso ajuda o educador a entender que não está sendo objeto de uma nova experiência”, diz Schneider (SÃO PAULO, 2018a, p.16).

Considerando toda a política implementada, bem como a documentação pedagógica publicada pela gestão anterior, a SME entre os meses abril e junho, abriu canais para que a

população pudesse opinar sobre a construção do currículo para a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo (RMESP), obtendo os seguintes resultados:

Enquanto 43.655 estudantes enviaram suas percepções por meio de um questionário individual disponibilizado via aplicativo, 16.030 educadores deram indícios de como organizam suas práticas curriculares, compartilhadas por meio do site da SME. Essas percepções e indicadores também serviram como referência para a produção desse currículo (SÃO PAULO, 2019a, p. 10).

A versão final do *Currículo da Cidade de São Paulo* foi publicada no portal virtual da SME em 15 de dezembro de 2017, data intencionalmente escolhida para conciliar o lançamento do currículo paulistano com o dia da aprovação da BNCC pelo Congresso Nacional (SÃO PAULO, 2018a).

Os cadernos do *Currículo da Cidade* são compostos por nove volumes – um caderno para cada componente curricular<sup>74</sup> - e servem de orientação para os(as) profissionais de educação que atuam nos três ciclos de aprendizagem. De acordo com os técnicos vinculados à SME, a Secretaria

optou por organizar o currículo de cada componente em **volume único**<sup>75</sup>, e não dividido em dois volumes – anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental –, como fazia o currículo anterior do município (2007). O intuito da mudança é estimular os professores a pensarem na progressão dos conhecimentos para além dos anos em que lecionam (SÃO PAULO, 2018a, p. 14).

Cada caderno foi dividido em duas partes denominadas: *Parte 1 – Introdução*, comum a todos componentes e *Parte 2*, que contém orientações específicas para cada componente curricular.

A *Parte 1 – Introdução* contém, em linhas gerais, informações introdutórias, indicando a apresentação do material, as concepções e conceitos que embasam o *Currículo da Cidade de São Paulo*; apresenta a organização curricular da RMESP baseada na *Matriz de Saberes* - inspiradas nas competências gerais da BNCC – e orientações aos(as) educadores(as) do município que visem a implementação do currículo na prática pedagógica.

A *Parte 2* contém informações específicas para cada componente curricular e indica: as concepções e as finalidades da educação, os direitos de aprendizagens, exhibe quadros

<sup>74</sup> A grade curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de São Paulo é composta por dez componentes curriculares, são eles: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, História, Geografia, Arte, Ciências Naturais, Língua Inglesa e os projetos integradores Tecnologias da Aprendizagem e Sala de Leitura. Foram lançados nove cadernos pois o caderno de Língua Portuguesa também é utilizado para orientação do projeto integrador de Sala de Leitura, dessa forma, o documento cobre todos os dez componentes que compreendem a grade curricular do Ensino Fundamental.

<sup>75</sup> Grifo presente no documento original

contendo os Eixos de Aprendizagem, os Objetos de Conhecimentos, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD), além dos temas inspiradores vinculados aos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) (ANEXO B) de cada componente e ano de aprendizagem; por fim, explana orientações aos(as) educadores(as) de como utilizar as informações impressas no *Currículo da Cidade de São Paulo*, na prática pedagógica.

A seguir apresentaremos nossa análise acerca das partes 1 e 2 dos cadernos que compõem o *Currículo da Cidade de São Paulo*, buscando como foco o modo com que o documento trata as temáticas relacionadas às relações de gênero e sexualidade.

### **5.1- Análise da Parte 1 – Introdutório do Currículo da Cidade de São Paulo<sup>76</sup>**

A *Parte 1- Introdutório do Currículo da Cidade de São Paulo* contém orientações comuns a todos(as) os(as) profissionais de educação da RMESP, portanto, reproduzidas igualmente nos nove cadernos que compõem o documento.

Esta primeira parte contém uma *carta aos educadores*, assinada pelo então secretário de educação Alexandre Alves Schneider, além da apresentação do documento e mais oito tópicos assim denominados:

Concepções e conceitos que embasam o Currículo da Cidade;

Um currículo para a cidade de São Paulo;

Ciclos de aprendizagem;

Organização geral do Currículo da Cidade;

Currículo da Cidade na prática;

Avaliação e Aprendizagem;

Síntese da organização geral do Currículo da Cidade e

Um Currículo Pensado em Rede.

A primeira parte do documento ocupa-se, em linhas gerais, em apresentar os conceitos e as concepções gerais que norteiam a prática pedagógica, expõe a nova organização curricular proposta pela SME, além de orientar os(as) profissionais de educação na implementação do currículo nas unidades de ensino da RMESP.

A seguir, faremos análise pormenorizada de cada um dos tópicos que compõem a primeira parte do *Currículo da Cidade de São Paulo*, na perspectiva de identificarmos as formas pelas quais as relações de gênero e sexualidade são tratadas nas orientações gerais.

---

<sup>76</sup> Para a nossa análise utilizamos a versão mais recente dos cadernos do Currículo da Cidade, a 2ª edição lançada no ano de 2019.

Embora tenhamos apontado neste trabalho que gênero e sexualidade sejam categorias confluentes, porém pertencentes a campos analíticos distintos, ao analisarmos as abordagens das relações de gênero e sexualidade na *Parte 1 – Introdutório do Currículo da Cidade de São Paulo*, faremos de forma integrada. A opção pela análise integrada das categorias deve-se ao fato de essa parte do documento tratar de orientações gerais e não de conceitos específicos da prática docente.

### **5.1.1 Apresentação do Currículo da Cidade à Rede Municipal de Educação de São Paulo**

A parte textual do Currículo da Cidade de São Paulo tem início com a apresentação de uma *carta aos educadores*, denominada *As educadoras e aos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. A carta, assinada por Alexandre Alves Schneider, então secretário municipal da educação, aponta para a necessidade de a Rede Municipal de Educação de São Paulo perseguir uma educação voltada para a inclusão de todos(as) e que garanta a equidade de direitos aos(as) estudantes, respeitando as realidades “geográfica, socioeconômica, cultural e étnico-racial” (SÃO PAULO, 2019a, p. 5) existentes na Rede. (ANEXO I).

Após a carta do secretário, o documento exhibe o tópico *Apresentação*. Na apresentação o documento indica que os conceitos e concepções que embasarão a constituição do currículo paulistano estão em consonância com as discussões curriculares que se desenvolvem em nível nacional, ao buscar “[...] alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica.” (SÃO PAULO, 2019a, p. 10).

O Currículo da Cidade, embora alinhado à BNCC, também traz algumas interpretações baseadas na realidade da cidade de São Paulo, além disso, conta com a ambição de servir como referência para atualizações curriculares que eventualmente possam ocorrer pelo Brasil.

Processos de atualização curricular, à luz da BNCC, estão acontecendo em todo o Brasil – em muitos casos, por meio de regimes de colaboração estado-município. A experiência de São Paulo, embora tenha ocorrido de maneira independente do estado, pode oferecer referências a outras grandes cidades e também a redes estaduais, já que a rede paulistana atua em uma lógica regionalizada, em função de seu tamanho (SÃO PAULO, 2018a, p. 3).

Ainda na apresentação, o referencial aponta que o *Currículo da Cidade de São Paulo* é produto de uma construção coletiva que preza pela continuidade, relevância, colaboração e contemporaneidade, apontando que “A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI.” (SÃO PAULO, 2019a, p. 11).

Tendo em vista que são inúmeros os desafios do mundo contemporâneo, podemos questionar se o currículo paulistano considera as relações dissimétricas das questões de gênero e sexualidade como desafios contemporâneos.

Nesse sentido, ainda na apresentação, o documento indica a necessidade de se lastrear o conceito de desafio contemporâneo, transformando o paradigma normativo atual. O documento aponta que o “currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte aos moldes que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade” (SÃO PAULO, 2019a, p. 12). Assim, o currículo da cidade revela que existem diversas perspectivas que possibilitem aos(as) educandos(as) assimilarem os OAD presentes no material.

De acordo com Silva (2010), a abordagem curricular não está associada exclusivamente a um conhecimento desconectado de uma realidade, mas intrincado naquilo que somos, em razão disso, o currículo não se trata somente de conhecimento, mas também, de identidade. Entretanto, ao almejarmos a busca por uma escola democrática os(as) profissionais de educação devem considerar não apenas aqueles conhecimentos vinculados à sua identidade, mas reconhecer a potência da história, cultura e identidade locais para a construção de conhecimentos que orientem os(as) educandos(as) a compreenderem e atuarem sobre a realidade em que vivem.

### **5.1.2 Concepções e conceitos que embasam o Currículo da Cidade de São Paulo**

Ao avançarmos na análise dessa primeira parte do caderno percebemos que o tópico *Concepções e conceitos que embasam o Currículo da Cidade* considera, em certo sentido, a necessidade de se compreender as diversidades como meio para a formação integral do(a) educando(a). Nesse tópico o documento traz cinco conceitos e concepções que embasam o *Currículo da Cidade de São Paulo*, sendo eles: *Concepção de infância e adolescência*, *Concepção de currículo*, *Concepção de Educação Integral*, *Concepção de equidade* e *Concepção de educação Inclusiva*.

No que se refere à concepção de infância, o documento expõe os seguintes argumentos:

Ainda que reúnam características comuns, essas etapas da vida [infância e adolescência] não podem ser concebidas de forma homogênea, uma vez que também são influenciadas por construções históricas e culturais, de tempo, lugar e espaço social, bem como de variáveis de classe, gênero, etnia, orientação política, sexual ou religiosa.

O Currículo da Cidade leva em conta as especificidades dessas fases do desenvolvimento e considera os diferentes contextos em que as crianças e os adolescentes que vivem na Cidade de São Paulo estão inseridos. Para tanto, acolhe essa diversidade referenciando-se pelos estudos sobre as relações étnico-raciais, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como pela atuação do Núcleo Étnico-Racial da SME, que, dentre outras atividades, fomenta práticas educacionais voltadas à aprendizagem de Histórias e Culturas Africanas, AfroBrasileiras, Indígenas, assim como a de Imigrantes e de Refugiados (SÃO PAULO, 2019a, p. 15-16).

Embora o documento mencione a importância de se considerar as variáveis que envolvem os gêneros e orientação sexual, o currículo oferece subsídios ao(à) educador(a), referenciando duas legislações que subsidiam ou legitimam, apenas, a aprendizagem da história e cultura africana, afro-brasileiras e indígena, ressaltando, ainda, a necessidade de se considerar as condições de imigrantes e refugiados. Porém, o documento não indica referenciais teóricos e/ou legais complementares que busquem subsidiar as abordagens referentes às relações de gênero e sexualidade.

A falta de referência num material oficial de orientação para o trabalho docente, tende a deslegitimar a ação pedagógica. Ao ocultar, silenciar, ignorar ou dificultar a abordagem e/ou o aprofundamento sobre determinada demanda formativa, essa prática poderia estar transmitindo uma mensagem de desencorajamento, ao(a) profissional docente, em desenvolver maior investigação acerca da matéria.

Para Junqueira (2013), desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o discurso institucional tem condições de alargar e aprofundar os debates críticos sobre as temáticas das relações de gênero e sexualidade na escola, no entanto, não é o que temos notado quando acessamos análises acerca das reformas curriculares ocorridas após a publicação dos PCN. De acordo com o autor, temáticas de gênero e sexualidade nos currículos têm se ocupado unicamente em torno das questões conceptivas e da prevenção das IST, aproximando, involuntariamente, “a discussão sobre a sexualidade às ideias de risco e ameaça, reafirmando o discurso opressivo tradicional” (JUNQUEIRA, 2013, p. 9).

Em referência ao tópico *concepção de currículo*, o documento aponta que, embora seja um documento orientador, os currículos são plurais, dinâmicos e flexíveis – portanto não se trata de uma concepção fechada e que se encerra em si. De acordo com o documento, os

*professores* são os protagonistas do processo, embora as ações pedagógicas devam ser centradas *nos alunos*, considerando o meio diverso em que *eles*<sup>77</sup> vivem.

Como o documento não traz uma concepção fechada de currículo, entende-se que o mesmo possa ser organizado de acordo com a realidade de cada unidade educacional, desde que as ações pedagógicas contemplem os objetivos de aprendizagens nele expressos.

Diferentes concepções de currículo levam a diferentes orientações em relação ao indivíduo que se deseja formar, à prática educativa e à própria organização escolar. O currículo não oferece todas as respostas, mas traz as discussões temáticas, conceituais, procedimentais e valorativas para o ambiente da escola, orientando a tomada de decisões sobre as aprendizagens (SÃO PAULO, 2019a, p. 17).

Entendemos que, de acordo com a concepção de currículo expressa no documento, há uma relativa autonomia, seja por parte da unidade escolar, seja por parte dos(as) docentes, acerca das formas de intervenção a serem adotadas pelas escolas. Elas se relacionam tanto com a realidade da comunidade quanto ao perfil dos(as) profissionais vinculados(as) em uma determinada instituição.

Um documento que não indica uma concepção conclusiva de currículo, ao invés disso, apresenta-se como produto de uma “construção cultural que reúne diversas perspectivas e muitas significações produzidas a partir dos contextos, interesses e intenções que permeiam a diversidade dos atores e das ações que acontecem dentro e fora da escola e da sala de aula” (SÃO PAULO, 2019a, p. 17), pode abrir espaço para que determinadas unidades de ensino se envolvam em projetos educativos emancipatórios e libertadores, porém, pode também abrir espaço para abordagens conservadoras e científicas.

Ainda em *Concepções e Conceitos que embasam o Currículo da Cidade*, o documento apresenta o conceito de *Educação Integral* e indica sua definição de forma destacada pelo texto.

**O Currículo da Cidade** orienta-se pela Educação Integral, **entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural)** e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta<sup>78</sup> (SÃO PAULO, 2019a, p. 20).

O conceito de educação integral presente no *Currículo da Cidade de São Paulo* acrescenta ao debate sobre ampliação da carga horária do(a) educando(a) na escola, a

<sup>77</sup> O Currículo da Cidade de São Paulo optou em utilizar a linguagem masculina, no plural, como norma.

<sup>78</sup> Destaque de acordo com o documento original.

necessidade do melhor aproveitamento do tempo destinado às intervenções pedagógicas, devendo o(a) profissional de educação atentar, não apenas para os aspectos intelectuais/cognitivos mas, também, para os aspectos físicos, sociais, emocionais e culturais.

Para Louro (2019, p. 17) os aspectos físicos, sociais, emocionais e culturais são aspectos interconectados ao desenvolvimento das identidades coletivas e individuais.

De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos [os corpos] de modo a adequá-los aos aspectos estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também atribuídas aos corpos de homens e mulheres. Através de muitos processos de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como elas se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas que se expressam.

Uma educação metodologicamente organizada, que objetive o desenvolvimento integral dos(as) educandos(as), deveria abordar de forma crítica e reflexiva as influências culturais, que moldam o desenvolvimento social, físico e emocional e contribui para a formação da identidade individual.

O documento apresenta algumas bibliografias e marcos legais que embasam os argumentos expostos, no entanto, não apresenta os caminhos necessários que os(as) docentes devam trilhar para perseguir a formação integral dos(as) educandos(as). O referencial, num texto em destaque, revela que o(a) educador(a) poderá ter dificuldade em se apropriar do conceito de educação integral caso se mantenha preso à uma concepção reducionista de *escola como transmissora de conteúdos curriculares*.

A proposta de Educação Integral ganha força frente aos debates sobre a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia, a ética e a sustentabilidade, compreendidos como grandes desafios da humanidade. Para serem alcançados, esses desafios demandam que crianças, adolescentes e jovens tenham oportunidade de identificar, desenvolver, incorporar e utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. **A aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é o suficiente para que as novas gerações sejam capazes de promover os necessários avanços sociais, econômicos, políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo**<sup>7980</sup> (SÃO PAULO, 2019a, p. 22).

<sup>79</sup> Destaque de acordo com a obra original.

<sup>80</sup> Trecho em negrito, grifo nosso.



Moreira (2009) aponta que desenvolver abordagens escolares valorizando apenas os aspectos cognitivos, apesar de necessário ao desenvolvimento intelectual, é insuficiente para se desenvolver a educação integral para os(as) educandos(as). De acordo com o autor

A literatura em pauta [...] vê como indispensável o envolvimento emocional em diferentes experiências e em discussões variadas dos textos[...]. Recomenda-se a utilização de romances, poesias, músicas e filmes nos quais elementos discriminatórios possam ser identificados e discutidos, o que contribui para: facilitar a compreensão de que a diversidade é uma construção social, desenvolver o respeito pelo “outro”, bem como ajudar a vencer resistências (MOREIRA, 2009, p.88).

Partindo do mesmo princípio do autor, o documento *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável- Objetivos de Aprendizagem*, publicado pela UNESCO em 2017 e distribuído para as escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - RMESP, prevê que as aprendizagens, para se tornarem significativas e vinculadas à educação promotora do desenvolvimento sustentável, devem ser organizadas considerando as intervenções escolares centradas em três campos distintos da aprendizagem: a *aprendizagem cognitiva*, a *aprendizagem socioemocional* e a *aprendizagem comportamental*, (UNESCO, 2017, p. 11).

**O campo cognitivo** compreende conhecimentos e habilidades de pensamento necessários para compreender melhor os ODS e os desafios para alcançá-los.

**O campo socioemocional** inclui habilidades sociais que permitem que os educandos colaborem, negociem e se comuniquem para promover os ODS, bem como habilidades de autorreflexão, valores, atitudes e motivações que permitem que os educandos se desenvolvam.

**O campo comportamental**<sup>81</sup> descreve competências de ação.

Pensando em uma educação plural e inclusiva, o *Currículo da Cidade de São Paulo* apresenta o *Conceito de Equidade*, partindo de uma concepção além da usualmente utilizada - tratar os desiguais de forma peculiar para que tenham as mesmas possibilidades – para tanto convoca o(a) professor(a) a conhecer quais são as desigualdades presentes dentro de um grupo de educandos(as), a fim de desenvolver um processo de mediação legítimo. Assim, o(a) profissional docente deve se valer do papel de pesquisador(a) de sua prática e da realidade que o cerca.

Freire (2006) tece críticas sobre a dissociação entre ensino e pesquisa na educação básica. O autor aponta para a impossibilidade de um ensino de excelência quando não se dispõe de saberes suficientes sobre a situação premente do grupo no qual o(a) profissional de educação desenvolverá suas intervenções. Para o autor

---

<sup>81</sup> Grifo presente no documento original.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2006, p. 29).

O documento aborda o *Conceito de Equidade* por meio do mosaico sociocultural no qual os(as) educandos(as) da RMESP estão inseridos(as), optando pela temática étnico-racial como referência. No intuito de ilustrar grupos que sofrem preconceito social em virtude de sua origem, o documento menciona os movimentos migratórios e imigratórios como *problema contemporâneo* a ser considerado e abordado pela escola e pelo(a) profissional da educação com princípios equidistantes.

Todavia, outras desigualdades como as causas e efeitos da pobreza, o racismo estrutural, as dissimetrias nas relações de gênero e o preconceito sobre as sexualidades *não normativas* deixaram de ser mencionadas como exemplo de desigualdades que precisam ser desnaturalizadas pela escola democrática.

No que se refere ao conceito de *Educação Inclusiva*, o documento rompe com o imaginário social de educação inclusiva como aquela voltada para educandos(as) que necessitam de atendimento educacional especializado. Nesse sentido, o *Currículo da Cidade de São Paulo* traz subsídios para pensar uma educação que considere todos(as) os(as) educandos(as) e suas peculiaridades.

A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos. A escola assume, nessa perspectiva, novos contornos e busca a internalização do conceito de diferença (SÃO PAULO, 2019a, p. 25).

O documento aponta que embora os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) devam ser metas a serem atingidas, a fim de alcançar os direitos de aprendizagem dos(as) educandos(as); para se alcançar os objetivos os elementos, estratégias e conteúdos podem ser negociados, tanto entre os pares profissionais – relações horizontais – quanto entre professores(as) e educandos(as) – relações verticais.

A fim de que essa dinâmica ocorra, o documento aponta para a necessidade de uma mudança substancial na cultura escolar.

Indubitavelmente estamos nos referindo à instalação de uma cultura inclusiva, a qual implica mudanças substanciais no cotidiano escolar, para que possamos, realmente, incorporar todas as diferenças na dinâmica educacional e cumprir o papel imprescindível que a escola possui no contexto social (SÃO PAULO, 2019a, p. 25).

Nesse sentido, Hernandez (1998) indica a necessidade emergente de a escola repensar a cultura na qual está envolta, pois visa formar pessoas para a etapa seguinte da vida, baseando-se em modelos excludentes, que se aglutinam aos aspectos econômicos da sociedade; e centrar-se na compreensão dos problemas atuais propícios a envolver questões de ordem sociais, políticas e culturais, presentes no cotidiano de todos os(as) educandos(as), trazendo sentido ao processo educativo.

Embora o tópico não faça menção à necessidade de se refletir a escola inclusiva a partir dos conceitos relacionados às relações de gênero e sexualidade, o conceito de *Educação Inclusiva* constante no *Currículo da Cidade de São Paulo* propõe observar que a qualidade na educação está alinhada ao atendimento e a valorização das diversidades encontradas na RMESP.

Pensar na proposta de um currículo inclusivo é, sem dúvida, um movimento que demanda a contribuição de todos os partícipes de uma Rede tão grande como a nossa. A qualidade dessa ação está na valorização da heterogeneidade dos sujeitos que estão em nossas Unidades Educacionais e na participação dos educadores representantes de uma concepção de educação que rompe com as barreiras que impedem os estudantes estigmatizados pela sociedade, por sua diferença, de ter a oportunidade de estar em uma escola que prima pela qualidade da educação<sup>82</sup> (SÃO PAULO, 2019a, p. 26).

Em nossa análise geral, acerca do capítulo *Concepções e Conceitos que embasam o Currículo da Cidade* identificamos que, embora o documento não traga uma concepção fechada de currículo, sugere que o trabalho docente deva considerar as dinâmicas e os desafios contemporâneos, tendo a escola como uma de suas metas perseguir um modelo de educação que prime pelo respeito às diferenças, objetivando uma educação plural e democrática. No entanto, entendemos que para a escola atingir tais objetivos, suas estratégias de atuação devam considerar a articulação entre os saberes escolares e os desafios e problemas vivenciados por educandos(as) e educadores(as) no cotidiano.

Para Arroyo (2013, p. 118) os desafios do mundo contemporâneo estariam pressionando o(a) professor(a) comprometido(a) com uma educação crítica e reflexiva a “sair das grades curriculares e dos quintais de suas disciplinas e abrir-se à pluralidade de experiências, de indagações e de conhecimentos que elas carregam para incorporá-las”.

<sup>82</sup> Texto destacado conforme o original.

De acordo com Hernandez (1998) existe a necessidade de a escola contemporânea repensar as atuais *estruturas fechadas* – grades horárias, conteúdos e disciplinas hierarquizadas, entre outras – em espaços de trabalho e aprendizagens coletivas. Nessa proposta, “os professores orientam e ajudam a aprofundar determinados aspectos da aprendizagem que os alunos realizam” (HERNANDEZ, 1998, p. 32).

De acordo com o exposto em *Concepções e Conceitos que embasam o Currículo da Cidade*, o currículo proposto para a cidade de São Paulo, dado ao fato de não trazer uma concepção fechada e inflexível, e absorto pela educação democrática e plural, não refutaria outras experiências que estão além da organização convencional da Rede<sup>83</sup>.

### 5.1.3 Um Currículo para a Cidade de São Paulo – a Matriz de Saberes

No segundo tópico – *Um currículo para a cidade de São Paulo*- o documento indica cinco referências que orientam a *Matriz de Saberes* que compõem o *Currículo da Cidade de São Paulo*, são eles: 1- Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais; 2 Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI; 3- Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos; 4- Valores fundamentais da contemporaneidade e 5- Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade (ANEXO J).

Com relação às referências que orientam a *Matriz de Saberes*, consideramos que o *Currículo da Cidade de São Paulo*, orienta o(a) educador(a) para o modelo de Ensino Fundamental que almeje a busca pela igualdade/equidade de condições e oportunidades, considerando o contexto de diversidade existente na RMESP. Nesse sentido, entendemos que o *Currículo da Cidade de São Paulo* coloca-se em consonância com Arroyo (2013) que aponta para a emergência de os currículos incorporarem como direito de aprendizagem os conhecimentos técnicos, associados aos conhecimentos produzidos a partir das experiências sociais.

---

<sup>83</sup> Vale apontar que algumas escolas pertencentes à Rede Municipal de Educação de São Paulo já organizam suas estratégias de intervenção na perspectiva de projetos educativos, embora cumpram com as diretrizes presentes no Currículo da Cidade de São Paulo, a exemplo das EMEF Campos Sales – DRE Ipiranga e EMEF Desembargador Amorim Lima – DRE Butantã (SILVA, 2019).

A riqueza de experiências sociais que os(as) educandos(as) e seus(suas) professores(as) levam para as escolas pressionam por uma visão mais ampliada dos conhecimentos e da função dos currículos e da docência para garantir o direito ampliado ao conhecimento e aos múltiplos e complexos significados de suas experiências tão humanas e desumanas (ARROYO, 2013, p. 123).

As *Referências que Orientam a Matriz de Saberes* é o primeiro local do texto do currículo que cita literalmente a responsabilidade da escola pela eliminação de preconceitos de gênero e orientação sexual, presentes na sociedade. De acordo com o documento, a *Matriz de Saberes* estabelecida em SME fundamenta-se, entre outras, nos

**Valores fundamentais da contemporaneidade**<sup>84</sup> baseados em “solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade”, os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão que coíbem o acesso de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos (SÃO PAULO, 2019a, p. 29).

As cinco referências que orientam a *Matriz de Saberes* apontam para a necessidade do respeito aos(as) educandos(as), bem como ao combate a qualquer tipo de discriminação e preconceito, entretanto, conforme indicado, a referência 4- *valores fundamentais da contemporaneidade* explicita a necessidade de se eliminar, dentre outros, o preconceito de gênero e orientação sexual.

Entendemos, a partir da análise deste fragmento, que o documento licencia o(a) educador(a) a desenvolver abordagens das temáticas na escola com o fim de promover valores éticos, baseados na solidariedade, equidade, liberdade e nos direitos humanos, para que os(as) educandos(as) eliminem todas as formas de discriminação e preconceito, dentre elas as vinculadas ao gênero e orientação sexual.

De acordo com Toscano (2000), as discriminações, como as de gênero, por exemplo, são reproduzidas por meio das práticas culturais, tendo a família e, em alguns casos, a própria escola como polos irradiadores. Para Nunes e Silva (2006), o preconceito de sexo, ou sexismo encontra legitimação na tradição oral e nos discursos religiosos e são reproduzidos e massificados por instituições como a mídia, a indústria e a escola.

Tendo em vista que, em alguns casos, as discriminações e preconceitos de gênero e sexual são disseminados por estruturas consideradas respeitáveis pela sociedade – família, religião e escola- justifica-se a necessidade de uma intervenção pedagógica crítica e reflexiva

---

<sup>84</sup> Grifo presente no documento original.

que contribua para a eliminação de preconceitos, a partir de abordagens que envolvam análise das temáticas com profundidade em suas diversas dimensões.

Para Moreira (2009), há muita dificuldade por parte do(a) docente em neutralizar preconceitos e estereótipos. Um dos meios de luta para lidar com as hostilidades presentes em nossa sociedade deve ter como ponto de partida intervenções que trabalhem não somente a cognição dos (as) educandos(as) mas também seus aspectos emocionais e afetivos.

Nesse sentido, os valores que norteiam o *Currículo da Cidade de São Paulo* estariam em consonância com os apontamentos do autor, entretanto, ao apontar as referências orientadoras da *Matriz de Saberes* o documento apenas menciona a necessidade de a escola eliminar as discriminações e preconceitos, mas não aponta os caminhos necessários que o(a) educador(a) deve seguir para atingir tal objetivo.

Não basta a escola e o(a) educador(a) estarem autorizados(as) a desenvolver determinadas temáticas, é necessário saber como agir. De acordo com Torato (2015a), o corpo docente da educação básica, de maneira geral, carece de conhecimentos básicos que envolvam as temáticas das relações de gênero e da sexualidade.

Segundo a autora, as abordagens didáticas acerca das temáticas, quando ocorrem, acontecem num movimento de *auto patrulha* e se prendem aos aspectos normativos e biológicos da sexualidade. “A justificativa dada quanto ao receio de se trabalhar com os temas do curso [gênero e sexualidade] está relacionada à reação das famílias, da direção, dos pares, e vem sempre com a marcação da heterossexualidade como norma e da patologização do diferente” (TORATO, 2015a, p. 72).

Em outro trabalho Torato (2015b) aponta que a escola, como parte de uma construção social e mecanismo de diferenciação, floresceu a partir de um arquétipo que buscava moldar os(as) educandos(as) para encaixá-los(as) num padrão socialmente aceito e mesmo após o processo de democratização, alguns aspectos de diferenciação costumam a ser transformados pela escola.

Ao longo do tempo, à medida que os excluídos foram conquistando seus direitos de também ter acesso à escola, essa instituição foi modificando em muitos aspectos, porém, outros permanecem arraigados na cultura escolar. Alguns desses aspectos que permaneceram estão intimamente ligados a premissas relacionadas a gênero e sexualidade (TORATO, 2015b, p.106).

Para a autora, ainda nos tempos atuais, a escola estabelece padrões que classificam os(as) educandos(as) e, ao invés de incluir tais dissimetrias nos debates e nas abordagens

curriculares, em linhas gerais, os sistemas optam por ignorá-las, contribuindo para a manutenção de tabus, estereótipos e preconceitos.

Para Seffner (2009, p.130)

O aparelho escolar foi montado a partir de um sem-número de pequenos procedimentos, mínimos rituais, rotinas, obrigações, códigos de direitos e deveres, construídos através da ótica da exclusão e da segregação dos alunos em grupos particulares. A idéia de que o aluno que está incomodando deve ser expulso da sala de aula é recorrente, assim como a de que quem não apresenta um bom rendimento escolar tem que ser expulso de um determinado grupo e colocado em outro (p. 130).

O *Currículo da Cidade de São Paulo*, ao menos em suas intenções, busca romper esse paradigma ao compelir o(a) educador(a) a buscar um meio de “garantir a igualdade de oportunidades para que os sujeitos de direito sejam considerados a partir de suas diversidades” (SÃO PAULO, 2019a, p. 29), entretanto, não elucida ao(a) educador(a) o modo de atingir tal ideal.

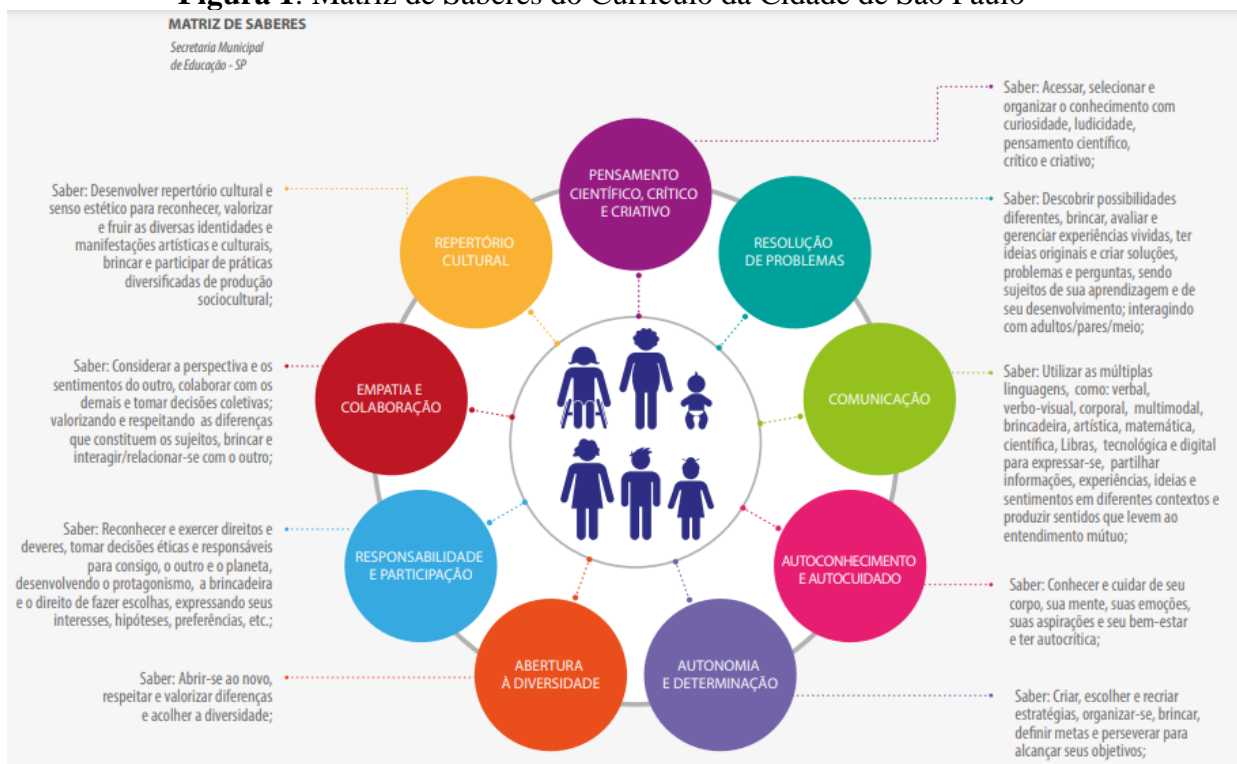
De acordo com Seffner (2009) é necessário aos(às) profissionais de educação reconhecerem que foram formados num pensamento pedagógico que privilegia a exclusão. Torato (2015b) aponta que o movimento de ação e reflexão em busca de uma escola inclusiva é possível a partir de um movimento contínuo de autoformação e formação em serviço do(a) educador(a).

A *Matriz de Saberes do Currículo da Cidade de São Paulo* é composta por nove elementos que envolvem as perspectivas de aprendizagens. Inspirada nas *dez competências gerais da Educação Básica* presentes na BNCC, a *Matriz de Saberes* foi reorganizada e adaptada à realidade paulistana (SÃO PAULO, 2018a).

As *dez competências gerais da Educação Básica*, presentes na BNCC (ANEXO K), referem-se às competências que objetivam assegurar a aprendizagem dos(as) educandos(as) a fim de promover uma formação humana integral, com vistas à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

A seguir reproduziremos a figura presente no *Currículo da Cidade de São Paulo* que indica os 9 elementos que compõem a *Matriz de Saberes* da educação paulistana, inspirada nas *Dez competências gerais da Educação Básica*, bem como as características de cada uma delas.

**Figura 1:** Matriz de Saberes do Currículo da Cidade de São Paulo



**Fonte:** São Paulo (2019a, p. 33).

De acordo com o documento orientador, a *Matriz de Saberes* da educação paulistana apresenta o propósito de “formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização” (SÃO PAULO, 2019a, p.33).

Ao analisarmos a *Matriz de Saberes* da educação paulistana, verificamos que os nove elementos evidenciam a necessidade de uma educação que valorize a diversidade e a cultura de paz. Ao nosso ver, os elementos *Abertura à Diversidade*, *Empatia e Colaboração* e *Repertório Cultural*, indicam, mesmo que de forma implícita, que valorizar a diversidade e a cultura de paz perpassa pela abordagem das relações de gênero e sexualidade.

Em *Abertura à Diversidade* o documento apresenta a seguinte orientação:

**Saber:** Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade;  
**Para**<sup>85</sup>: Agir com flexibilidade e sem preconceito de qualquer natureza, conviver harmonicamente com os diferentes, apreciar, fruir e produzir bens culturais diversos, valorizar as identidades e culturas locais, maximizando ações promotoras da igualdade de gênero, de etnia e de cultura, brincar e interagir/relacionar-se com a diversidade (SÃO PAULO, 2019a, p. 34-35).

<sup>85</sup> Grifos presentes no documento original



Nesse trecho, verificamos que o documento orientador aponta para a necessidade de se construírem estratégias que resultem em *acolher a diferença*, como um saber constituído. Tal saber objetiva que o(a) educando(a), cidadão(ã) em formação, possa se constituir enquanto indivíduo livre de *preconceito de qualquer natureza*, assim, entendemos que o acolhimento às diferenças, bem como a construção de posturas que favoreçam o desaparecimento de preconceitos de qualquer natureza, incluiriam o desaparecimento dos preconceitos de gênero e sexuais.

No elemento *Empatia e Colaboração*, o documento apresenta a seguinte orientação:

**Saber:** Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro;

**Para**<sup>86</sup>: Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz (SÃO PAULO, 2019a, p. 35).

Verifica-se que o documento indica a necessidade de as estratégias de aprendizagem considerarem o desenvolvimento de situações reflexivas que culminem com a internalização de saberes, objetivando a valorização e respeito às diferenças, bem como, a empatia, o trabalho coletivo e habilidades que visem a resolução de conflitos. Nesse sentido, Moreira e Candau (2008) indicam: “[...] é importante promovermos processos educacionais nos quais identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta e empática à realidade dos *outros*<sup>87</sup>”.

Em *Repertório Cultural*, o documento orientador aponta para os seguintes dizeres:

**Saber:** Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;

**Para**<sup>88</sup>: Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, a partir de práticas culturais locais e regionais, desenvolvendo seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção (SÃO PAULO, 2019a, p.35).

Nesse trecho observamos que o documento propõe o desenvolvimento de intervenções alinhadas ao contexto cultural, proporcionando ao(a) educando(a) a percepção para reconhecer e valorizar as diversas identidades, bem como acessar produções culturais que auxiliem em suas experiências emocionais, corporais, relacionais, entre outras.

<sup>86</sup> Grifos presentes no documento original.

<sup>87</sup> Grifo dos autores

<sup>88</sup> Grifos presentes no documento original.

Para Torato (2015b), em referência ao respeito às diferenças, há na escola contemporânea a emergência de assumir um compromisso político relacionado ao combate a qualquer forma de desigualdade, incluindo aí a desigualdade de gênero e o preconceito relacionado às sexualidades *não normativas*. Para a autora, tal ação auxiliaria tanto na desmistificação das temáticas enquanto objetivos de aprendizagem escolar, quanto em desnudar a hipótese da neutralidade da escola e do currículo escolar, ainda presentes no imaginário social.

Para Moreira e Candau (2008), o currículo escolar é espaço de questionamento sobre as representações dos diversos grupos sociais, em razão disso, além de não ser neutro, o currículo se torna um campo de conflito.

Esses são temas fundamentais que estamos desafiados a trabalhar nas relações sociais e, particularmente, na educação. Nossa maneira de nos situarmos em relação aos outros tende a construir-se em uma perspectiva etnocêntrica. Quem são os nós? Tendemos a incluir na categoria nós todas aquelas pessoas e aqueles grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos e visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Quem são os outros? Tendem a ser os que entram em choque com nossas maneiras de nos situarmos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, sexualidade etc (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 41).

Mesmo sendo campo de conflito, local onde as diferenças tendem a emergir, o currículo escolar também é local de ilustração e construção de novos olhares sobre o ser e estar no mundo, dessa forma, Moreira e Candau (2008) apontam para a necessidade de se conceber uma abordagem curricular que não bloqueie *nossa* compreensão sobre os *outros*, ou seja, é importante que a escola promova processos educacionais que favoreçam uma aproximação aberta e empática à realidade dos *outros*. Nesse sentido, entendemos que a *Matriz de Saberes* do currículo paulistano abre espaços para abordagens que culminem com tais compreensões.

O documento também indica os temas que se apresentaram como inspiração para o florescimento de uma sociedade que busca o desenvolvimento humano e dos valores democráticos. Para tanto, a SME buscou nos objetivos firmados na *Agenda 2030* da ONU as metas para a promoção das aprendizagens cognitivas e valores que envolvem tanto o conhecimento global, quanto o conhecimento local.

O desafio que se apresenta é entender como essas temáticas atuais podem ser integradas a uma proposta inovadora e emancipatória de currículo, bem como ao cotidiano das escolas e das salas de aula. Foi com essa intenção que o Currículo da Cidade incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores

a serem trabalhados de forma articulada com os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares (SÃO PAULO, 2019a, p.36).

O propósito da *Agenda 2030*, compromisso assinado pelo Brasil e mais 192 países, envolve o trabalho conjunto de toda a sociedade para um mundo mais justo, igualitário e sustentável, portanto, ambiciona-se até o ano de 2030 a eliminação de males como a fome e pobreza, proteção do meio ambiente, eliminação do medo e da violência, estímulo à implementação de parcerias e outras medidas necessárias à garantia de vida digna a todos os seres vivos (UNESCO, 2017).

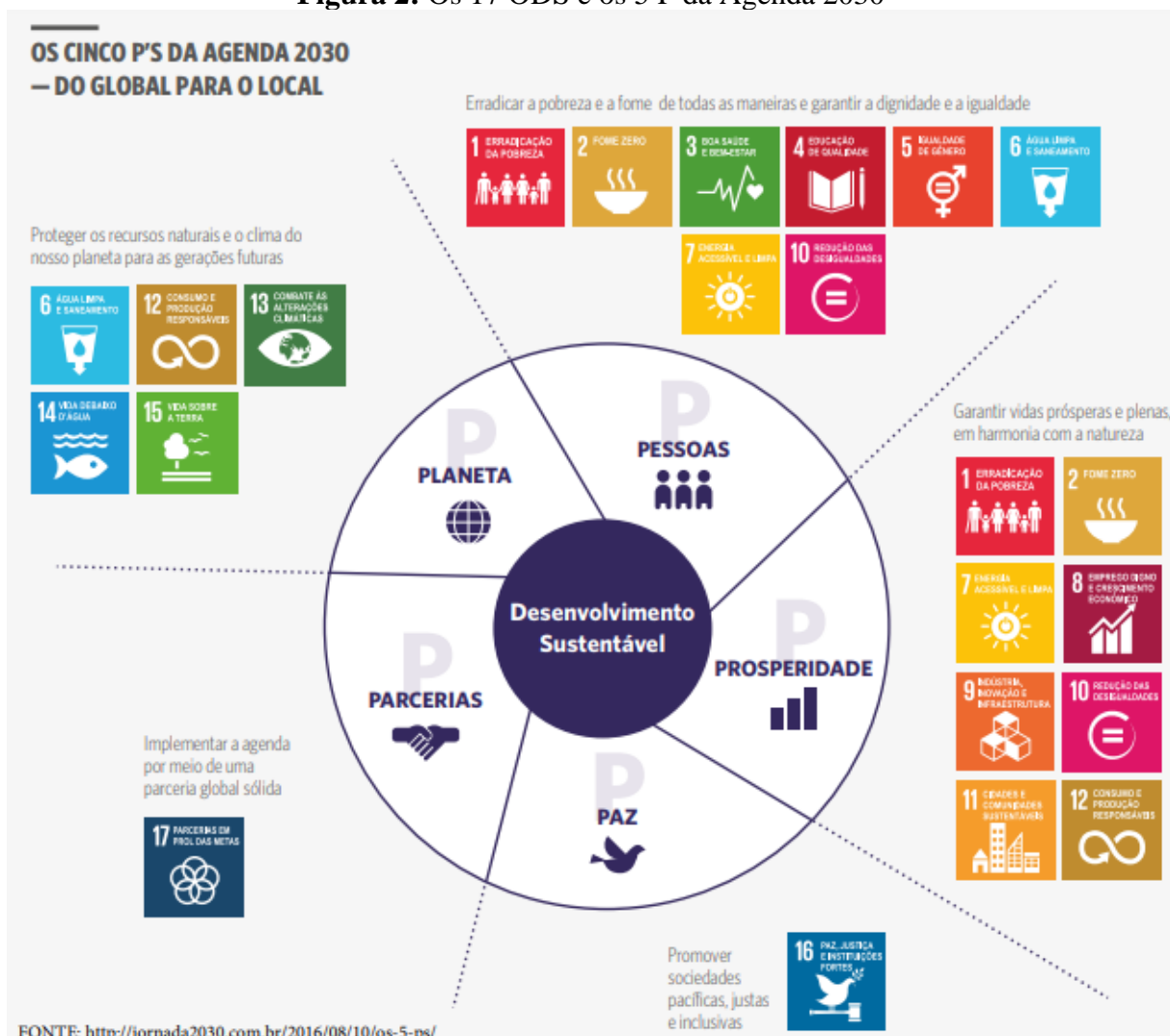
Segundo a UNESCO (2017), um dos caminhos para a humanidade conseguir atingir tais metas estariam na promoção de uma educação que possibilitasse às novas gerações a compreensão do desenvolvimento sustentável como alicerce para a aprendizagem.

Embarcar no caminho do desenvolvimento sustentável exigirá uma profunda transformação na forma como pensamos e agimos. Para criar um mundo mais sustentável e engajar-se com questões relacionadas à sustentabilidade, como descrito nos ODS, os indivíduos devem se tornar agentes de mudança direcionada à sustentabilidade. Eles precisam de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam contribuir para o desenvolvimento sustentável. A educação, portanto, é crucial para a consecução do desenvolvimento sustentável. No entanto, nem todos os tipos de educação apoiam o desenvolvimento sustentável. A educação que promove o crescimento econômico por si só pode também levar a um aumento de padrões de consumo insustentáveis. A abordagem já bem estabelecida da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) capacita os educandos a tomar decisões informadas e adotar ações responsáveis para assegurar a integridade ambiental, a viabilidade econômica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras (UNESCO, 2017, p. 7).

De acordo com a UNESCO (2017), o processo educativo é fundamental para a criação de consciências que visem o desenvolvimento associado à sustentabilidade, entretanto, não será capaz de atingir tais responsabilidades um processo educativo qualquer, por isso é imprescindível a necessidade de se desenvolver modelos de educação capazes de viabilizar a reflexão das crianças, dos adolescentes, dos jovens e adultos, sobre como suas ações impactam na sociedade, cultura, economia e no meio ambiente, vislumbrando uma transformação nas ações cotidianas, com vistas ao desenvolvimento sustentável.

Assim, os ODS estão voltados para cinco áreas, também conhecidos como os *5 P*, são elas: pessoas, prosperidade, planeta, paz e parcerias. Em suma, significa dizer que para alcançar a paz e a prosperidade é preciso trabalhar colaborativamente em prol das pessoas e do planeta. Os *5 P* podem ser compreendidos por meio da figura a seguir.

**Figura 2:** Os 17 ODS e os 5 P da Agenda 2030



Fonte: <http://jornada2030.com.br/2016/08/10/os-5-ps/> (2016 apud SÃO PAULO, 2019a, p. 37).

Como forma de se alinhar aos objetivos pactuados pela *Agenda 2030* o *Currículo da Cidade de São Paulo*, por meio do conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), vincula, quando possível, os OAD aos ODS.

A integração do Currículo da Cidade com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se dá tanto por escolhas temáticas de assuntos que podem ser trabalhados em sala de aula nos diversos componentes curriculares, quanto na escolha das metodologias de ensino que priorizem uma educação integral, em consonância com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO (SÃO PAULO, 2019a, p. 37).

A UNESCO também indica que para se atingir a EDS é necessário desenvolver nos(as) educandos(as) um conjunto de competências chave, bem como, objetivos de aprendizagem que envolvam pelo menos três campos: a aprendizagem cognitiva, a aprendizagem socioemocional e a aprendizagem comportamental (UNESCO, 2017). Esses

conceitos sugeridos pela UNESCO também foram incorporados ao *Currículo da Cidade de São Paulo*.

A EDS traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental e busca fomentar competências-chave para atuação responsável dos cidadãos a fim de lidar com os desafios do século XXI. O que a EDS oferece, mais além, é o olhar sistêmico e a capacidade antecipatória, necessários à própria natureza dos ODS de serem integrados, indivisíveis e interdependentes (SÃO PAULO, 2019a, p. 37).

Para melhor orientar o(a) educador(a), o documento afixou ao final do tópico um quadro que apresenta o conjunto de competências chave, a definição dada à cada competência chave, bem como a relação de cada uma delas com a *Matriz de Saberes* do currículo paulistano.

**Quadro 2:** Correspondência entre as competências-chave da EDS e a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade de São Paulo.

| Competências-Chave                                 | DEFINIÇÃO   | MATRIZ DE SABERES – CURRÍCULO DA CIDADE   |
|--|---|---|
| 1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÊMICO             | Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.   | Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Empatia e Colaboração                |
| 2. COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA                       | Capacidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.  | Resolução de problemas  |
| 3. COMPETÊNCIA NORMATIVA                           | Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.  | Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração                          |
| 4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA                         | Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.   | Autonomia e Determinação  |
| 5. COMPETÊNCIA DE COLABORAÇÃO                      | Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas. | Comunicação; Abertura à Diversidade; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural |
| 6. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO               | Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.  | Pensamento Científico, Crítico e Criativo                                       |
| 7. COMPETÊNCIA DE AUTOCONHECIMENTO                 | Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.  | Autoconhecimento e Autocuidado  |
| 8. COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO INTEGRADA DE PROBLEMAS | Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.                             | Autonomia e Determinação; Resolução de Problemas                                |

Fonte: SÃO PAULO (2019a, p. 38).

De acordo com a UNESCO (2017) as competências-chave da sustentabilidade representam as competências básicas para o(a) educando(a) adquirir e conseguir lidar com a complexidade dos problemas contemporâneos. Ao alinhar o *Currículo da Cidade de São Paulo* às competências-chave apresentadas pela UNESCO, a SME admite que o(a) educador(a) deve empreender esforços em busca de uma educação que “supere o *status quo* e prepare o educando para o pensamento transgressor e a cocriação de novos conhecimentos (UNESCO, 2017, p.55).

#### **5.1.4 Organização do currículo da Cidade de São Paulo**

Os tópicos 3- *Os Ciclos de Aprendizagem*, 4- *Organização geral do Currículo da Cidade* e 5- *Currículo da Cidade na Prática* tratam de situar e referenciar os(as) profissionais de educação no que confere à organização do *Currículo da Cidade de São Paulo* e articulá-lo à estrutura do Ensino Fundamental adotada pela RMESP.

No tópico 3 – *Os Ciclos de Aprendizagem* – o documento apresenta a descrição e características dos três Ciclos de Aprendizagem no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP)– os ciclos de *Alfabetização*, *Interdisciplinar* e *Autorial*.

Embora nesse trecho o documento não faça referências aos materiais publicados pela gestão anterior, ao analisarmos a maneira como os ciclos de aprendizagens estão descritos, identificamos notória inspiração em alguns documentos publicados nos primórdios dos debates sobre a reorganização curricular e administrativa na RMESP, em especial, ao documento *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo* (SÃO PAULO 2013b) e o *Documento Referência* (SÃO PAULO, 2013c), os primeiros documentos que indicavam as características dos novos Ciclos após a reorganização em 2013; evidenciando, assim, o caráter de não ruptura aos debates acerca do currículo desenvolvidos pela gestão Fernando Haddad (2013-2016).

O tópico 4 – *Organização geral do Currículo da Cidade*, explana a maneira com a qual o *Currículo da Cidade de São Paulo* está organizado, considerando as diversas as áreas do conhecimento. A RMESP dividiu os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento, a saber: a área de *Linguagens*, que engloba os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa, Educação Física e Língua Portuguesa para Surdos,

além de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS<sup>89</sup>; área da *Matemática*, que engloba o componente de Matemática; área de *Ciências da Natureza*, que engloba o componente de Ciências Naturais, a área das *Ciências Humanas*, que engloba os componentes de Geografia e História.

Nesse sentido, o *Currículo da Cidade de São Paulo* traz algumas diferenças em relação ao exposto pela BNCC, uma vez que o primeiro não prevê o *Ensino Religioso* como área de conhecimento e em seu lugar apresenta a área de *Tecnologia*, que engloba o projeto integrador de Tecnologias para a Aprendizagem. Além disso, em *Linguagens*, assinala Língua Portuguesa para Surdos e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como componentes relacionados à esta área.

Nesse tópico, o documento, inspirado pela BNCC, apresenta os conceitos teóricos que definem os Eixos Estruturantes (denominados na BNCC como *Unidades Temáticas*), atuando como meio de organização para os Objetos de Conhecimento (assim também denominado pela BNCC) de cada componente curricular. Esses, por sua vez caracterizam-se por “elementos orientadores e tem por objetivo nortear o trabalho do professor, especificando de forma ampla os assuntos a serem abordados em sala de aula” (SÃO PAULO, 2019a, p. 46).

Por fim, o tópico apresenta os conceitos teóricos que norteiam os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) (denominados na BNCC como *Habilidades*), alguns deles vinculados ao ODS – característica própria do currículo paulistano- com o fim de orientar os(as) docentes a construírem as aprendizagens de forma significativa, considerando-as em suas dimensões cognitiva, socioemocional e comportamental (ANEXO B).

O tópico 5 – *Currículo da Cidade na prática*- apresenta para o(a) profissional de educação orientações sobre a implementação e gestão do currículo paulistano nas escolas da RMESP. Este capítulo está dividido em dois tópicos: 1- *Implementação do Currículo da Cidade* e 2- *Gestão curricular*.

Apresentando um linguajar técnico, o capítulo em questão, desenvolve ligeira análise acerca de conceitos inerentes à organização e gestão do trabalho pedagógico, a exemplo da importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) como documento orientador das práticas cotidianas na escola e a importância dos programas de formação contínua como instrumentos de legitimação da prática docente. Embora trate de paradigmas educacionais, analisados com profundidade por diversos teóricos da área das ciências educacionais, o documento não

---

<sup>89</sup> Por apresentarem referenciais curriculares próprios e por não estarem presentes em todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede, não produziremos análise neste trabalho dos documentos que referem-se aos componentes de Língua Portuguesa para Surdos e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

apresenta nenhuma bibliografia complementar ou referências que fundamentem os argumentos ali presentes.

Por se tratar de documento que aglutina “crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo” (VEIGA, 2013, p.9), o PPP das unidades de ensino, refletido e construído coletivamente, converte-se em referencial que revela a identidade de determinada unidade escolar.

De acordo com Veiga (2013), quando organizado de forma coletiva, o PPP legitima o trabalho docente, indicando com clareza para a comunidade escolar a visão, a missão e os valores inerentes àquela escola e que definirão os critérios para a organização curricular, bem como, os conteúdos a serem abordados durante a prática pedagógica, a fim de se atingir os objetivos de aprendizagens necessários à formação do(a) educando(a).

Tendo em vista que as temáticas das relações de gênero e sexualidade tratam de conteúdos considerados sensíveis por uma parte da comunidade escolar, na hipótese de uma unidade educacional vislumbrar abordagens referentes aos temas, é imprescindível que elas tenham sido expostas e/ou debatidas em seu PPP com fins de legitimação da ação docente.

Para Maia e Ribeiro (2011), a escola não poderia dispensar a incorporação de temáticas vinculadas à Educação Sexual ao projeto político e pedagógico, visando à redução da vulnerabilidade de crianças e jovens, à promoção da saúde sexual e o respeito à diversidade sexual.

Seffner (2009) indica para a necessidade de a inclusão das temáticas vinculadas à Educação Sexual estar registradas não apenas nos PPP das unidades de ensino, mas em outros documentos organizadores da ação pedagógica, tanto como forma de legitimar o trabalho docente quanto como forma de esclarecer a comunidade escolar acerca da intencionalidade nas abordagens das temáticas. Para o autor

As questões que dizem respeito à inclusão da diversidade sexual, à valorização da diferença, à construção de um ambiente de respeito e acolhida para com as diferentes formas de viver a sexualidade devem constar claramente nos documentos oficiais da escola, quais sejam, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar, os Planos de Ensino e de Estudo etc. Esses temas devem ser discutidos com a comunidade escolar, e precisam ser traçadas diretrizes claras sobre o que se deseja com esta discussão. Nada deve ser feito “por baixo dos panos”, como se os assuntos que dizem respeito à vida sexual dos alunos fossem proibidos de ser discutidos (SEFFNER, 2009, p.135).

Em linhas gerais, os tópicos presentes nessa parte do documento indicam para a necessidade de uma organização estrutural nas unidades educacionais que coadune a



articulação do *Currículo da Cidade de São Paulo* aos PPP das unidades de ensino, bem como à formação em serviço, à escolha dos materiais didáticos adequados aos Objetos de Conhecimento de cada ano/série escolar e à avaliação da aprendizagem, para tanto é necessário que os PPP das escolas estejam em consonância com os aspectos da realidade local de forma a contribuir para a promoção de intervenções pedagógicas que promovam a articulação entre os OAD e os anseios e/ou vicissitudes locais (SÃO PAULO, 2019a).

### **5.1.5 Avaliação e aprendizagem**

O antepenúltimo tópico da primeira parte do currículo paulistano - *Avaliação e Aprendizagem*- apresenta a síntese dos objetivos da avaliação das aprendizagens escolares, bem como os tipos de função avaliativa e suas características.

Em referência aos objetivos da avaliação das aprendizagens escolares, observamos que o documento evoca um modelo de avaliação regulador, porém não autoritário. Segundo o referencial, o modelo de avaliação proposto almeja o levantamento de dados acerca do processo de ensino e aprendizagem possibilitando a correção de percurso, quando necessário, com vistas à aquisição por parte dos(as) educandos(as), dos OAD propostos.

Para o professor, a regulação refere-se ao processo de ensino que adequa o que é necessário que os estudantes aprendam de acordo com o currículo. Há um planejamento do que precisa ser ensinado (a partir do documento curricular), mas também existe uma turma real de estudantes com diferentes saberes construídos que precisam avançar em suas aprendizagens. É o processo avaliativo que indica a distância entre esses dois aspectos e, então, o que é preciso o professor fazer para garantir a aprendizagem de todos a partir de planejamentos adequados à turma (SÃO PAULO, 2019a, p. 53).

Embora o documento aponte para uma função reguladora da avaliação, entende-se aqui, que o termo se apresenta com o sentido de ajustamento das práticas pedagógicas com a finalidade de corrigir percursos, a fim de alcançar os objetivos de aprendizagem previstos em cada etapa do Ensino Fundamental.

No que se refere aos tipos de função avaliativa, o documento apresenta um quadro síntese que reproduziremos a seguir:

**Quadro 3:** Tipos de função avaliativa e suas características

| Características | AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA                            | AVALIAÇÃO CUMULATIVA   | AVALIAÇÃO FORMATIVA  |
|-----------------|--|--|--|
| OBJETIVO        | Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes | Verificar o que os estudantes aprenderam                                 | Acompanhar as aprendizagens dos estudantes                   |
| TEMPO           | Antes de iniciar um novo objeto de conhecimento  | Ao final do trabalho realizado   | Durante o desenvolvimento do objeto de conhecimento          |
| FUNÇÃO          | Levantar dados para o planejamento do ensino     | Verificar se há necessidade de retomada ou não do objeto de conhecimento | Ajustar as atividades de ensino e o processo de aprendizagem |

Fonte: SÃO PAULO (2019a, p. 54).

Observamos que o documento preza pela avaliação contínua e cumulativa, tendo como objetivo final a compreensão acerca dos mecanismos presentes nas ações pedagógicas que trabalhariam como facilitadores ou dificultadores do processo de ensino e aprendizagem, produzindo dados constantes que, após o movimento de reflexão, auxiliariam o(a) educador(a) a promover novas ações objetivando o aprimoramento do percurso educativo.

Para Hoffmann (2019), a avaliação escolar é, de forma geral, utilizada pelos (as) docentes de maneira reducionista e autoritária, invariavelmente se transformando em instrumento de controle e poder. Embora o *Currículo da Cidade de São Paulo* apresente um conceito de avaliação voltado para a aprendizagem, questionamos o quanto os(as) profissionais da RMESP se apropriam, de fato, desse método de avaliação?

Nota-se que ainda existe na RMESP a necessidade de o(a) educador(a) despir-se da prática avaliativa de caráter classificatório, em razão disso, a temática da avaliação para a aprendizagem foi abordada em publicações da Rede como no referencial *Programa Mais Educação São Paulo – Subsídios 2 – Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) e Avaliação PARA a Aprendizagem*, em 2014, o qual indica que

[..] a tomada de decisão pelo professor é o ponto de partida da elaboração da avaliação. Quando o docente planeja uma atividade avaliativa, decide o que precisa saber, quais resultados espera encontrar. Além disso, ele decide o que fazer com tais resultados. Se estes forem utilizados para digitar na tarjeta ou mostrar ao aluno o quanto ele não estudou, talvez seja o momento de se repensar os motivos para avaliar as finalidades dessa ação (SÃO PAULO, 2014d, p. 11).

A utilização do modelo mediador de avaliação da aprendizagem seria a representação ideal para o eventual desenvolvimento das temáticas das relações de gênero e sexualidade na escola, pois se trata de uma forma de avaliação que não se encerra nela mesma e considera as subjetividades que envolvem as temáticas, pois, como afirma Hoffmann (2019), a avaliação mediadora se desenvolve por meio de “um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação” (p. 39).

Entretanto, ao desenvolver as temáticas considerando um movimento avaliativo conservador e autoritário, corre-se o risco de o formalismo pedagógico, presente na ação, contribuir para a confirmação e efetivação de preconceitos e estereótipos que cercam as temáticas relacionadas às relações de gênero e sexualidade.

### 5.1.6 Síntese da Parte 1 e orientações sobre a Parte 2 do Currículo da Cidade de São Paulo

Os itens finais da primeira parte do currículo da cidade - *Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade* e - *Um Currículo Pensado em Rede* – buscam apresentar um resumo final das informações gerais apresentadas e orientar o uso do caderno para que o(a) profissional de educação possa interpretar as informações presentes em cada componente curricular, na *Parte 2*.

O item *Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade* apresenta um compêndio das informações apontadas nos itens anteriores, destacando os elementos

- **Matriz de Saberes** - Explicita os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino ao longo do Ensino Fundamental.
- **Temas Inspiradores** - Conectam os aprendizados dos estudantes aos temas da atualidade.
- **Ciclos de Aprendizagem** - Definem as três fases em que se divide o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.
- **Áreas do Conhecimento/Componentes Curriculares** - Agrupam os objetos de conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.
- **Eixos Estruturantes** – Organizam os objetos de conhecimento.
- **Objetos de Conhecimento** - Indicam o que os professores precisam ensinar a cada ciclo em cada um dos componentes curriculares.
- **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento**<sup>90</sup> - Definem o que cada estudante precisa aprender a cada ano e Ciclo em cada um dos componentes curriculares (SÃO PAULO, 2019a, p. 58).

---

<sup>90</sup> Grifo conforme original.

O item *Um currículo pensado em rede*, orienta o(a) profissional de educação a identificar os códigos de cada Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento – OAD. A título de ilustração, reproduzimos a seguir uma figura que contém as orientações presentes no caderno do componente curricular de História.

**Figura 3:** Orientações acerca da interpretação dos códigos pertencentes a cada OAD

## UM CURRÍCULO PENSADO EM REDE

No Currículo da Cidade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão identificados por uma sigla

|   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| E | F | O | X | H | X | X |
|---|---|---|---|---|---|---|

→ componente curricular **História**  
seguido da sequência de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse componente

↳ Ensino Fundamental

↳ Ano de escolaridade

em que:

- EF** Ensino Fundamental;
- OX** ano de escolaridade;
- HXX** Componente Curricular **História** seguido da sequência de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse componente.

Fonte: SÃO PAULO (2019a, p. 59).

Esse item também orienta os(as) docentes a empreenderem esforços para serem contemplados todos os OAD de cada ano e ciclo de aprendizagem, inferindo que eles não precisam de ser abordados de forma linear, por estar o conhecimento conectado a uma rede de saberes.

Nesse sentido, o documento propõe uma interação dialógica entre educadores(as) e educandos(as), a fim de descobrir quais seriam as demandas cognitivas, socioemocionais e comportamentais emergentes para cada realidade, articulando-as aos OAD referentes aos

anos/series de determinada turma e, a partir dos dados obtidos pelos instrumentos de avaliação, ampliam-se os desafios conforme os(as) educandos(as) desenvolvem novas habilidades ou atinjam os objetivos estipulados.

### **5.1.7 Análise geral da Parte 1- Introdutório do Currículo da Cidade de São Paulo**

Nossa análise apurou que a *Parte 1* do *Currículo da Cidade de São Paulo* apresenta uma preocupação inicial em indicar um movimento de continuidade ao *Programa Mais Educação São Paulo*, além de incorporar à proposta os debates que se desenvolviam em nível federal em virtude da organização da BNCC.

Contudo, esse documento, redigido por técnicos alinhados à ideologia política da gestão de João Dória (2017-2018), não apresentou o cuidado em desenvolver os textos numa linguagem *ambigênero*, optando em adotar a linguagem universal masculina, por exemplo, utilizando termos como *os professores, os pais e os alunos*, para designar os gêneros masculino e feminino de cada segmento.

Tendo em vista que o documento vincula os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e que o ODS nº 05 contempla a necessidade da abordagem educativa para a igualdade de gênero, a opção pelo uso da linguagem universal masculina adotado pelo *Currículo da Cidade de São Paulo* indica, a princípio, uma contradição presente no documento, pois se por um lado sugere intervenções que busque o aprendizado do(a) educando(a) para a equidade de gênero, por outro se apossa, subliminarmente de um modelo de linguagem que privilegia o gênero masculino.

Para Louro (2019), Toscano (2000) e Moreno (1999), a linguagem pode ser utilizada como um meio de segregação e opressão. A linguagem universal masculina é uma forma de transmissão inconsciente da aprendizagem que hierarquiza os gêneros, valorizando o gênero masculino ao passo que provoca a renúncia do gênero feminino.

Os documentos relacionados ao *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa Mais Educação São Paulo*, produzidos entre os anos de 2013 e 2016, em sua maioria, apresentaram cuidado em oferecer aos(as) profissionais da Rede orientações em linguagem *ambigênero*. A partir de 2017, com o início da gestão de João Dória (PSDB) os documentos orientadores já não mais continham essa característica.

Em virtude da grande demanda e do perfil dos(as) educandos(as) atendidos no Ensino Fundamental– aproximadamente 430 mil educandos(as) - dos(as) profissionais vinculados à

SME – aproximadamente 31 mil professores(as) (SÃO PAULO, 2018a) e da extensão da cobertura territorial da RMESP, o documento que compõe o *Currículo da Cidade de São Paulo* indica como uma das premissas para a qualidade na educação paulistana o desenvolvimento das aprendizagens focado no reconhecimento sociocultural e histórico do *outro* e respeito às diversidades.

O reconhecimento e respeito à diversidade é invocado no documento em várias passagens, iniciando ainda na apresentação, quando indica que o currículo paulistano se estrutura nos conceitos de *educação integral*, *equidade* e *educação inclusiva*. Esses conceitos serão retomados no item *Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade*. Nesse tópico o currículo indica que a busca pela qualidade na educação perpassa pelas intervenções que consideram as dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural.

O currículo aponta para a necessidade de os(as) profissionais da educação conceituarem os desafios contemporâneos da sociedade como forma de promoverem valores que culminariam na cultura de paz, direitos humanos, democracia, ética, sustentabilidade e a valorização da heterogeneidade.

Para Seffner (2009, p. 131) a educação integral do(a) educando(a) caracteriza-se pela vinculação dos conceitos de equidade e educação inclusiva e se apresenta como um desafio à prática pedagógica contemporânea, pois

Em parte, o professor precisa ser “convencido” de que a inclusão é boa. No geral, para ele, ela não é boa, ela é fonte de problemas intermináveis. É necessário estudo, paciência, debates, reflexões sobre o atual momento político e educacional brasileiro para que nós, professores, possamos perceber a riqueza da diversidade em sala de aula, sob todos os aspectos, e particularmente na questão da diversidade sexual. Se, por um lado, todos concordam acerca da beleza do aprendizado entre os diferentes, por outro, isso é muito difícil de ser conseguido, exigindo de nós grande esforço de trabalho e uma disposição para a aceitação e a superação de preconceitos que não é fácil de ser mantida.

De acordo com o *Currículo da Cidade de São Paulo*, os currículos são plurais, ou seja, produto de uma construção cultural coletiva que reúne diversos indivíduos com diversas perspectivas sociais, de escola e de currículo (SÃO PAULO, 2019a). Nesse sentido, o fato de o documento não trazer uma concepção oclusa de currículo, por um lado, poderia outorgar a um(a) professor(a) ou escola progressista desenvolver uma atuação integradora voltada à valorização das diversidades e o respeito aos direitos humanos; por outro lado, corre-se o risco de um(a) professor(a), que apresente postura reacionária interpretar o conceito de educação para a diversidade como aquela educação em que se ensina o(a) educando(a) a não reconhecer as diversidades, quando muito, a *tolerá-la*.

Para garantir que a escola atinja seus objetivos em formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários, de acordo com os propósitos expostos no texto que versa acerca da *Matriz de Saberes*, o documento propõe a formação em serviço de professores(as) tendo como foco a análise dos materiais curriculares produzidos pela Rede

Embora a primeira parte documento traga a necessidade de as intervenções escolares valorizarem as diversidades presentes na RMESP, a grande maioria dos exemplos empregados acerca da diversidade versam sobre as crianças e adolescentes que apresentam perfil de Atendimento Escolar Especializado -AEE – e crianças e adolescentes oriundas de grupos étnico raciais distintos, como no caso dos(as) educandos(as) afrodescendentes e estrangeiros.

Em referência aos termos gênero e sexualidade, a primeira parte do caderno apresenta somente quatro citações relacionadas a gênero e duas relacionadas à *orientação sexual*. Nas duas ocasiões em que o documento cita o termo *orientação sexual* ele vem interseccionado às outras diversidades como as de gênero, raça, etnia, deficiência e classe social.

A primeira ocasião em que esse fenômeno ocorre refere-se a abordagem da *concepção de infância e adolescência* indicando que a construção social da infância e da adolescência é variável nos indivíduos, uma vez que “são influenciadas por construções históricas e culturais, de tempo, lugar e espaço social, bem como de variáveis de classe, gênero, etnia, orientação política, sexual ou religiosa” (SÃO PAULO, 2019a, p. 15-16).

A segunda ocorre com a explanação das referências que orientam a *Matriz de Saberes*, ao apontar para os fundamentos que referenciam e orientam a Matriz, sendo um deles os *valores fundamentais da contemporaneidade* e, dentre tais valores, o documento destaca a busca pela eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação, incluindo a discriminação de gênero e orientação sexual.

O termo gênero desacompanhado do termo orientação sexual está impresso no item 2- *Um currículo para a cidade de São Paulo*, quando o tópico 6 – *Abertura à Diversidade* da *Matriz de Saberes* revela a necessidade de a escola valorizar as identidades, maximizando as ações promotoras, entre outras, da igualdade de gênero e no subitem, denominado *Temas inspiradores do currículo da cidade*, situação em que o documento elenca os 17 ODS, dentre eles o Objetivo nº 5- Igualdade de gênero.

Apesar de escassas, consideramos algumas dessas menções bastante enfáticas no que se refere à necessidade de abordagem das temáticas, primeiro porque o documento reconhece a existência do preconceito, discriminação e a desigualdade, entre outros, de gênero e orientação sexual, segundo porque a necessidade de se combater essas formas de preconceito

e discriminação aparecem embutidas nos tópicos que orientam e organizam a *Matriz de Saberes do Currículo da Cidade de São Paulo*. Assim, entendemos que não há como vencer essas formas de discriminação, preconceitos e desigualdades sem uma intervenção sistemática e metodologicamente organizada das temáticas.

Esse olhar inclusivo para a Educação Básica trata-se de enorme desafio para o(a) professor(a) pois, segundo Seffner (2009, p. 129-130)

Exige de cada professor uma grande dose de força e de empenho pedagógico olhar para uma turma de alunos e alunas, com tanta gente diferente, e dizer: todos aqui podem aprender, e todos aqui têm algo a ensinar para os demais. Isto é algo que está na contramão de quase tudo que se vive na sociedade, e na de boa parte do pensamento pedagógico de senso comum mais tradicional e, especialmente, está na contramão do que a mídia em geral divulga como “modelos de sucesso” em matéria de se dar bem na vida, carreiras marcadas por forte individualismo. Nos dias de hoje, uma professora ou um professor tem que ter uma enorme dose de sensibilidade para lidar com a inclusão escolar, pois é difícil acreditar que surdos, cegos, gueis, lésbicas, travestis, cadeirantes, deficientes mentais, gente mais velha, bagunceiros e comportados, umbandistas e católicos possam aprender em conjunto, num clima de inclusão, aceitação, respeito e harmonia.

A primeira parte do documento que compõe o *Currículo da Cidade de São Paulo* assemelha-se a uma carta de intenções, ou a idealização de uma escola possível. Nesse primeiro momento o documento indicou as necessidades da RMESP, no entanto não se aprofundou em orientações sistemáticas e metodologicamente organizadas que visem atingir as finalidades propostas.

Embora tenhamos identificado aspectos que indiquem a possibilidade de intervenções pedagógicas de caráter progressista, sobretudo pelo fato de o documento reforçar em diversas passagens sobre acolhimento às diversidades, empatia e colaboração, pensamento crítico e criativo, educação inclusiva, entre outros, no que se refere especialmente às relações de gênero e sexualidade, o texto mostrou-se bastante superficial, apresentando passagens suscintas e com pouco aprofundamento na temática. Entretanto, consideramos que apesar de pouco citados, gênero e sexualidade estão representados nas referências que orientam a *Matriz de Saberes do Currículo*, o que legitima a ação docente para a abordagem das temáticas.



## 5.2 Análise da Parte 2 do Currículo da Cidade de São Paulo

A segunda parte dos cadernos que compõem o *Currículo da Cidade de São Paulo* apresenta, em suma, orientações específicas aos(as) educadores(as) que ministram aulas em cada um dos componentes que formam a grade curricular do Ensino Fundamental<sup>91</sup>.

Nessa parte do documento, cada caderno está dividido em quatro itens, sendo que o primeiro traça uma análise descritiva sobre a importância do componente no contexto social e as concepções de ensino e aprendizagem que o norteiam. O segundo item estabelece vínculo entre o componente, como área científica, e a importância de trabalhá-lo no contexto educativo para o Ensino Fundamental. No terceiro item, após breve análise das características dos ciclos de aprendizagem, à luz de cada componente curricular específico. O item final apresenta o título comum em todos os cadernos: *Orientações para o Trabalho do Professor*, indicando algumas ações necessárias em cada componente curricular no intento de converter os conceitos apresentados no documento orientador para a prática pedagógica.

Os cadernos trazem também, os quadros de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) por ano escolar em cada um dos ciclos, os quadros de OAD são compostos por eixos temáticos<sup>92</sup>, que abrigam uma série de objetos de conhecimento, que por sua vez estão vinculados aos objetivos e, finalmente, alguns OAD também estão vinculadas a um ou mais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (ANEXO B).

De acordo com o *Currículo da Cidade de São Paulo*

os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento orientam-se pela Educação Integral a partir da Matriz de Saberes e indicam o que os estudantes devem alcançar a cada ano como resultado das experiências de ensino e de aprendizagem intencionalmente previstas para esse fim. Além disso, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento organizam-se de forma progressiva do 1º ao 9º ano, permitindo que sejam constantemente revisitados e/ou expandidos, para que não se esgotem em um único momento, e gerem aprendizagens mais profundas e consistentes. Embora descritos de forma concisa, eles também apontam as articulações existentes entre as áreas do conhecimento (SÃO PAULO, 2019a, p. 47).

Para a análise da *Parte 2* do *Currículo da Cidade de São Paulo* optamos por examinar a temática das relações de gênero em momento distinto ao da temática da sexualidade, uma

<sup>91</sup> Para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e os 4º e 5º anos do Ciclo Interdisciplinar, os(as) professores(as) generalistas, cuja formação básica é a Pedagogia, ministram aulas que englobam os componentes de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais. O componente curricular de Língua Inglesa, nos anos mencionados é desenvolvido em dupla regência (entre os(as) professores(as) generalistas e o(a) profissional da área), os componentes de Arte e Educação Física são ministrados por profissionais formados por essas áreas e os projetos integradores de Tecnologias para a Aprendizagem e Orientação de Sala de Leitura são ministrados por profissionais designados(as) para a função.

<sup>92</sup> No caderno de Arte, ao invés de *Eixos Temáticos*, o componente utiliza o termo *Campos Conceituais*.

vez que o documento apresenta a temática das relações de gênero de forma mais organizada que as temáticas voltadas à sexualidade.

O Brasil, como signatário da *Agenda 2030* da Organização das Nações Unidas (ONU) em busca de um mundo sustentável, viu-se na iminência de desenvolver metas que atingissem os 17 *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS) estipulados pela *Agenda*. A SME, antecipando às discussões da BNCC<sup>93</sup>, instituiu em seu currículo o conceito difundido pela UNESCO de *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*- EDS.

Conforme já mencionamos neste trabalho, parte dos OAD a serem trabalhados com os(as) educandos(as) estão conectados aos ODS proposto pela *Agenda 2030* da ONU (ANEXO B). Dentre os 17 ODS, encontra-se o objetivo 5- *Igualdade de Gênero*, dessa forma, entendemos que a questão de gênero é uma temática proposta pelo *Currículo da Cidade de São Paulo* para ser desenvolvida como objeto de aprendizagem.

Em referência à questão da sexualidade, nossa análise se desenvolveu de forma mais metódica, tendo em vista que inexistem ODS voltada diretamente à questão, além disso, embora os documentos anteriores, em especial o documento *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação* (SÃO PAULO, 2014b) e os cadernos da *Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria* (SÃO PAULO, 2016b) se notabilizassem em trazer a questão como um tema necessário, a ser desenvolvido pela escola, os cadernos do *Currículo da Cidade de São Paulo*, salvo em raras exceções, não apresentam ou sugerem o desenvolvimento da questão de forma explícita.

Entretanto, identificamos que alguns OAD abrem a possibilidade de desenvolver as temáticas voltadas para a sexualidade, no bojo de temas identitários, como os que envolvem as questões acerca do respeito à diversidade, à igualdade de gênero, à igualdade de direitos, à cultura de paz, entre outros.

Nossa pesquisa objetiva identificar dois aspectos da temática da sexualidade no *Currículo da Cidade de São Paulo*:

- 1) Em situações cuja questão da sexualidade se encontra especificada nos OAD dos componentes curriculares;
- 2) Em situações cujos OAD possibilitam desenvolver a questão da sexualidade como temática transversal e/ou temática incidental.

Nossa análise se centra em como as temáticas das relações de gênero e sexualidade foram propostas no currículo das escolas de Ensino Fundamental que compõem a RMESP, a

---

<sup>93</sup> A BNCC menciona a Agenda 2030 somente em duas situações: em um parágrafo, e numa nota de rodapé, ambos na apresentação do documento.

partir da seguinte arguição: O currículo possibilitaria a abertura de espaços para intervenções progressistas e emancipadoras, ou privilegiaria propostas de caráter conservantistas das temáticas referentes às relações de gênero e sexualidade?

Apresentaremos a seguir os dados levantados, seguidos de nosso estudo analítico. Iniciaremos com a análise da temática da sexualidade no currículo e, posteriormente, abordaremos a questão das relações de gênero.

### **5.2.1 O desenvolvimento da temática da sexualidade no Currículo da Cidade de São Paulo**

Embora o *Currículo da Cidade de São Paulo* se oriente pelo conceito de *Educação Integral*, entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos(as) educandos(as) considerando suas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural e, também indique em suas referências que orientam a *Matriz de Saberes*, a busca pela eliminação de todas as formas de discriminação e preconceito, dentre eles o de orientação sexual, como valor fundamental da contemporaneidade, a temática da sexualidade é tratada de forma literal em raros momentos.

Somente em dois componentes curriculares, Ciências da Natureza e Geografia, encontramos a temática da sexualidade sendo tratada como OAD: em Ciências da Natureza, os OAD estão presentes no 5º ano- Ciclo Interdisciplinar e no 7º ano- Ciclo Autoral, em Geografia o OAD está presente no 8º ano, também no Ciclo Autoral, conforme identificado no quadro a seguir:

**Quadro 4:** OAD que tratam da temática da sexualidade no Currículo da Cidade de São Paulo

| Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que tratam da temática da sexualidade |                                   |                                |  |  |  |
|---|-----------------------------------|--------------------------------|--|--|--|
| Componente curricular   | Ano/ Ciclo                        | Eixo                           | Objetos de Conhecimento  | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento  | ODS  |
| Geografia   | 8º ano/<br>Ciclo Autoral          | O sujeito e seu lugar no mundo | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluxos populacionais</li> <li>• Igualdade de gênero</li> </ul>  | (EF08G04) Compreender as relações de gênero e sexualidade como construções socioculturais historicamente construídas e passíveis de questionamentos.   | 5- Igualdade de gênero, 10- Redução das desigualdades e 16- Paz, justiça e instituições eficazes   |
| Ciências Naturais   | 5º ano/<br>Ciclo Interdisciplinar | Vida, ambiente e saúde         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções características de órgãos e sistemas do corpo humano</li> <li>• ações e influências humanas no ambiente</li> <li>• Saúde: doenças contagiosas e vacinação</li> </ul>  | (EF05C12) Identificar transformações dos sistemas reprodutores feminino e masculino na puberdade   | 3- Saúde e bem estar   |
|   | 7º ano/<br>Ciclo Autoral          | Vida, ambiente e saúde         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação</li> <li>• Interações ecológicas</li> <li>• Sucessão ecológica</li> <li>• Biodiversidade</li> <li>• Sistema endócrino e puberdade</li> <li>• DSTs e métodos contraceptivos</li> <li>• Identidade de gênero e orientação sexual</li> </ul> | (EF07C21) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DSTs.   | 3- Saúde e bem estar, 5- Igualdade de gênero e 10- Redução das desigualdades   |
|   |                                   |                                |  | (EF07C22) Coletar e interpretar informações sobre a eficácia dos diferentes métodos contraceptivos, relacionando-os com a prevenção das DSTs e da gravidez precoce.  |  |
|   |                                   |                                |  | (EF07C23) Reconhecer as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural e afetiva), valorizando e respeitando a diversidade sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero e/ou orientação sexual. | 3- Saúde e bem estar, 5- Igualdade de gênero, 10- Redução das desigualdades, 11- Cidades e comunidades sustentáveis e 16- Paz, justiça e instituições eficazes |

Fontes: SÃO PAULO (2019b, p. 113); SÃO PAULO (2019c, p.103).

Observamos, a partir do quadro, que o OAD (EF08G04) do componente curricular de Geografia possibilita o debate acerca da construção sociocultural e histórica das relações de gênero e a sexualidade. A nosso ver, há aqui a possibilidade de o(a) professor(a) desenvolver com os(as) educandos(as) a abordagem da temática alinhada a uma perspectiva progressista.

Contudo, diferentemente do que foi apresentado na coleção *Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Geografia* (SÃO PAULO, 2016c), anteriormente analisada neste trabalho, os itens do caderno do componente de Geografia do *Currículo da Cidade de São Paulo* para o Ensino Fundamental, não oferecem outros subsídios aos(as) professores(as) para o aprofundamento da temática da sexualidade enquanto construção sociocultural e histórica, responsável para o reconhecimento do caráter inato da identidade sexual.

O caderno do componente curricular de Geografia privilegia a geopolítica e a geografia física e, embora a geografia social não seja completamente preterida, quando abordada pelo documento, apresenta uma clara preferência pelas questões étnico-raciais em detrimento de outras demandas identitárias.

Para ilustrarmos nossas impressões, apontamos que o caderno traz cinco eixos temáticos que acompanham os Objetos de Conhecimento e os OAD, são eles:

- 1) *Sujeito e seu lugar no mundo;*
- 2) *Organização territorial no tempo e no espaço;*
- 3) *Formas de representação e pensamento espacial, Natureza;*
- 4) *Ambientes e qualidade de vida e*
- 5) *Trabalho e formação socioespacial.*

O eixo *Sujeito e seu lugar no mundo* foi utilizado pelo componente para trazer as questões relativas às causas identitárias, contudo, ao explanar objetivos deste eixo para o Ciclo de Alfabetização, o referencial apresenta a seguinte indicação:

#### EIXO

Sujeito e seu lugar no mundo

#### DO QUE TRATA?

Desenvolvem-se as primeiras noções de pertencimento contextualizadas cultura e espacialmente. Construimos múltiplas identidades que são históricas, sociais, políticas, econômicas, culturais e afetivas, entre outras. *Destacam-se a Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na formação da sociedade brasileira,*<sup>94</sup> e a Lei 11.645/08, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino (SÃO PAULO, 2019b, p. 92).

#### Para o Ciclo Interdisciplinar

#### EIXO

Sujeito e seu lugar no mundo

#### DO QUE TRATA?

São apresentadas as noções de diversidade cultural e os processos de formação do povo brasileiro. Inicia-se o reconhecimento da importância dos processos migratórios na formação social e cultural da Cidade de São Paulo. São também apresentadas as formas de organização política do município, a partir das funções públicas. As desigualdades sociais e *as questões étnico-raciais são tematizadas*<sup>95</sup>, assim como o fortalecimento dos canais de participação social (SÃO PAULO, 2019b, p. 101).

#### E finalmente, para o Ciclo Autoral

#### EIXO

Sujeito e seu lugar no mundo

#### DO QUE TRATA?

A visão de sujeito se amplia para pensar não apenas o indivíduo, mas a formação territorial brasileira e *nossas diversidades refletidas nas questões da etnicidade*<sup>96</sup>, seus direitos e as questões de gênero. Para isso, é preciso compreender as trocas e

<sup>94</sup> Grifo nosso

<sup>95</sup> Grifo nosso

<sup>96</sup> Grifo nosso

interações dos primeiros habitantes aos fluxos populacionais no contexto da mundialização. Compreensão dos conflitos sociais, culturais e identitários (SÃO PAULO, 2019b, p.110).

Observamos então, que o eixo *Sujeito e seu lugar no mundo* sugere a abordagem de questões identitárias privilegiando as relações étnico-raciais em detrimento de outras manifestações socioculturais e/ou identitárias. Somente no ciclo autoral é que o documento expressa a necessidade de o(a) educando(a) compreender os *conflitos identitários*, justificando aqui a presença do OAD EF08G04 (QUADRO 4) no 8º ano do Ensino Fundamental. Todavia, além de não mencionar questões referentes à identidade sexual como um *conflito identitário*, o referencial não apresenta aprofundamento acerca do significado histórico e/ou social e/ou político desse termo.

Na parte descritiva do item 3 – *O ensino de Geografia nos Ciclos*, ao descrever a proposta do componente para o Ciclo Autoral, mais uma vez o referencial apresenta a preferência às causas étnico-raciais como exemplo de problema contemporâneo a ser abordado de forma reflexiva pelo componente, em detrimento de outras questões identitárias.

A Geografia traz, neste momento, grandes possibilidades de ampliação das escalas de entendimento do mundo por meio dos estudos regionais, abordando problemáticas internacionais e problematizando os cenários que o mundo contemporâneo apresenta, tais como: os contextos raciais e o acirramento das desigualdades regionais, as migrações e os conflitos étnicos e por recursos naturais, os desastres naturais e a divisão desigual das riquezas, o papel que alguns países assumem na produção econômica mundial, as guerras etc (SÃO PAULO, 2019b, p. 84).

Dessa maneira, consideramos que, embora o caderno do componente de Geografia se configure num dos raros exemplos ao apresentar um OAD que legitime a ação docente na abordagem da temática da sexualidade pelo viés identitário – como construção social e histórica- o referencial não oferece suficientes orientações e referências que facilitem ao(à) educador(a) intensificar o aprimoramento de seus saberes acerca da temática.

De acordo com Seffner (2009), enquanto *lócus* de ensino e aprendizado, a escola não poderá abordar nenhuma temática de forma improvisada, em especial a que se refere à sexualidade. Por envolver uma série de mitos e tabus, a sexualidade enquanto temática educativa carece de uma abordagem planejada, com materiais didáticos e formação docente adequada e, ao que tudo indica, o referencial de Geografia não é capaz de subsidiar o docente na busca de sua autoformação para lidar com a temática.

Se o referencial de Geografia indica um OAD que privilegia a temática da sexualidade, mas não é capaz de oferecer subsídios para uma competente atuação docente, o

referencial de Ciências Naturais, por sua vez, apresenta de forma mais íntegra suas referências acerca desta temática.

No item de abertura do caderno de Ciências Naturais do *Currículo da Cidade de São Paulo*, ao versar sobre os direitos de aprendizagens o documento enfatiza a premência da continuidade dos debates que vêm se desenvolvendo nos últimos anos na RMESP, portanto, indica como referências inspiradoras à construção dos direitos de aprendizagem deste componente, os documentos anteriormente produzidos tanto em âmbito regional como em âmbito nacional.

Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Currículo de Ciências Naturais da Cidade de São Paulo foram elaborados, revisitando os princípios elencados nos Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Ciências Naturais (SÃO PAULO, 2016[e]) e, também, os documentos Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012)<sup>97</sup> e as Diretrizes Curriculares Nacionais [...] (SÃO PAULO, 2019, p. 65).

No item 2, denominado *Ensinar e Aprender Ciências Naturais no Ensino Fundamental*, o referencial traz os pressupostos epistemológicos do componente enfatizando que o conhecimento escolar é construído coletivamente e transformado em razão das mudanças de paradigmas.

Nesse sentido, o documento afirma que os PCN impactaram o ensino das Ciências Naturais, sobretudo quanto aos temas transversais, pois afirmou a necessidade de os conhecimentos prévios, as vivências cotidianas e os artefatos culturais dos(as) educandos(as) serem considerados no planejamento do(a) professor(a). Esse fator possibilitaria o estabelecimento de relações entre o cotidiano do(a) educando(a) e o desenvolvimento da aprendizagem sob novas perspectivas (SÃO PAULO, 2019c). Assim, os temas transversais dos PCN, dentre os quais a orientação sexual, são sugeridos pelo documento como referências de apoio ao planejamento do(a) professor(a) para o componente de Ciências Naturais no Ensino Fundamental.

Nesse item, o caderno também traz como embasamento, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (BRASIL, 2013), afirmando a necessidade de o componente de Ciências Naturais contemplar princípios éticos, estéticos e políticos, na formação dos(as) educandos(as).

---

<sup>97</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização* (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB/DICEI/COEF, 2012.

Ressalta-se que os diversos documentos que compõem as *Diretrizes* advogam pela busca por uma educação que seja capaz de atender, de forma equânime, as diversidades presentes no território nacional.

O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos. Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural (BRASIL, 2013, p. 105).

O documento do componente de Ciências Naturais também evoca como referência as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* ao reafirmar o caráter transversal e interdisciplinar que a RMESP adota no que se refere ao trabalho de temáticas relativas aos problemas contemporâneos que envolvem ética, saúde, diversidade, gênero e orientação sexual.

O caderno ainda ressalta a importância em se pensar no desenvolvimento das ciências levando em consideração não apenas aspectos teóricos e metodológicos, mas também os aspectos sociais, históricos e culturais. Nesse sentido o componente estabeleceu cinco abordagens temáticas, são elas:

1. *Linguagem, representação e comunicação;*
2. *Práticas e processos investigativos;*
3. *Elaboração e sistematização de explicações, modelos e argumentos;*
4. *Relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente e*
5. *Contextualização social, cultural e histórica.*

As abordagens temáticas, por sua vez modulam três eixos temáticos estabelecidos no currículo do componente, são eles:

- 1- *Matéria, energia e suas transformações;*
- 2- *Cosmos, espaço e tempo e*
- 3- *Vida, ambiente e saúde.*

Os objetos do conhecimento *identidade de gênero e orientação sexual* estão vinculados ao eixo temático 3- *Vida, ambiente e saúde*. Na descrição do eixo, o documento enfatiza que as relações sociais e humanas fazem parte do constructo da identidade dos indivíduos.



O ser humano deve ser entendido como parte integrante do ambiente, sendo influenciado pelas dinâmicas naturais e as influenciando. O corpo humano é visto de maneira integrada e como aquele que vive em relação com os demais seres vivos. Para além dos aspectos biológicos, o ambiente e os seres vivos, incluindo o ser humano, devem ser compreendidos na sua inter-relação com os aspectos sociais e históricos. Nessa direção, a ideia de sustentabilidade reforça um sentimento de corresponsabilidade e de constituição de valores éticos, permitindo ao estudante discutir sobre a disponibilidade de recursos naturais e seu uso consciente, além de compreender o impacto das relações entre produção e consumo, a fim de que se posicione criticamente frente a temas da atualidade. Ademais, é importante o desenvolvimento da consciência do próprio corpo, incluindo o seu funcionamento, cuidados com a saúde e o respeito a si mesmo e ao outro, em busca da melhoria da qualidade de vida individual, coletiva e ambiental, enfatizando o respeito à diversidade que constitui a sociedade em todas as suas dimensões, seja em relação à orientação sexual, identidade de gênero, relações étnico-raciais e culturais, pessoas com deficiência, entre outras (SÃO PAULO, 2019c, p. 79).

Em referência aos OAD observamos que as questões relacionadas à sexualidade começam a ser tratadas no 5º ano – Ciclo Interdisciplinar ainda como uma função biológica e reprodutora, no entanto, os OAD presentes no 7º ano – Ciclo Autoral progridem para a abordagem das dimensões sociocultural e afetiva, em especial com o objetivo (EF07C23) (QUADRO 4).

O item que encerra o caderno de Ciências Naturais, denominado *Orientações para o trabalho do professor* aponta para a organização do trabalho de investigação na sala de aula. O material propõe que o(a) docente incentive a pedagogia ativa, baseada na ação do(a) educando(a) na construção dos saberes. Esse procedimento foi nomeado pelo documento como ensino por investigação.

O ensino por investigação está ligado ao desenvolvimento de práticas científicas entre os estudantes, bem como ao seu envolvimento nas discussões que antecedem e acompanham essas práticas. O ensino por investigação não está associado a estratégias e práticas didáticas específicas, mas a ações e procedimentos do professor para constituir um ambiente de trabalho investigativo em que os estudantes atuam para resolver problemas, discutem ações, analisam situações e constroem explicações sobre fatos em estudo.

Nesse sentido, fundamentam o ensino por investigação: o papel ativo dos estudantes, a construção de relações entre práticas cotidianas dos estudantes e o ensino que se dá para além dos conteúdos conceituais e a aprendizagem para a mudança social. Não se trata de dar mais ênfase ao desenvolvimento de habilidades, em detrimento do trabalho com conceitos científicos em sala de aula, o que poderia acarretar um esvaziamento do currículo. Pelo contrário, no ensino por investigação, é possível que a aprendizagem de conceitos, procedimentos e habilidades aconteça de maneira integrada e significativa, permitindo que os estudantes operem com ações intelectuais de maneira mais ativa, ao mesmo tempo em que constroem compreensões sobre a natureza da ciência (SÃO PAULO, 2019c, p.109-110).

Tal orientação está alinhada e referenciada pelo material da UNESCO denominado *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2017), indicando

que os objetivos da educação para o desenvolvimento sustentável envolvem, além da aprendizagem cognitiva, a aprendizagem socioemocional e, também, a aprendizagem comportamental, ou seja, o conhecimento escolar teria por objetivo desenvolver no(a) educando(a) a compreensão sobre os fenômenos que o(a) cercam, entender-se como sujeito presente neste mundo, além de capacitá-lo(a) para a transformação social.

Objetivando buscar tais resultados, o documento de Ciências Naturais apresenta um organograma indicando as fases do ciclo e o proceder do(a) educador(a) ao adotar o ensino por investigação, o qual reproduzimos a seguir.

**Figura 4:** Fases do Ciclo de Investigação proposto pelo Currículo da Cidade de São Paulo



Fonte: SÃO PAULO (2019c, p. 112).

Diferentemente do que constatamos no caderno do componente de Geografia, consideramos que o caderno do componente de Ciências Naturais, além de apresentar OAD que desenvolvem a temática da sexualidade em suas variadas dimensões, apresenta uma série de referências e orientações que versam sobre as formas de intervenções adequadas a esta e as demais temáticas presentes no referencial. Ademais, o componente subsidia o(a) professor(a) a desenvolver intervenções que almejem a busca pelo pensamento racional e crítico como forma de legitimar o conhecimento, objetivando assim, o combate à reprodução do senso comum como forma de perpetuação das desigualdades.

De acordo com o Quadro 4, o *Currículo da Cidade de São Paulo* apresenta objetivamente a possibilidade de desenvolver a temática da sexualidade em somente cinco OAD, presentes em dois componentes curriculares e que cobrem apenas 3 anos de aprendizagem em todo o Ensino Fundamental. No caso do componente de Geografia, embora o OAD (EF08G04) licencie o(a) docente a desenvolver a temática, consideramos que o referencial pouco contribui para a instrumentalização do(a) mesmo(a).

É possível que os termos sexualidade, *orientação sexual* ou congêneres sejam deliberadamente evitados no currículo paulistano, tanto na parte textual quanto no quadro dos OAD, pois percebemos a utilização de uma construção textual que sutilmente oculta os termos. Para ilustrar nossa suspeição trazemos o fragmento a seguir, extraído do referencial do componente curricular de História.

A proposta de ensino de história aqui apresentada, considerando as problemáticas contemporâneas e os conceitos já delineados, apresenta a ideia de que as situações de ensino e de aprendizagem devem possibilitar, no Ensino Fundamental, que os estudantes:

[...]

**percebam-se como sujeitos históricos**<sup>98</sup> que interagem e respeitam outros sujeitos da sociedade em que vivem, na sua diversidade (gênero, etnia, social, política, econômica, classe, crenças, entre outras), e pertencentes a diferentes sociedades de tempos e espaços historicamente constituídos (SÃO PAULO, 2019a, p. 67).

O trecho citado indica que um dos objetivos do ensino de História é o de despertar nos(as) educandos(as) a percepção de que todos(as), independentemente de suas peculiaridades e diversidades, constituem-se *como sujeitos históricos*, para tanto, o documento aponta para uma série de pluralidades que devem ser retratadas na prática pedagógica, a fim de indicar que elas são inerentes aos *sujeitos constituintes dos processos históricos*, contudo, o documento oculta a pluralidade sexual como diversidade inerente a esse ser histórico.

Outra evidência em apontar que os termos *sexualidade*, *orientação sexual* ou congêneres são evitados no *Currículo da Cidade de São Paulo* encontra-se numa série de OAD que advogam por intervenções que busquem o respeito às diversidades e/ ou às manifestações das diversas identidades, bem como o combate a estereótipos, contudo não especificam a diversidade e/ou identidade sexual como pertencentes a esse *hall* (ANEXO L).

Seguimos nossa análise apresentando o Objetivo (EF07EF13) referente ao 7º ano – Ciclo Autoral do componente de *Educação Física*, cujo texto apresenta os seguintes dizeres: “Compreender e analisar situações de exclusão durante a tematização do esporte, em função

<sup>98</sup> Grifo presente no documento original.

de características pessoais, sociais ou, ainda relacionadas a estereótipos e/ou habilidades” (SÃO PAULO, 2019d, p. 107).

A quais estereótipos o documento se refere? De acordo com Louro (2014), dadas as características inerentes ao componente curricular, seriam as aulas de Educação Física o local onde mais se evidenciam os estereótipos de gênero e sexuais, daí a necessidade de se refletir e questioná-los. No entanto, ao não esclarece a quais espécies de estereótipo o objetivo se refere, desobriga o (a) docente a interpelar os(as) educandos(as) acerca dos estereótipos sexuais que envolvem as práticas esportivas.

Ao analisarmos os OAD dos diferentes componentes curriculares, observamos em todos os cadernos objetivos que possibilitem intervenções relacionadas aos aspectos da sexualidade por meio da transversalidade ou desenvolvendo a temática da sexualidade de forma incidental em OAD que não nomeiam e/ou especificam ao(a) docente que tais objetivos encontram alguma relação temática voltada à sexualidade ou à diversidade sexual (ANEXO L).

O Anexo L deste trabalho indica quais os OAD que possibilitariam ao docente integrar conteúdos que abarquem aspectos relacionados à sexualidade como temática transversal ou incidental e ainda assim atingir o objetivo proposto. O quadro abaixo quantifica esses OAD em cada série/ano de aprendizagem.

**Quadro 5:** Montante de OAD que possibilitam desenvolver a temática da sexualidade de forma transversal ou como tema incidental

| Montante de OAD que possibilitam desenvolver a temática da sexualidade de forma transversal ou como tema incidental |                        |          |           |                        |           |           |               |           |           |
|---|------------------------|----------|-----------|------------------------|-----------|-----------|---------------|-----------|-----------|
| Componente Curricular   | Ciclo de Alfabetização |          |           | Ciclo Interdisciplinar |           |           | Ciclo Autoral |           |           |
|   | 1º ano                 | 2º ano   | 3º ano    | 4º ano                 | 5º ano    | 6º ano    | 7º ano        | 8º ano    | 9º ano    |
| Arte  | 0                      | 3        | 2         | 0                      | 1         | 4         | 2             | 1         | 0         |
| Ciências Naturais   | 2                      | 1        | 0         | 1                      | 1*        | 0         | 1*            | 0         | 1         |
| Educação Física   | 0                      | 0        | 0         | 5                      | 4         | 5         | 5             | 6         | 4         |
| Geografia   | 0                      | 1        | 0         | 0                      | 0         | 0         | 1             | 0*        | 1         |
| História  | 2                      | 2        | 4         | 3                      | 2         | 0         | 1             | 2         | 1         |
| Língua Inglesa  | 0                      | 0        | 0         | 0                      | 0         | 0         | 1             | 4         | 7         |
| Língua Portuguesa   | 1                      | 1        | 4         | 3                      | 3         | 4         | 4             | 2         | 4         |
| Matemática  | 0                      | 0        | 0         | 0                      | 0         | 0         | 1             | 3         | 1         |
| Tecnologias para Aprendizagem   | 0                      | 0        | 1         | 1                      | 1         | 3         | 3             | 3         | 4         |
| <b>TOTAL</b>  | <b>5</b>               | <b>8</b> | <b>11</b> | <b>13</b>              | <b>11</b> | <b>16</b> | <b>18</b>     | <b>21</b> | <b>23</b> |
| <b>TOTAL POR CICLO</b>  | <b>24</b>              |          |           | <b>40</b>              |           |           | <b>62</b>     |           |           |

\* Excetuando os OAD que tratam diretamente da temática da sexualidade expostas no Quadro 4

**Fonte:** Do autor

De acordo com o Quadro 5 e com o Anexo L, verificamos em todos os 9 cadernos que do Currículo da Cidade os OAD que possibilitam, de alguma maneira ao(a) professor(a) trazer à sala de aula conteúdos que abarquem temáticas relacionadas às mais variadas dimensões da sexualidade. Também verificamos essa possibilidade de abordagem em todos os anos/séries do Ensino Fundamental, e se ampliam com o avanço dos(as) educandos(as), a cada ciclo de aprendizagem.

Os OAD que possibilitam a abordagem de aspectos relacionados à sexualidade apresentam no Ciclo de Alfabetização (1º 2º e 3º ano) uma característica introdutória à temática. Tomamos como exemplo o OAD (EF01C13), “Localizar e nomear partes do corpo humano, representando-as em diferentes linguagens” (SÃO PAULO, 2019c, p. 90), tal objetivo, a princípio, persegue um conhecimento inicial acerca das diferentes funções do corpo humano, podendo evoluir para o despertar da consciência sobre o próprio corpo e ampliar a percepção de sua anatomia, bem como, autonomia em momentos de higiene e para o bem-estar do corpo e da saúde.

Outro exemplo que podemos citar como introdutório às temáticas que possibilitam abordar aspectos da sexualidade reside no caderno de História, com o OAD (EF01H13), “Conhecer a si e ao outro como pessoas diferentes, de modo a respeitar as diferenças” (SÃO PAULO, 2019a, p.76). Tal objetivo possibilita às crianças a percepção de si e das outras pessoas, favorecendo o conceito de identidade e diversidade na formação social, oportunizando – lhes a participação e interações positivas que envolvam essas diversidades de identidades que as cercam.

Quando os(as) educandos(as) avançam para o Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º ano), os OAD que possibilitam abordar aspectos da sexualidade ganham um caráter de aperfeiçoamento e aprofundamento acerca dos objetivos trabalhados no Ciclo de Alfabetização. Tomamos como exemplo o OAD presente no caderno de Língua Portuguesa (EF05LP25): “Debater aspectos controversos, relacionados a temas da atualidade, alimentados por pesquisas em jornais e revistas (impressos e digitais) e outras fontes, para emitir e acolher opinião e justificar suas respostas considerando o ponto de vista do outro” (SÃO PAULO, 2019e, p. 131).

Verificamos que no Ciclo interdisciplinar já se solicita a participação dos(as) educandos(as) no debate sobre *temas controversos* sob a mediação do(a) professor(a) objetivando a busca pela autonomia de pensamento e ação discente, que se consolidará no Ciclo Autoral. De acordo com o caderno de Língua Portuguesa, a aprendizagem proposta no Ciclo Interdisciplinar “desdobra-se – ao longo do ciclo – em uma progressão que vai da

situação de trabalho sustentado pelo professor em direção ao trabalho com autonomia pelo estudante” (SÃO PAULO, 2019e, p. 115).

O Ciclo Autoral caracteriza como ciclo de consolidação das aprendizagens, verificamos que os OAD presentes nessa etapa da aprendizagem propõem a qualificação científica das abordagens autorais desenvolvidas pelos(as) educandos(as).

Os OAD que possibilitam abordar aspectos da sexualidade, neste ciclo, ganham um caráter de aprendizado permanente, ou seja, orientam os(as) educandos(as) a buscar informações idôneas para compreender os fenômenos que os(as) cercam. O fator que impulsiona tais abordagens gira em torno da proposta de Trabalho Colaborativo Autoral – TCA, principal marca deste ciclo de aprendizagem (SÃO PAULO, 2014a).

Para ilustrar nossa análise, trazemos os OAD (EF08M39), “Investigar algumas características do trabalho científico, em situações reais, como a identificação de um tema relevante para ser investigado, e organizar questões de pesquisa sobre esse tema” (SÃO PAULO, 2019f, p. 118) do componente de Matemática e o OAD (EF09LI12), “Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica” (SÃO PAULO, 2019g, p. 90), presente no caderno de Língua Inglesa.

O Ciclo Autoral caracteriza, conforme já explanamos, como um segmento do Ensino Fundamental responsável pelo desenvolvimento de aprendizagens autônomas voltadas para a intervenção social, e em linhas gerais, os OAD deste Ciclo apontam para a necessidade de os(as) educandos(as) construírem seus saberes a partir de informações fundamentadas em preceitos científicos, a fim de tencionar intervenções baseadas em aspectos técnicos e não no senso comum. Nesse contexto o caderno do componente de Língua Inglesa indica que

O Ciclo Autoral, que correspondente ao ensino para os estudantes dos 7º, 8º e 9º anos, representa uma fase de maior amadurecimento, às portas da adolescência. Mudança, transformação e autonomia são algumas palavras-chave para compreender essa importante etapa. Ao se depararem com novos desafios, eles são provocados a repensarem as relações entre conhecimentos adquiridos e vivências passadas, o que promove a ressignificação e ampliação das aprendizagens e o pensamento reflexivo e crítico, com foco no intervir. Trata-se de uma etapa em que podem ser revistas e transformadas formas de ver e ser no mundo que os cerca. Assim, ganham lugar o comprometimento com a problematização e crítica, a diversidade e a pluralidade de concepções e ideias, pautadas no diálogo e respeito às diferenças (SÃO PAULO, 2019g, p. 84).

A busca pelo pensamento reflexivo e crítico é importante para que o(a) educando(a) passe a entender os fenômenos por meio de análise qualificada, distanciando-se do senso comum. Para Ribeiro (2017, p. 7), no que se refere à Educação Sexual

[...] questões e contextos envolvendo sexo, corpo, gênero e atitudes sexuais são recorrentes na sociedade de forma geral e na escola, em particular, esses segmentos (sociedade e escola) interpretam e respondem a essas questões a partir de crenças, de valores morais, de normas religiosas, costumeiramente fundamentando-se em preconceitos e discriminação. A educação sexual enquanto campo que se fundamenta na ciência, na didática e no método possibilita uma compreensão das questões sexuais, além desse senso comum, sua aplicabilidade pode contribuir para que as pessoas se sensibilizem e passem a entender a sexualidade, a partir da desconstrução de tabus, preconceitos e valores enraizados historicamente.

Contudo, é salutar frisar que os OAD presentes no Anexo L deste trabalho, possibilitam ao(a) educador(a) desenvolver aspectos da sexualidade em suas abordagens, no entanto eles não especificam que os OAD em questão referem-se ao desenvolvimento da temática, ficando assim, a critério do(a) educador(a) integrar a sexualidade ao seu plano de intervenção.

Conforme observamos anteriormente, somente dois componentes curriculares – Geografia e Ciências Naturais – tratam especificamente da temática da sexualidade em momentos pontuais da formação dos(as) educandos(as), durante o Ensino Fundamental. Em nossa análise consideramos que limitar a abordagem da temática da sexualidade em apenas dois componentes curriculares e ocultar o termo na maioria dos cadernos, o *Currículo da Cidade de São Paulo* poderia contribuir para a perpetuação do conceito de escola heteronormativa.

O ocultamento da sexualidade no currículo poderia, também, traduzir-se em retrocesso nas orientações acerca das abordagens da temática na escola, uma vez que a Nota Técnica nº 11, surgida nos primórdios dos debates sobre a reorganização curricular e administrativa da RMESP expunha a necessidade de se constituir abordagens que combatam o sexismo e a heteronormatividade na escola (SÃO PAULO, 2013c).

Além da Nota Técnica nº 11 (SÃO PAULO, 2013c), a coleção *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria – Direitos de Aprendizagens nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral* (SÃO PAULO 2016a), já havia apontado para a necessidade de desconstruir a cultura escolar excludente e privilegiar aspectos da identidade e cultura dos(as) educandos(as), como as questões de raça, etnia, gênero e sexualidade no planejamento de ações em busca de uma aprendizagem significativa integradora e emancipatória.

De acordo com o documento *O Currículo da Cidade de São Paulo: Uma experiência de atualização e implementação curricular para o Ensino Fundamental a partir da BNCC* (SÃO PAULO, 2018a), a coleção *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria – Direitos de Aprendizagens nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral* (SÃO PAULO, 2016a) serviu como um dos documentos inspiradores para a construção dos cadernos do Currículo da Cidade, como parte de uma política de não ruptura nos debates curriculares que ocorriam desde publicação do decreto nº 54.452/2013 que instituiu o *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo*.

Ao analisarmos os cadernos do *Currículo da Cidade de São Paulo* verificamos que os nove documentos indicam a coleção *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria – Direitos de Aprendizagens nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral* (SÃO PAULO, 2016a) em suas referências bibliográficas. Contudo, verificamos também que em relação à temática da sexualidade, os cadernos do *Currículo da Cidade de São Paulo* apresentam informações exíguas em comparação às publicações anteriores.

Embora um número considerável de OAD possibilite abordar a temática da sexualidade de forma incidental ou transversal, o fato de eles não utilizarem o termo de maneira objetiva dificultaria aos(as) educadores(as) a adoção de conteúdos e estratégias que envolvam a temática.

Entendemos que, em virtude dos mitos e preconceitos que envolvem a temática da sexualidade na escola, a forma como a linguagem foi empregada nos cadernos para as orientações visando o cumprimento dos OAD não contribuem para o encorajamento do(a) docente em desenvolver temáticas que envolvam as variadas dimensões da sexualidade.

Todavia, entendemos que o *Currículo da Cidade de São Paulo* também não impede uma prática autônoma e emancipatória dos(as) educadores(as) que optem em abordar a sexualidade como temática incidental objetivando o alcance dos OAD, sobretudo daqueles expostos no Anexo L. Contudo, caberia aos(as) professores(as) engajados na questão promover o necessário aprofundamento da temática.

De acordo com Ribeiro (2017), à temática da sexualidade estão envolvidos mitos, crenças, valores morais, normas religiosas e preconceitos, nossa preocupação é que os(as) profissionais da educação, mesmo apresentando algum suporte legal, oriundos não apenas do currículo paulistano, mas de outros documentos que o precederam desde o início da



reorganização curricular e administrativa em 2013, optem por não desenvolver a temática a fim de evitar conflitos com a comunidade escolar.

### **5.2.2 O desenvolvimento da temática das relações de gênero no Currículo da Cidade de São Paulo**

Diferentemente da temática da sexualidade, a temática de gênero é desenvolvida de forma explícita nos cadernos do *Currículo da Cidade de São Paulo*, pois, a RMESP foi uma das primeiras redes de educação do mundo a incorporar ao currículo os ODS, firmados pela *Agenda 2030* da UNESCO (SÃO PAULO, 2018a), vinculando-os aos OAD da Rede (ANEXO M).

Conforme já explanamos neste trabalho, dentre os 17 ODS, presentes na *Agenda*, há o objetivo de nº 5 *Igualdade de gênero*. De acordo com o documento *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO 2017), documento este distribuídos às escolas de Ensino Fundamental da Rede, o ODS nº 5 objetiva a busca pela igualdade de gênero e o empoderamento feminino.

O documento em questão sugere os seguintes tópicos a serem desenvolvidos com vistas a atingir o objetivo nº 5:

- Gênero como uma construção social e cultural;
- Desigualdade de gênero, papéis de gênero tradicionais e discriminação estrutural;
- Igualdade de gênero e participação na tomada de decisão;
- Gênero e trabalho, incluindo a disparidade de remuneração e o reconhecimento do trabalho não remunerado;
- Gênero e educação, incluindo a igualdade de gênero no acesso aos níveis primário, secundário e terciário de educação;
- Saúde e direitos sexuais e reprodutivos;
- Gênero e pobreza, incluindo a segurança alimentar e a dependência financeira;
- Gênero na dinâmica da comunidade (tomada de decisões, governança, cuidados com as crianças, educação, resolução de conflitos, redução do risco de desastres e adaptação à mudança climática);
- Exploração e tráfico de mulheres e meninas;
- A Interseccionalidade do gênero com outras categorias sociais, como habilidade, religião e raça (UNESCO, 2017, p.21).

Além dos tópicos, o documento da UNESCO (2017, p. 21) ainda indica exemplos de abordagens para o desenvolvimento do ODS nº5 pelos(as) professores(as) ou pela escola.

- Comemorar o Dia Internacional para a Eliminação da Violência contra a Mulher (25 de novembro);
- Convidar oradores que sofreram violência com base na identidade de gênero ou orientação sexual;

Realizar dramatizações que explorem a inclusão e a identidade com base em papéis de gênero;  
 Buscar parcerias com grupos de outras partes do mundo onde a abordagem ao gênero pode ser diferente;  
 Passar um dia trabalhando em uma ocupação tradicionalmente feminina ou masculina (troca de papéis no trabalho);  
 Explorar como os riscos e os desastres naturais afetam mulheres, meninas, homens e meninos de modo diferente;  
 Desenvolver um projeto de pesquisa baseado na questão: “Qual é a diferença entre igualdade e equidade e como ela se aplica ao mundo do trabalho?”.

Nesse sentido, o documento *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2017), citado como referência por oito dos nove cadernos do Currículo paulistano<sup>99</sup>, apresenta, entre outras, a necessidade de o(a) educando(a) compreender os conceitos de gênero e as causas da discriminação de gênero numa perspectiva crítico-reflexiva.

Nosso foco é analisar a presença e o desenvolvimento da temática das relações de gênero nos cadernos que compõem o *Currículo da Cidade de São Paulo*, para tanto, fizemos o levantamento da quantidade de OAD vinculados ao ODS nº 05 – *Igualdade de gênero* nos nove documentos que compõem currículo paulistano para o Ensino Fundamental, além disso, analisamos os conteúdos tanto da parte descritiva quanto dos OAD a fim de considerar a possibilidade de o documento auxiliar os(as) docentes a desenvolver abordagens reflexivas e libertadoras acerca das relações de gênero, considerando os fundamentos dos(as) autores(as) que embasam nossa pesquisa.

A princípio, fizemos um levantamento quantitativo, expresso no quadro a seguir (QUADRO 6), indicando os OAD vinculados ao ODS nº5- Igualdade de Gênero presentes nos cadernos dos componentes curriculares do Currículo da Cidade de São Paulo em cada ano e ciclo de aprendizagem do Ensino Fundamental.

---

<sup>99</sup> Somente o caderno do componente Tecnologias para a Aprendizagem não incorpora o documento *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (UNESCO, 2017) em suas referências básicas.

**Quadro 6:** Menções ao ODS nº 5 - Igualdade de Gênero nos componentes curriculares do Ensino Fundamental

| Menções à ODS nº 05 "Igualdade de gênero" por componente curricular e por ano de aprendizagem |                        |                          |          |                 |           |          |                |                   |             |               |                 |
|---|------------------------|--------------------------|----------|-----------------|-----------|----------|----------------|-------------------|-------------|---------------|-----------------|
|   |                        | Componentes curriculares |          |                 |           |          |                |                   |             |               |                 |
| Ano/Série   | Ciclos                 | Arte                     | Ciências | Educação Física | Geografia | História | Língua Inglesa | Língua Portuguesa | Tecnologias | Total por Ano | Total por Ciclo |
| 1º Ano  | Ciclo de Alfabetização | 1                        | 1        | 1               | 1         | 2        | 0              | 2                 | 0           | 8             | 21              |
| 2º Ano  |                        | 1                        | 0        | 1               | 1         | 1        | 0              | 2                 | 0           | 6             |                 |
| 3º Ano  |                        | 1                        | 0        | 1               | 2         | 0        | 0              | 3                 | 0           | 7             |                 |
| 4º Ano  | Ciclo Interdisciplinar | 2                        | 0        | 3               | 2         | 0        | 0              | 4                 | 0           | 11            | 41              |
| 5º Ano  |                        | 1                        | 0        | 8               | 1         | 0        | 0              | 3                 | 0           | 13            |                 |
| 6º Ano  |                        | 4                        | 1        | 6               | 2         | 0        | 0              | 4                 | 0           | 17            |                 |
| 7º Ano  | Ciclo Anual            | 3                        | 3        | 6               | 2         | 1        | 1              | 3                 | 2           | 21            | 56              |
| 8º Ano  |                        | 0                        | 1        | 8               | 3         | 1        | 0              | 3                 | 2           | 18            |                 |
| 9º Ano  |                        | 2                        | 0        | 8               | 1         | 1        | 0              | 3                 | 2           | 17            |                 |
| <b>Total por componente</b>   |                        | <b>15</b>                | <b>6</b> | <b>42</b>       | <b>15</b> | <b>6</b> | <b>1</b>       | <b>27</b>         | <b>6</b>    |               |                 |

Obs.: O componente curricular de matemática não relaciona nenhum OAD ao ODS nº5.

Fonte: Do autor

Identificamos que o *Currículo da Cidade de São Paulo* proporciona uma forma de intervenção das questões de gênero mais evidente em comparação à questão da sexualidade. Identificamos também, uma progressão nas abordagens conforme os(as) educandos(as) avançam no Ensino Fundamental, tanto quantitativamente, quanto à ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças e adolescentes.

Ao observarmos o Quadro 6, notamos que os OAD vinculado ao ODS nº05 – *Igualdade de Gênero* foram introduzidos no documento orientador, já no Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano), estando presente em seis dos nove componentes curriculares, somando o total de 21 menções.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, dada a natureza deste Ciclo de aprendizagem, concentrando educandos(as) na faixa etária de 6 a 8 anos, o caderno orienta para o desenvolvimento de os OAD a partir de intervenções lúdicas, como forma de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2018a). Observamos também que o Currículo paulistano baseia-se na BNCC como norteadora das práticas pedagógicas nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p.57)

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Observamos que o ODS nº 05 – *Igualdade de gênero*, também está vinculado aos OAD que privilegiam as abordagens lúdico-pedagógicas nos diferentes componentes curriculares. Para Bonfim *Et al.* (2014, p. 246)

É no brincar que as crianças fazem suas interpretações, constroem seus próprios mundos, desenvolvem brincadeiras e com isso aprendem a ter autonomia, inventando regras, modificando regras, decidindo o que é com quem iram brincar. E assim, através da reprodução dos papéis de gênero ditados pela sociedade vão construindo suas feminilidades e masculinidades.

Em razão disso, justifica-se a necessidade de as intervenções lúdico-pedagógicas primarem pelo caráter reflexivo, a fim de desconstruírem certos estereótipos de gênero que são *fabricados* nas relações sociais.

No Ciclo de Alfabetização, as questões de gênero são apresentadas no *Currículo da Cidade de São Paulo* de maneira esparsa e com características genéricas e, em sua maioria, interseccionadas a questões de raça/etnia e outras diversidades. Os OAD vinculados ao ODS nº 5 indicam, também, possibilidades de apresentação da temática a partir de aspectos do cotidiano e do universo infantil, contudo sem pretensão a qualquer aprofundamento nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Trazemos como exemplos o OAD (EF02G03) do componente de Geografia, “Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou na comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças (étnico-racial, religiosas, culturais, físicas etc.)” (SÃO PAULO, 2019b, p 93) e o OAD (EF03A13) do componente de Arte “Conhecer, nas diferentes manifestações artísticas e culturais em dança, as diversidades de seus sujeitos” (SÃO PAULO, 2019h, p. 81). Embora os OAD envolvam objetivos cognitivos – comparação – e socioemocionais- respeito às diferenças- eles tendem a introduzir a temática da diversidade local, regional ou nacional, entretanto, mesmo conectado ao ODS nº 05, os objetivos sequer mencionam as relações de gênero como um aspecto dessas diversidades.

De acordo com o Anexo M, podemos observar que alguns OAD no Ciclo de Alfabetização trabalham de forma direta a questão das relações de gênero. Observemos o exemplo a seguir, presente no caderno de História (EF01H05): “Criar diferentes critérios de classificação dos brinquedos para desconstruir representações fixas do que é de meninas e de meninos” (SÃO PAULO, 2019a, p.76), verificamos que o objetivo em questão aspira à desconstrução das posições *naturalizadas* de gênero, todavia, conforme já explanamos, os

objetivos, de maneira geral tendem a introduzir a temática de forma gradual ao(a) educando(a), adequando-a a sua faixa etária.

Em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017), o Currículo da Cidade traz também como objetivo, para esse período do Ensino Fundamental, o foco na alfabetização e no letramento. Grosso modo, a alfabetização caracteriza-se pela decodificação dos códigos da língua escrita, e o letramento- o uso competente da linguagem nas práticas sociais.

Para Soares (2017, p. 199)

[...] por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Contudo, o *Currículo da Cidade de São Paulo* amplia o conceito de alfabetização e letramento para as outras formas de linguagem além da língua escrita, tomamos como exemplo o conceito de *alfabetização científica* exposto no caderno do componente de Ciências Naturais.

A Alfabetização Científica, tomada como objetivo do ensino de Ciências, considera que os estudantes devem ter contato com a cultura das ciências, seus modos de organizar, propor, avaliar e legitimar conhecimentos. Ademais, possibilita a construção de sentidos sobre o mundo e permite o desenvolvimento de senso crítico para avaliação e tomada de decisão consciente acerca de situações de seu entorno, seja ela local ou global (SÃO PAULO, 2019c, p. 64).

Outro exemplo de ampliação do conceito de alfabetização e letramento exposto por Soares (2017), encontra-se no caderno do componente de Matemática, que expõe o conceito trazido pela BNCC (BRASIL, 2017) de *letramento matemático*.

O letramento matemático é a capacidade individual de interpretar a Matemática em uma variedade de contextos, o que inclui raciocinar matematicamente, utilizando conceitos e procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, analisar e prever fenômenos. Dessa forma, auxilia os estudantes ao longo de sua escolaridade a irem reconhecendo o papel que a Matemática exerce no mundo e a se tornarem cidadãos construtivos, engajados e reflexivos que possam argumentar e decidir com fundamentos (SÃO PAULO, 2019f, p. 70).

Nesse sentido, observamos que tanto a BNCC, quanto o *Currículo da Cidade de São Paulo*, embasados por teóricos da área da alfabetização e letramento, assumem a necessidade de relacionar o processo de construção das diferentes linguagens às vivências cotidianas dos(as) educandos(as) como forma de atribuir sentido à aprendizagem, é nesse contexto que o(a) educador(a) do Ciclo de Alfabetização deve desenvolver a abordagem introdutória, dentre outras, das temáticas das relações de gênero.

Para Bonfim *et al.* (2014, p. 246) nos primeiros anos de vida a criança vai formulando sua visão de mundo, portanto é imperioso à escola que se abordem questões relacionadas ao respeito às diversidades e às identidades, desde os primeiros anos de vida escolar, a fim de se descortinarem os rótulos naturalizados presentes nas relações sociais.

A subjetividade da criança vai se formando permeada por comportamentos, sentimentos e posicionamentos que “separam” meninos e meninas impedindo a interação e excluindo possibilidades de trocas afetivas e aprendizados que contribuam para a superação desses preconceitos. Consideramos que, as questões relativas ao brincar podem beneficiar para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, se forem direcionadas de maneira positiva.

Quadrado (2013, p. 24), ao problematizar representações de corpos no currículo escolar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, indica que

A escola é uma instituição que tem papel de destaque na produção de representações sobre os corpos e na produção de identidades. Sendo assim, torna-se importante que incorporem outras abordagens sobre os corpos no currículo, buscando a superação das perspectivas biologizantes, fragmentadas e naturalizadas. Problematizar a visão da ciência como algo incontestável, algo que dita “verdades” absolutas, comprovadas pelo rigor dos métodos científicos, é um passo significativo para a desconstrução dos discursos hegemônicos.

Consideramos que os OAD do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) permitem que os(as) educadores(as) insiram nos(as) educandos(as) as primeiras noções acerca da diversidade e igualdade de gêneros – ainda que sob uma perspectiva binária- apresentando os primeiros tópicos acerca dos fatores geradores das desigualdades entre meninos e meninas, facilitando-lhes desenvolver, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, abordagens que promovam a desconstrução do discurso hegemônico.

Quando avançamos em nossa análise para os OAD vinculados o ODS nº 5 – *Igualdade de gênero*, presentes no Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano), percebemos um aumento do volume dos objetivos que abordam a temática nos diversos componentes curriculares. De

acordo com o Quadro 6, são 41 OAD vinculados ao ODS nº5, em cinco componentes curriculares.

Nesse ciclo de aprendizagem percebemos que os OAD vinculados ao ODS nº 5- *Igualdade de gênero* apresentam propostas que permitem aos(às) educandos(as) maior acesso aos conceitos que permeiam a temática de gênero, para além das questões referentes à igualdade e discriminação de gênero, envolvendo também, questões relacionadas à violência de gênero, formas de exclusão em virtude de características físicas e estereótipos, entre outros aspectos.

No Ciclo Interdisciplinar, os componentes de Língua Portuguesa e Educação Física são os que mais contribuem para o aprofundamento das temáticas relacionadas às relações de gênero, ao trazerem objetivos que facilitam aos(as) professores(as) as abordagens sob um viés reflexivo. Trazemos como exemplo o OAD do caderno de Língua Portuguesa (EF05LP10) “Identificar trechos de textos que circulam na esfera jurídica, para discutir e/ou responder a problemas específicos de acordo com as necessidades do momento” (SÃO PAULO, 2019e, p. 129).

Vinculado ao ODS nº 05, este objetivo traz a seguinte nota explicativa:

Não se trata de estudar de modo aprofundado tais textos, mas de utilizar trechos para refletir sobre problemas pontuais. São exemplos desses textos: Lei Nº 8069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei Nº 13146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão, que trata da inclusão de pessoas com deficiência; Lei Nº 10.629/2003 e No 11645/2008, sobre obrigatoriedade do ensino das culturas afro e indígena nas escolas; Lei No 11340/2006 (Maria da Penha), que trata da violência doméstica e familiar contra a mulher; Lei Nº 96015/1998 (Lei Federal de Crimes Ambientais); Lei Nº 12305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, entre outras leis que tratem de questões relevantes para o bem-estar da população (SÃO PAULO, 2019e, p. 129).

Para Teles e Melo (2003), o a ação educativa é fundamental à transformação do componente cultural que se encarrega da reprodução dos estereótipos, que conduzem a uma relação de desigualdade e violência, dessa forma, segundo as autoras, faz-se necessária a abordagem das questões de gênero desde a educação básica como forma de combate à discriminação e a violência de gênero. O OAD (EF05LP10) exemplifica a possibilidade de a ação educativa abordar, entre outras, a temática da discriminação e violência de gênero de forma crítica e reflexiva no contexto da sala de aula, a fim de contribuir para a redução das desigualdades.

O Ciclo Interdisciplinar caracteriza-se pela transição entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental, propondo o aprofundamento das aprendizagens apresentadas

no Ciclo de Alfabetização e apresentando as competências de ação que se consolidarão no Ciclo Autoral.

O Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) tem a finalidade de integrar os saberes básicos constituídos no Ciclo de Alfabetização, possibilitando um diálogo mais estreito entre as diferentes áreas do conhecimento. Busca, dessa forma, garantir uma passagem mais tranquila do 5º para o 6º ano, período que costuma impactar o desempenho e engajamento dos estudantes (SÃO PAULO, 2019a, p. 42).

Notamos maior presença de OAD recomendando a construção autônoma do conhecimento dos(as) educandos(as), assim, intervenções que propõem investigação, comparação, pesquisa, vivência cultural, entre outras são comumente encontradas neste estágio da escolarização (ANEXO M).

De acordo com Becker (2012), a aprendizagem ocorre a partir da ação do sujeito aprendente sobre o objeto de aprendizagem. Aos(as) educadores(as), caberia exercer o papel de *inventores* de situações experimentais que facilitem as descobertas de novos saberes, por parte dos(as) educandos(as). Nesse sentido, cabe proporem objetivos de aprendizagem com vistas à identificação e reconhecimento de aspectos que envolvam as relações de gênero, por meio de estratégias de pesquisa/investigação, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento autônomo, inventivo e investigativo dos(as) educandos(as).

Trazemos como exemplo o OAD (EF04EF10): “Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes e paradesportos de campo e taco, rede/parede e invasão, perpassando as questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam” (SÃO PAULO, 2019d, p. 91). Observamos que esse OAD, presente no componente de Educação Física, expressa a preocupação com a construção do conhecimento por meio da pesquisa das dimensões históricas e sociais do esporte bem como as relações culturais e de gênero envolvidas.

Esse e outros OAD pertencentes a esse componente curricular abrem espaço para o(a) educando(a) investigar sobre, por exemplo, as raízes históricas e culturais que envolvem a exclusão das meninas e mulheres dos esportes de invasão e contato em que, por consequência, perpetuem-se alguns estereótipos de gênero no esporte<sup>100</sup>.

Conforme mencionado, parte dos OAD do Ciclo Interdisciplinar estimulam a pesquisa/investigação, a comparação e o reconhecimento das dimensões que envolvem as

---

<sup>100</sup> Por ser considerado um esporte em teoria violento, a prática de esportes de invasão e lutas foi proibida às mulheres por meio do Decreto Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941. A proibição durou até o ano de 1979, quando o Conselho Nacional de Desportos baixou uma Deliberação nº 65/79, revogando a proibição da prática de esportes de invasão e lutas pelas mulheres.



relações de gênero, contudo, os objetivos que propõem a explanação do conhecimento adquirido, o debate e intervenção social que vise a divulgação ou compartilhamento de ideias acerca da temática ainda são escassos nessa etapa do Ensino Fundamental.

Consideramos que no Ciclo Interdisciplinar os OAD vinculados ao ODS nº 5- *Igualdade de gênero* privilegia aspectos da aprendizagem cognitiva e da aprendizagem socioemocional, assim, entendemos que a partir de uma prática pedagógica adequada, o(a) educando(a) seja capaz de entender os níveis de igualdade de gênero em seu entorno, reconhecer a percepção tradicional dos papéis de gênero em uma abordagem crítica, identificar as formas de discriminação de gênero, entre outros aspectos que envolvem as relações de gênero (UNESCO, 2017).

Os OAD presentes no Ciclo Interdisciplinar, embora insiram e desenvolvam conceitos vinculados à aprendizagem comportamental, ainda não objetivam a consolidação de tais conhecimentos aos(às) educandos(as), nesta etapa escolar. Objetivos que propõem a consolidação e a intervenção social são características comumente associadas à última etapa do Ensino Fundamental, o Ciclo Autoral.

Ao analisarmos os OAD vinculados ao ODS nº5 no Ciclo Autoral (7º ao 9º ano) notamos que, além de apresentar em maior número em relação aos demais ciclos, - com 56 objetivos vinculados ao ODS nº 5 distribuídos em oito componentes curriculares - há a diversificação das abordagens, bem como o encorajamento dos estudantes em produzir trabalhos autorais. Consideramos que este segmento pretende a consolidação dos conceitos e temáticas trabalhadas durante o Ensino Fundamental.

Caracteriza-se no Ciclo autoral, além da consolidação das aprendizagens cognitivas e socioemocionais, a aprendizagem comportamental, ou seja, pretende-se que no final deste ciclo os(as) educandos(as) tenham condições de conhecer, refletir criticamente e assumir postura interventiva em relação aos problemas que os(as) cercam.

De acordo com o Currículo da Cidade, o Ciclo Autoral

destina-se aos adolescentes e tem como objetivo ampliar os saberes dos estudantes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação. Nesse período, a leitura, a escrita, o conhecimento matemático, as ciências, as relações históricas, as noções de espaço e de organização da sociedade, bem como as diferentes linguagens construídas ao longo do Ensino Fundamental, buscam expandir e qualificar as capacidades de análise, argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais (SÃO PAULO, 2019a, p. 42-43).

Dessa forma, o *Currículo da Cidade de São Paulo* indica como um de seus objetivos que, no final do Ensino Fundamental, o(a) educando(a) não apenas se aperfeiçoe enquanto indivíduo, mas converta-se em agente da transformação social por meio de uma pedagogia emancipadora e orientada para a ação.

Para Arroyo (2013), os currículos tendem a desperdiçar as experiências sociais, neste caso, verificamos que o *Currículo da Cidade de São Paulo*, sobretudo os objetivos destinados ao Ciclo Autoral, tende a se colocar na posição oposta ao indicado pelo autor, pois o documento orientador incentiva o(a) educador(a) a mediar ações educativas que estimulem os(as) educandos(as) a conhecer e agir com vistas à transformação da realidade local. Vale ressaltar que uma das ações que estimula os(as) educandos(as) no processo de conhecimento e intervenção social se traduz no TCA, já mencionado neste trabalho.

Os estudantes aprendem à medida que elaboram Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs), seja abordando problemas sociais ou comunitários, seja refletindo sobre temas como infâncias, juventudes, territórios e direitos. O TCA permite aos estudantes reconhecer diferenças e participar efetivamente na construção de decisões e propostas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor.

Essa abordagem pedagógica tem como características:

- Incentivar o papel ativo dos estudantes no currículo, de forma a desenvolver sua autonomia, criticidade, iniciativa, liberdade e compromisso;
- Fomentar a investigação, leitura e problematização do mundo real, a partir de pesquisas que envolvam diferentes vozes e visões, oferecendo várias possibilidades de apropriação, criação, divulgação e sistematização de saberes;
- Transformar professores e estudantes em produtores de conhecimento, criando oportunidades para que elaborem propostas e realizem intervenções sociais para melhorar o meio em que vivem (SÃO PAULO, 2019a, p. 43).

O documento orientador aponta que o Ciclo Autoral enfatiza as aprendizagens que objetivam o protagonismo juvenil e o envolvimento dos estudantes em projetos voltados a solucionar problemas reais, buscando abordagens que facilitam o posicionamento dos(as) educandos(as) e a autoria (SÃO PAULO, 2019a).

O foco da educação deve estar em criar situações de aprendizagem nas quais os alunos sejam desafiados a pensar em questões reais de desenvolvimento humano e planetário, que saibam manejar bem as linguagens (oral e escrita, matemática, científica, artística, tecnológica, midiática) para dizerem por si, sendo cidadãos ativos na construção de uma qualidade de vida mais justa e melhor para todos (SÃO PAULO, 2014e, p. 15).

Em referência à temática da igualdade de gênero, entendemos que tais intervenções propiciariam aos estudantes a abertura da possibilidade de refletir e atuar acerca de demandas políticas, histórico-culturais e sociais que auxiliariam na compreensão de questões tais como discriminação, preconceito e violência de gênero, por exemplo.

Um dos exemplos de OAD vinculado ao ODS nº 5 – *Igualdade de gênero* que incentiva a atuação para o combate aos preconceitos e discriminações, trata do objetivo (EF08TPA08), presente no caderno de Tecnologias para a Aprendizagem, “Compreender as implicações e agir em relação às práticas de incitação e compartilhamento de conteúdos discriminatórios ou preconceituosos” (SÃO PAULO, 2019i, p.105).

Para identificar conteúdos discriminatórios é imprescindível que o(a) educando(a) entenda o significado desses conteúdos e a maneira adequada de agir, para tanto, requer um trabalho integrador com outros componentes cujos objetivos também trazem OAD que facilitem o desenvolvimento de tais habilidades.

Trazemos como exemplo o OAD (EF08H10), do componente de História, “Conhecer e analisar a história das mulheres na sociedade brasileira nos séculos XVIII e XIX” (SÃO PAULO, 2019a, p. 92). De acordo com o nosso entendimento, conhecer a história das mulheres brasileiras contribuiria para que os(as) educandos(as) entendessem a maneira como se forjou, no Brasil, a sociedade contemporânea com suas fortes características androcêntricas. Nesse sentido, seria indispensável aos(as) educandos(as) apropriarem - se, por exemplo, do fato que o espaço dado à mulher na história e na ciência, que já não era grande, foi sendo limitado sobretudo a partir da ascensão ideologia burguesa na sociedade ocidental, que ocorreu a partir das revoluções francesa e americana, em fins do século XVIII (PERROT, 2001).

Priore (2002) aponta que nas ciências, as mulheres se tornaram alvo de especulação que possibilitaram maior aprisionamento em relação à sua autonomia. Uma das características da área médica desenvolvidas no Brasil colonial, mas que se estendeu para os séculos posteriores foi a de definir como normalidade a mulher que adequasse ao seu destino biológico, ou seja, a maternidade. “O próprio mapeamento da anatomia do útero submetia-se ao olhar funcionalista dos médicos, que só se referiam ao que importava para a procriação” (PRIORE, 2002, p.82).

A autora ainda indica que a medicalização feminina, sobretudo a partir do século XVIII, longe de amparar a mulher na descoberta de seu corpo e auxiliar na redução do que contemporaneamente denominamos por dissimetria de gênero, transformou-se num meio para se justificar e aprofundar as desigualdades entre homens e mulheres. “Essa natureza propriamente feminina, ordenada pela genitália, transformava a mulher num monstro ou numa eterna enferma e, vítima da melancolia, seu corpo se abria para males maiores, como a histeria, o furor da madre e a ninfomania” (PRIORE, 2002, p. 83).

A presença maciça da mulher na docência também faz parte do constructo ideal burguês, pois a justificativa apresentada para a presença de mulheres no ato de ensinar, também não está relacionada à questão da competência técnica, ela se forma a partir da ideia que educar é um ato de amor, que para educar necessita-se de afetividade e sensibilidade, características socialmente consideradas inerentes ao gênero feminino.

Para Apple (2013), o ideal de sociedade partilhado por grupos conservadores entende que os problemas sociais desaparecerão quando a família se tornar um núcleo fortalecido. Logo, há a necessidade de se determinar uma divisão de tarefas para que haja o fortalecimento do núcleo familiar. Aos homens, destina-se a missão da provisão financeira, enquanto às mulheres é confiado o cuidado da casa, das crianças e dos idosos. O autor aponta que o trabalho feminino seria desencorajado, pois poderia reduzir os incentivos do trabalho masculino.

Para Louro (2002, p. 448), a educação das meninas no final do século XIX justificava-se pelos seguintes princípios:

Inspirados nas ideias positivistas e cientificistas, justificava-se um ensino para as mulheres que, ligado ainda à função materna, afastasse as superstições e incorporasse as novidades da ciência, em especial das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas. Portanto, quando, na virada do século, novas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar o currículo dos cursos femininos, representariam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino.

Caberia à escola daquele tempo, então, direcionar a instrução formal para o fortalecimento desses papéis sociais. Aos meninos incumbe-se a missão de desenvolver métodos e técnicas com objetivo para a ensinagem de princípios de administração dos espaços públicos, às meninas, desenvolver métodos e técnicas para a ensinagem de princípios de economia doméstica. Para Louro (2002, p. 458)

A economia doméstica [...] também se tornaria parte integrante desses cursos, constituindo uma série de ensinamentos referentes à administração do lar. Assim, muitas aprendizagens até então restritas ao lar passariam para o âmbito da escola. Esse processo, ‘escolarização do doméstico’, não iria se constituir, no entanto, numa mera transposição de conhecimentos de mundo doméstico para a escola; implicaria sim numa reelaboração de tais saberes e habilidades. Na verdade, o que vai ocorrer, será o aumento de complexidade e parcelarização dos conhecimentos, apoiando-os em conceitos científicos, desdobrando –os em etapas e sequências, dando-lhes, enfim, uma roupagem escolar e didática.

A autora ainda aponta que no final do século XIX a feminização da docência também começava a ganhar contornos científicos. De acordo com Louro (2002), embora encontremos resistências e críticas ao trabalho feminino na docência – uma vez que a corrente comtiana considerava o desenvolvimento da mulher estacionário, próximo ao desenvolvimento infantil - o discurso que prevaleceu, atribuía à mulher o perfil adequado aos postulados dessa profissão em virtude das características inerentes à sua *natureza*. A autora aponta que os defensores desse discurso

Afirmavam que as mulheres tinham, ‘por natureza’ uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a ‘extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’. O argumento parecia perfeito: à docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (LOURO, 2002, p. 450).

Amparado pelo OAD (EF08H10) caberia ao(a) educador(a) intervir para a consolidação desses conhecimentos acerca da forja do conceito estereotipado de masculinidade e de feminilidade historicamente construídos, contribuindo, assim, para o reconhecimento, por parte dos(as) educandos(as), de que esses papéis não são *naturais*, portanto, poderiam ser transformados.

Contudo, para vislumbrar a transformação, a partir da intervenção social, é salutar a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva, de maneira que o(a) educando(a) compreenda que o conhecimento construído é fluido e passível de transformação. Assim, a escola deveria rever algumas posturas referentes à prática docente e à avaliação da aprendizagem.

A ênfase trazida pelo Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede - Mais Educação São Paulo - na formação dos anos finais do ensino fundamental deu o passo inicial quando deslocou a preocupação centrada nas avaliações de resultado como único referencial de qualidade para a formação do aluno-autor, ampliando a expectativa de produção de conhecimento capaz de identificar, problematizar e intervir na resolução de problemas locais e globais reais como objeto de estudo e qualidade da formação. Nessa perspectiva, será preciso considerar que a autoria do aluno dependerá de uma postura de participação colaborativa, pró-ativa [sic] e de autoria, desde a identificação do problema que se quer resolver até a condução da pesquisa, o planejamento das ações, a intervenção, o registro, as reflexões e conclusões. Portanto, não se trata do desenvolvimento de um projeto estanque. Todo o currículo e o Projeto Político Pedagógico devem ter como norte a formação para a cidadania e a construção do conhecimento-emancipação. Nesse processo, o professor assume a postura de orientador e conduz a atividade de forma a provocar e ajustar o foco quando necessário (SÃO PAULO, 2014e, p.17).

Para Arroyo (2013, p. 257)

Reconhecer essa cultura ativa, de intervenção tão forte na infância, adolescência e juventude popular pode representar a superação da visão tão persistente que os inferioriza como débeis mentais, com problemas de aprendizagem. No conjunto das ações-intervenções tão radicais produzem conhecimentos, se produzem sujeitos cognitivos. O conhecimento não é uma cópia da realidade, mas é o produto do agir sobre ela, de transformá-la e compreender o processo de sua transformação. É a ação-intervenção que estabelece a relação do sujeito com a realidade.

De acordo com Zabala (2014) existem diversas estratégias que o(a) educador(a) pode se valer para desenvolver intervenções que facilitem a articulação dos conteúdos escolares às vivências sociais dos(as) educandos(as).

Para levar em conta as contribuições dos alunos, além de criar um clima adequado, é preciso realizar atividades que promovam o debate sobre suas opiniões, que permitam formular questões e atualizar o conhecimento prévio, necessário para relacionar uns conteúdos com os outros. Quer dizer, apresentar os conteúdos relacionados com o que já sabem, com seu mundo experiencial, estabelecendo, ao mesmo tempo, certas propostas de atuação que favoreçam a observação do processo que os alunos seguem para poder assegurar seu nível de envolvimento é o adequado (ZABALA, 2014, p. 95).

Ou seja, seria responsabilidade do(a) educador(a) desenvolver ambientes propícios para que os(as) educandos(as) possam expor seus conhecimentos de forma autônoma, propiciando, por meio da mediação docente, a reflexão acerca das inferências apontadas, possibilitando a transformação ou consolidação desses saberes.

De acordo com nossa análise, o fato de o *Currículo da Cidade de São Paulo* estar organizado e incorporando aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento os ODS, presentes na *Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas* (ONU), facilitou a inclusão das abordagens acerca das temáticas de gênero no currículo.

Em nosso entendimento, o *Currículo da Cidade de São Paulo* apresenta OAD que possibilitam ao(à) educador(a) desenvolver abordagens crítico-reflexivas, que proporcionem ao(à) educando(a) não apenas reconhecer aspectos que envolvem as relações de gênero, mas atuar para a transformação de seu território.

Embora nossa pesquisa não pretenda abordar a concepção de educação e currículo predominante nos(as) docentes que compõem a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, tão pouco investigar as referências que fundamentam suas ações quanto à formação – inicial, continuada e/ou autoformação - vale a ressalva: estariam os(as) profissionais da Rede

qualificados(as) para desenvolver as questões relativas às relações de gênero de forma libertadora e emancipatória?

### 5.3 Análise geral

Nossa pesquisa considerou que há na RMESP um processo permanente de debates acerca da atualização curricular que se estende desde o ano de 2013, quando se deu o início das discussões acerca da implementação do *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Programa Mais Educação São Paulo* (SÃO PAULO, 2013b).

Caso notável é os debates que culminaram com a publicação dos cadernos do *Currículo da Cidade de São Paulo*, transporem o mandato de dois governos com espectros políticos distintos – de Fernando Haddad (PT) de 2013 a 2016 e de João Dória (PSDB) de 2017 a 2018, sem que houvesse grandes rupturas, no que concerne à busca por uma educação integral, equânime e inclusiva.

Contudo, pudemos notar algumas diferenças tanto no que se refere às orientações quanto ao emprego da linguagem nos documentos publicados entre os anos de 2013 e 2016. Com relação às publicações ocorridas a partir de 2017, ao nosso ver, as diferenças se justificam em virtude do antagonismo ideológico que caracterizam as duas legendas.

Um dos exemplos de diferenças à orientação do trabalho pedagógico refere-se ao forte apelo presente nos materiais publicados entre 2013 e 2016, quanto à questão da descolonização do currículo e a elaboração de uma *identidade* curricular que se desenvolveria a partir e alinhada aos saberes e fazeres dos(as) educandos(as), ou, como indica Arroyo (2013), a construção do conhecimento baseada, sistematizada ou enraizada nas indagações humanas.

De acordo com o autor

O direito ao conhecer não se reduz a aprender habilidades, capacidades aplicáveis na diversidade de situações sociais, uma visão pragmatista do aprender. O direito ao conhecimento implica a partir das indagações mais desestabilizadoras do viver com as crianças-adolescentes que já se defrontaram e explicitaram seus significados (ARROYO, 2013, p. 121).

Verificamos na versão final do *Currículo da Cidade de São Paulo*, uma orientação híbrida, pois ao mesmo tempo em que o documento apresenta orientações acerca das questões que envolvem as mais variadas formas de vivenciar e respeitar as diversidades, ele também

traz um apelo ao conhecimento eurocêntrico ou *conhecimento a partir da perspectiva do colonizador*, vide as orientações presentes no referencial do componente de História para o 9º ano.

No 9º ano, a proposta é estudar as relações capitalistas no século XX no mundo, partindo da sua hegemonia nos tempos atuais e de sua caracterização na prevalência da propriedade privada, do trabalho assalariado, das sociedades estruturadas em classes e do poder econômico e político controlado por determinadas classes presentes no comando do Estado. Na perspectiva de que o presente questiona o passado, a ideia é estudar a história que possibilitou essa hegemonia: o neocolonialismo do final do século XIX, as duas grandes guerras, a oposição ao capitalismo e os movimentos sociais, a Revolução Russa, a expansão do socialismo no mundo, a crise capitalista de 1929, os estados totalitários e autoritários ao longo do século XX, a descolonização da África e da Ásia, os regimes republicanos na América, as ditaduras na América Latina, a Revolução Cubana, o consumismo, o petróleo e a economia mundial, a queda do muro de Berlim e o neoliberalismo (SÃO PAULO, 2019a, p. 89).

A orientação em questão sugere que o(a) educador(a) utilize como conteúdos elementos relacionados ao que os(as) historiadores(as) denominam por macro história<sup>101</sup>, além disso, a linguagem empregada na orientação acima sugere um movimento histórico determinista, uma vez que não faz referência aos movimentos de contestação populares ou movimentos de luta identitários característicos do século XX.

Em contraposição a este olhar, os documentos produzidos entre 2013 e 2016 apresentavam de forma clara e direta um esforço em trazer à tona vozes excluídas e invisibilizadas.

No ensino de História, a vivência da diversidade e do equilíbrio de culturas exige uma concepção pedagógica voltada para um projeto de cidadania, democracia, emancipação e esperança. Isso significa mexer com crenças, valores e culturas consideradas como únicas e verdadeiras; significa desconstruir práticas pedagógicas escolares que ainda se pautam por uma concepção adultocêntrica, colonialista, heteronormativa, racista e sexista que banalizam e tornam insignificantes as práticas culturais ditas como “anormais” e “populares”, propiciando assim o: “perigo de uma única história” (SÃO PAULO, 2016e, p. 13-14).

Outro fator preponderante acerca da linguagem empregada pelo documento *Currículo da Cidade de São Paulo*, a qual já abordamos em momento anterior, deve-se ao uso da linguagem universal no masculino. Nesse sentido, entendemos tratar de um recuo dado pela

---

<sup>101</sup> Associada às tradições científicas estruturalistas, a análise macro-histórica é um método de pesquisa historiográfica que objetiva a identificação de tendências gerais ou de longo prazo em determinados períodos históricos. Em contraposição metodológica há a análise de micro-história, que se trata, por sua vez, de método associado a um gênero historiográfico que se coloca em recortes específicos de eventos e acontecimentos para uma compreensão mais densa e profunda de um fenômeno.



gestão que assumiu em 2017, com relação ao entendimento linguístico estabelecido na gestão de Fernando Haddad (2013-2016).

Verificamos que parte dos documentos publicados no quadriênio da gestão Haddad apresentava alguma preocupação em utilizar uma linguagem ambigênero. Ainda que expusesse uma concepção binária do gênero, entendemos que os documentos produzidos naquela gestão se valiam de maior atenção, no que se refere ao uso de uma linguagem inclusiva, em relação aos documentos produzidos por outras gestões.

Entendemos que o cuidado ao utilizar-se da linguagem ambigênero seria uma forma de coadunar a linguagem integradora à proposta da RMESP, a qual se pretende uma educação inclusiva, que busque fortalecer os valores democráticos, alinhada ao conceito de educação enquanto direito humano.

Para ilustrar nossas impressões indicamos o recorte abaixo, extraído do documento *Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e aural*

Convidamos as professoras e os professores, as equipes gestoras: coordenadoras e coordenadores pedagógicos, diretoras e diretores, assistentes de direção, as supervisoras e os supervisores, o quadro de apoio das unidades, educandas, educandos e seus familiares, a dialogarem e a contribuir na construção do currículo em ação. Nosso objetivo é questionar os valores excludentes desta sociedade e apontar caminhos para a superação das desigualdades, agir em busca de autonomia, de reflexão, de autodeterminação das escolas e dos(as) aprendizes e do enfrentamento das dificuldades, por uma educação transformadora e uma sociedade mais justa. (SÃO PAULO, 2016a, p. 9).

Embora a versão final do *Currículo da Cidade de São Paulo* apresente conceitos que entendemos progressistas, ilustrados na busca pela educação integral e inclusiva como forma de promover o desenvolvimento humano, a abertura à diversidade como um elemento da *Matriz de Saberes* e os ODS como temas inspiradores do currículo – dentre eles o ODS nº 5 – *Igualdade de gênero* (SÃO PAULO, 2019a), o documento publicado em 2017, já na gestão de João Dória, não trouxe a preocupação em se utilizar de uma linguagem integradora dos gêneros, prevalecendo, assim, o padrão masculino de linguagem.

Em se tratando das temáticas de gênero, observamos que a versão final do *Currículo da Cidade de São Paulo* ocupa-se da questão, sobretudo, em virtude da incorporação dos compromissos firmados na *Agenda 2030* da ONU, que estabeleceu os 17 ODS e da qual o Brasil é signatário. Assim a RMESP incorporou ao currículo a concepção de *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (EDS) a fim de relacionar seus OAD aos ODS.

Os OAD que desenvolvem questões referentes às relações de gênero estão vinculados ao ODS nº 5 *Igualdade de gênero* e caracterizam pela introdução da temática no Ciclo de

Alfabetização, num movimento inicial de apresentação de situações, utilizando a abordagem lúdica como estratégia, como por exemplo, reconhecer o próprio corpo e o corpo do(a) outro(a) por meio da dança, esporte ou outras vivências culturais, presentes nos componentes de Ciências Naturais, Arte e Educação Física, ou desenvolver regras de convívio e compartilhamento de jogos e brincadeiras, objetivando desconstruir representações fixas do que é supostamente apropriado para meninos e de meninas, presentes nos componentes de História e Geografia.

Conforme os(as) educandos(as) avançam para o Ciclo Interdisciplinar, tanto o número dos OAD vinculados ao ODS nº5 – *Igualdade de gênero* se ampliam, de 21 no Ciclo anterior para 41 neste Ciclo (QUADRO 6), quanto os objetivos se direcionam para o aprofundamento das abordagens.

O caráter lúdico, presente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, é substituído por estratégias de investigação sobre problemas relacionados à temática, como em intervenções que objetivem, por exemplo, identificar, reconhecer ou compreender situações de discriminação, dentre outras, de gênero, em aspectos do cotidiano, em textos ou durante as práticas esportivas e de dança, presentes nos componentes de Geografia, Língua Portuguesa Arte, Ciências Naturais e Educação Física.

No Ciclo Autoral, também ocorre a ampliação dos OAD vinculadas ao ODS nº5- *Igualdade de gênero* com total de 56 objetivos neste ciclo (QUADRO 6). Além do número maior os objetivos vinculados às relações de gênero, as abordagens ganham aspectos relacionados às aprendizagens comportamentais, ou seja, para além de entender os fenômenos que orbitam as relações de gênero, os(as) educandos(as) devem ser orientados no sentido da reflexão e ação para a resolução dos problemas estudados, por exemplo discutir, debater, problematizar ou agir sobre ações que envolvam valores éticos, estéticos e corporais capazes de combater preconceito ou discriminação, dentre outras, de gênero, *bullying* ou *cyberbullying*.

A exceção do componente curricular de Matemática, os objetivos de aprendizagem para a ação, com vistas à igualdade de gênero, estão presentes de forma explícita em todos os demais componentes da grade.

De maneira geral nossa análise considera que o *Currículo da Cidade de São Paulo*, em virtude de seu alinhamento à *Agenda 2030*, possibilitou a incorporação da temática da igualdade de gênero por meio da presença do ODS nº5, e viabilizou o desenvolvimento organizado e sistemático das abordagens dos mais variados aspectos que envolvem as relações de gênero.

Verificamos que os OAD que tratam da questão de gênero estão presentes desde os anos iniciais e as sugestões de intervenções tornam-se mais complexas com o passar dos anos de vida escolar e conforme os(as) educandos(as) se desenvolvem enquanto sujeitos. De acordo com Becker (2012, p. 33) “Se no plano do desenvolvimento não forem construídas estruturas capazes de assimilações de conteúdos, progressivamente complexos, a aprendizagem estagna; não consegue avançar”.

Se a versão final do *Currículo da Cidade de São Paulo* apresenta objetivos que contribuem para as abordagens das relações de gênero de forma objetiva e organizada, o mesmo não podemos afirmar sobre as temáticas referentes à sexualidade.

Nos documentos oficiais publicados entre os anos de 2013 e 2016, a necessidade de abordagens temáticas que consideravam as diversas dimensões da sexualidade como temática educativa, foi protagonizada de maneira explícita como um direito de aprendizagem do(a) educando(a), contudo na versão final do *Currículo da Cidade de São Paulo*, as temáticas envolvendo a sexualidade perderam tal *status*, sendo pouco mencionadas no texto do documento e raramente abordadas pelos OAD.

A título de ilustração, reproduzimos a seguir um recorte extraído de um documento produzido ainda na gestão de Fernando Haddad em que a necessidade de abordagem, da sexualidade é mencionada abertamente: trata-se do componente de Geografia da *Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria*.

A partir do ensino que possibilite conhecer o mundo, seja o próximo vivido e(ou) o que está numa escala mais ampla, os(as) estudantes podem entender as diversas mazelas socioespaciais brasileiras e, quiçá, colaborar para superá-las um dia. Assim poderemos superar as formas de exclusão, discriminações e preconceitos que geram a LGBTfobia, as questões de gêneros e o racismo, que fortalecem e ratificam os padrões de normalidade e de heteronormatividade (SÃO PAULO, 2016c, p. 11).

Todavia, na versão final do currículo paulistano, o termo sexualidade, em algumas situações, parece ser ocultado de forma deliberada. Tomamos como exemplo a descrição do princípio *Abertura para a Diversidade*, que compõem a *Matriz de Saberes do Currículo da Cidade de São Paulo*: “valorizar as identidades e culturas locais, maximizando ações promotoras da igualdade de gênero, de etnia e de cultura, brincar e interagir/relacionar-se com a diversidade” (SÃO PAULO, 2019a, p. 35).

Neste trecho o *Currículo da Cidade de São Paulo* ao abordar o respeito à diversidade, o referencial nomeia a necessidade de ações pedagógicas que promovam a igualdade de gênero, étnico-racial e cultural, todavia, não faz referências à necessidade de se promover

ações que visem superar as discriminações e preconceitos que geram a homofobia, a transfobia, entre outros preconceitos relacionados à sexualidade.

Conforme avançamos na análise do *Currículo da Cidade de São Paulo*, observamos que os poucos OAD que abordam literalmente a temática da sexualidade estão concentrados em apenas dois componentes curriculares: em Ciências Naturais, com quatro OAD e o componente de Geografia, com apenas um OAD (QUADRO 4).

A temática da Sexualidade é abordada em OAD de forma literal a partir do 5º ano do Ensino Fundamental e, em sua maioria eles se valem de uma perspectiva biologista da questão. Somente dois OAD fazem menção à sexualidade como constructo, portanto, manifestam-se nas dimensões, cultural e socioafetiva, além da biológica (EF08G04) (EF07C23).

Embora importantes, enquanto conteúdo de aprendizagem, desenvolver apenas dois OAD em dois componentes curriculares distintos, que tratam das variadas dimensões da sexualidade em todo o Ensino Fundamental, pode ser considerado um número ínfimo para a busca de uma sólida formação do(a) educando(a) acerca da temática.

A parte 1 da versão final do *Currículo da Cidade de São Paulo* é apontada como uma das referências que orientam a *Matriz de Saberes*, o fundamento *valores da contemporaneidade*. Esses *valores* baseiam-se em *solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade* e objetivam “eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão que coíbem o acesso de [todos/as] à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos” (SÃO PAULO, 2019a, p.29).

Ao nosso ver, não há possibilidade de qualquer ação pedagógica tornar-se capaz em internalizar conceitos de *solidariedade, singularidade, liberdade* que resultem na eliminação dos preconceitos sexuais, sem que haja uma abordagem reflexiva e permanente das questões que envolvem a sexualidade nas suas mais variadas dimensões, uma abordagem adequada à idade/ano escolar do(a) educando(a) que se desenvolva desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, nosso trabalho indicou uma série de OAD que possibilitaria ao(a) educador(a) incorporar em suas estratégias conteúdos que trouxessem aspectos relacionados à temática, mesmo que os objetivos em questão não exibissem o termo *sexualidade* em seu texto (ANEXO L). No entanto, esses deveriam ser trabalhados de forma transversal ou trazendo a sexualidade como temática incidental.

Nossa análise geral do *Currículo da Cidade de São Paulo* indica que o(a) educador(a) ao apresentar um viés progressista em suas abordagens sobre as temáticas das relações de gênero e sexualidade na escola, independentemente do ano/série e do componente curricular que ministre suas aulas, tem condições de se amparar neste documento como forma de legitimar seu trabalho docente, pois o documento indica que “o currículo não é uma sequência linear, mas um conjunto de aprendizagens concomitantes e interconectadas” (SÃO PAULO, 2019a, p. 17).

O *Currículo da Cidade de São Paulo* aproxima-se do conceito exposto por Doll Junior (2002)<sup>102</sup>, ou seja, um currículo aberto, auto organizável e que deva ser ressignificado de acordo com a necessidade e os problemas encontrados em cada unidade escolar. Assim, o documento indica a necessidade de o(a) docente atingir os OAD presentes no referencial, no entanto, a forma com que as escolas ou os(as) docentes, se organizarão para cumprir tais objetivos, fazem parte da autonomia de cada unidade de ensino.

O fato de a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo (RMESP) possuir um documento que legitime a ação docente do(a) professor(a), que apresenta um viés progressista nas abordagens acerca da temática das relações de gênero e sexualidade na escola, pode ser considerada importante salvaguarda, uma vez que, conforme apontamos no capítulo 2, estamos vivendo um período histórico que podemos classificar como *reação conservadora*. Todavia, consideramos que o documento em questão não oferece subsídios capazes de orientar o(a) professor(a) em direção à prática progressista no que se refere às abordagens das temáticas objeto de nossa pesquisa.

O fato de haver um documento curricular adotado recentemente pela RMESP que, mesmo com as incongruências aqui apontadas, ainda possa ser utilizado como suporte para a legitimação da ação docente nas intervenções das temáticas de gênero e sexualidade, considerando o período da história recente, tomado por uma reação conservadora na sociedade e na política e que penetrou nos debates curriculares, pode ser considerado fator alentador. Contudo, os movimentos recentes ocorridos na Rede começam a acender um sinal de alerta.

Conforme apontamos, o discurso presente nos debates que resultaram na versão final do *Currículo da Cidade de São Paulo*, girava em torno da continuidade dos debates ocorridos na gestão anterior, tanto é que a legislação utilizada como referência, ainda em 2017, foi o Decreto nº 54.452/2013, que instituiu o *Programa de Reorganização Curricular e*

---

<sup>102</sup> Ao apontar para a necessidade de a escola reorganizar seu currículo levando em conta o cotidiano escolar, Doll Junior, (2002) é citado como referência pelo documento.

*Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo-Mais Educação São Paulo* (SÃO PAULO, 2013d), decreto este ainda não revogado.

A versão final do *Currículo da Cidade de São Paulo*, bem como outros documentos publicados posteriormente, também evocava esse caráter de continuidade (SÃO PAULO, 2017; SÃO PAULO, 2018). Ao ser anunciado em fins de 2017, o portal na *internet* da RMESP trazia o documento orientador compartilhando a mesma página com os documentos de discussão publicados na gestão anterior, sugerindo que aqueles documentos – analisados nesta pesquisa- também eram considerados referências orientadoras e complementares que integrariam o *Currículo da Cidade de São Paulo*.

Contudo, alguns meses após a renúncia de João Dória (PSDB) e a assunção de Bruno Covas (PSDB) em abril de 2018, o portal da SME, após período de atualização, retirou os documentos publicados entre os anos de 2013 e 2016 da página principal do *Currículo da Cidade de São Paulo*, transferindo-os para a página do Centro de Documentação e Memória Documental – CEDOC.

O CEDOC reúne documentos das equipes da Secretaria Municipal de Educação (SME) de várias gestões, com o intuito de preservar a história documental da Rede. Entretanto, os documentos encaminhados ao CEDOC, embora apresentem valor cultural, são considerados documento orientadores que estão fora de vigência.

Percebemos outra desconstrução sutil das políticas adotadas na gestão de Fernando Haddad (2013-2016) que envolve a formação do *Núcleo de Educação em Gênero e Sexualidade*. Vinculado ao *Núcleo Técnico de Currículo*, esse núcleo ganhou amparo legal, ao nosso ver, tardiamente, a partir da Portaria SME nº 7.849 assinada em 1º de dezembro de 2016, no último mês da gestão de Haddad. Tal Portaria estabelecia normas complementares ao Decreto nº 56.793, de 04 de fevereiro de 2016, que dispunha sobre a organização, as atribuições e o funcionamento da SME.

Embora presente na legislação, o *Núcleo de Educação em Gênero e Sexualidade* nunca foi constituído e formalizado, seja na gestão Haddad, seja na gestão de seu sucessor. Em março de 2018, a poucos dias de sua renúncia, o prefeito João Dória publicou o Decreto nº 58.154/2018, dispositivo que revogou o Decreto nº 56.793/2016, tornando a Portaria SME nº 7.849 sem efeito.

É interessante notar as semelhanças entre o Decreto nº 58.154/2018, que dispõe sobre a reorganização da SME e o Decreto nº 56.793/2016 bem como a Portaria SME nº 7.849/2016. O Decreto nº 58.154/2018 traz inclusive, compilações literais em determinadas passagens, dessas normativas. Além do referido Decreto não projetar a existência do *Núcleo*

de *Educação em Gênero e Sexualidade*, ele omite deliberadamente em seu texto o termo *sexualidade*.

A título de comparação, os artigos que se referem às atribuições da DIPED, a Portaria 7.849/2016, assinada ainda no governo de Fernando Haddad, em seu artigo 116º inciso II alínea b traz o seguinte texto: “II - implementar e articular ações educacionais e de gestão relacionadas a: [...] b) educação ambiental, étnico-racial e em gênero e sexualidades;” (SÃO PAULO, 2016h, p. 20).

O Decreto nº 58.154/2018, assinado durante o governo de João Dória, no artigo 71º inciso II alínea b, traz os seguintes dizeres: “A Divisão Pedagógica – DIPED tem as seguintes atribuições: [...] II - implementar e articular ações educacionais e de gestão relacionadas a: [...] b) educação para as relações étnico-raciais, educação ambiental, de gênero e educação inclusiva;” (SÃO PAULO, 2018b, p 10). Ou seja, no mais recente decreto, houve a supressão do termo *sexualidades*.

Quando analisamos o texto do currículo da cidade, verificamos que em diversos momentos o termo *sexualidade* tem sido evitado. Não temos elementos para indicar se essa omissão é deliberada ou casual, contudo, neste caso, por se tratar de uma compilação do texto da portaria anterior, existem fortes indícios para supor que houve a supressão deliberada do termo *sexualidade* no texto legal.

A ausência de um núcleo técnico voltado às temáticas das relações de gênero e sexualidade, vinculado à SME, contribuiu para que não ocorressem formações continuadas de professores(as) direcionadas ao tema nos últimos anos. Embora os sindicatos estejam tentando suprir essas demandas formativas, entendemos que o número de pessoas contempladas e as cargas horárias oferecidas não sejam suficientes para uma formação docente de qualidade, numa área permeada por mitos e preconceitos<sup>103</sup>.

A falta de uma política permanente de formação contribui para a manutenção das dificuldades encontradas pelos(as) profissionais da educação em abordar as questões de gênero e sexualidade em sala de aula, por essa razão é fundamental que, além de um embasamento documental, haja um programa de formação profissional permanente, a fim de garantir a aplicação, de forma crítica e reflexiva dos direitos de aprendizagem presentes no *Currículo da Cidade de São Paulo*.

---

<sup>103</sup> O SINPEEM – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal e o SINESP – Sindicato dos Especialistas do Ensino Municipal de São Paulo, o primeiro, o maior sindicato dos(as) profissionais de educação e o segundo o sindicato dos(as) gestores(as) educacionais, regularmente oferecem cursos voltados à temática das relações de gênero e sexualidade tendo como público-alvo professores(as) e gestores(as), contudo, em geral são cursos de apenas 30 horas de duração e na modalidade *on line*.

Nos últimos anos, tanto a temática de gênero, quanto a temática da sexualidade estiveram envoltas em movimentos de desconstrução, produto do obscurantismo presente na nova política brasileira. É emergente que, tanto a academia, quanto os(as) profissionais da área da educação, resgatem os debates fundamentados e que esses sejam transpostos não apenas para os(as) educandos(as), mas também para a sociedade, de forma a permitir os necessários esclarecimentos acerca da temática, como forma de buscarmos a construção coletiva de uma sociedade justa e solidária a partir da escola.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferenças ideológicas são inerentes à vida em sociedade, porém verifica-se na história recente do país um notório movimento de polarização política, social, ideológica e cultural talvez jamais vivenciada em nossa história. Tal polarização foi impulsionada pela popularização das redes sociais, veículo que possibilitou aos(as) cidadãos(as) médios(as) interagirem diretamente com os(as) agentes do poder, tendo suas vozes facilmente ouvidas, afetando o panorama sobre as diversas estruturas presentes na sociedade civil, em especial, na escola.

Independentemente de sua capacidade de interpretação, é certo que o(a) brasileiro(a) médio(a) passou a ter acesso a um volume antes inimaginável de informações e com isso, a cobrar das estruturas sociais, em especial da escola, certas condutas morais que coadunassem com suas maneiras de enxergar o mundo.

Entretanto, a organização escolar engloba um sistema complexo que transcende a compreensão dos(as) cidadãos(as) médios(as); ela está envolta em projetos e estruturas de poder que abarcam os mais variados níveis da política e da sociedade, perpassando por macroestruturas políticas, compostas por ministérios, secretarias e outros órgãos; micro estruturas, que envolvem os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e sua relação com a comunidade e o que denominamos aqui por *estruturas intelectuais*, dentre as quais destaca-se a concepção de currículo adotada sob influência das macro estruturas e absorvidas, não sem resistências, pelas micro estruturas.

Se por um lado há no senso comum o conceito culturalmente construído do papel da escola como *locus* privilegiado para o *ensino às novas gerações dos saberes culturalmente acumulados*, por outro lado, devemos nos questionar de onde partem as hierarquias construídas pela escola, em relação à eleição dos conteúdos que compõem os saberes escolares. Quais seriam os motivos de alguns saberes serem considerados mais importantes que outros? A quem ou a quais grupos interessa a disseminação de determinados saberes? A quem ou a quais grupos interessa que determinados saberes sejam ocultados, silenciados ou desenvolvidos pela escola a partir de abordagens estereotipadas?

Tendo em vista que o currículo escolar é um território em disputa, é importante conhecermos quem são os agentes envolvidos nessa disputa.

Em se tratando de concepção curricular no Brasil, verificamos que a escola brasileira nos primórdios do século XX assentou-se sob um modelo mecânico e normativista, que privilegiou a adaptação dos ambientes escolares à lógica mercantilista, a concepção

tradicional de currículo. Como resultado o modelo provocou a exclusão daqueles que não se encaixavam em seus padrões constituídos.

A lógica da exclusão, por sua vez, provocou resistências que culminaram em novas interpretações do papel da escola na sociedade. Os agentes ora excluídos, reivindicavam seus espaços não apenas no ambiente, mas também no currículo escolar, surgindo assim, perspectivas opositoras à organização tradicional e tecnicista do ensino.

Após o fim da Ditadura Militar (1964-1985), com a assinatura da *Constituição Cidadã* (1988) e as leis que regulamentavam o avanço da cidadania no país, em especial as leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente* e nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, aceleraram o processo de democratização do acesso ao ensino.

Com o acesso da população, que até então estava à margem dos processos educativos, houve a necessidade de a escola exercer um olhar sobre os novos perfis dos(as) usuários(as) dos sistemas, assim, foram incorporados aos debates educativos conceitos como integração, inclusão, igualdade, entre outros.

Os debates curriculares desenvolvidos a partir da década de 1990 também foram enriquecidos pela reflexão acerca dos novos perfis identitários presentes nos sistemas de ensino, os quais resultaram na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incorporaram temáticas como ética, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, entre outras. Essas temáticas não configuram componentes curriculares específicos, dada a diversidade presente na escola, configuram como conceitos integradores que deveriam ser abordados de forma transversal por todos os componentes da grade.

A experiência da transversalidade proposta pelos PCN nos mostrou que algumas diversidades acabaram acolhidas pelo trabalho pedagógico mais facilmente que outras. A busca pela educação inclusiva, a princípio, voltou seus olhares aos(as) educandos(as) que necessitam de algum atendimento educacional especializado. Nos primeiros anos do século XXI o termo *inclusão* foi muito utilizado como sinônimo para designar a integração de crianças e adolescentes que necessitassem de atendimento escolar especializado à escola regular, mais especificamente aos(as) educandos(as) com deficiência intelectual. Nesse período multiplicaram-se os cursos denominados *Educação Inclusiva* cujos conteúdos eram destinados exclusivamente a este público.

Os debates que tratam da questão étnico racial também foram, com alguma resistência, incorporados às práticas pedagógicas, neste caso as leis nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e nº11.645 de 10 de março de 2008, que alteram a LDB, estabelecem as diretrizes para incluir

no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade das temáticas de *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, contribuindo, assim, para legitimar os debates e incorporar tais temáticas ao currículo escolar.

Contudo, as relações de gênero e sexualidade na educação são, talvez, as temáticas que sofrem as maiores idas e vindas desde os anos de 1960, situação que se sustentou mesmo após o período da redemocratização. Após a distensão iniciada nos anos finais do governo Geisel, (1974-1979) começaram a surgir pelo Brasil grupos de estudos e pesquisas em sexualidade e Educação Sexual, bem como, cursos, encontros, seminários e congressos visando a formação de profissionais ligados(as) as áreas da saúde e educação que envolviam a temática.

Também a partir deste período as editoras nacionais passaram a publicar traduções de obras e publicações de autores(as) brasileiros(as) que pesquisavam as relações de gênero e obras de Educação Sexual sob uma perspectiva progressista, a exemplo da obra *Educação Sexual: uma proposta, um desafio*, de autoria de Maria Amélia Azevedo Goldberg, publicada em 1981.

Observamos uma guinada progressista nos debates que envolvem as temáticas das relações de gênero e sexualidade nos últimos vinte anos do século XX. Nesse período verificamos que, dentre outras, em virtude da disseminação das IST, em especial da AIDS, os debates acadêmicos envolvendo temas relacionados à Educação Sexual não sofreram grandes perturbações ou oposições. Quando havia resistências, elas ficavam circunscritas aos núcleos tradicionalmente reconhecidos como conservadores, a exemplo dos grupos religiosos.

Ao adentrarmos no século XXI, uma série de fatores contribuíram para a reorganização dos setores conservadores, que colaboraram para esse seguimento ganhar notoriedade junto à sociedade civil. Um deles foi o uso competente que esses grupos fizeram dos novos mecanismos de comunicação, advinda da popularização da internet, sobretudo por meio das redes sociais. Outro fator deveu-se ao ressentimento da população menos favorecida com os partidos de esquerda que, uma vez acessando ao poder, abandonaram as políticas de base e o diálogo com os seguimentos populares.

Um dos tópicos de defesa que assenta a ideologia conservadora refere-se ao resgate de subjetivos *valores morais* que estariam sendo colocados em risco pelo comportamento da sociedade contemporânea, como a *defesa da família*, da *pátria* e da *religião*. Esses grupos justificam que tais valores seriam os responsáveis pela estabilidade e desenvolvimento das nações no passado e, sua perda, a principal razão pela sociedade contemporânea estar envolta em constantes crises.

Vale ressaltar que não foram valores subjetivos, os responsáveis pelo desenvolvimento técnico das nações no passado e, se levarmos em consideração que a história está permeada por sistemas servis e/ou escravistas, por guerras entre as nações, por epidemias e pela fome, podemos supor que tal estabilidade jamais existiu.

Ilustramos tais argumentos falaciosos trazendo o exemplo da hipotética defesa da chamada *família tradicional*, empregada amplamente pelos grupos conservadores. De acordo com os dogmas do cristianismo ocidental, de forma geral, determina-se o modelo familiar convencional, aquele composto por casal cisgênero heterossexual e seus(suas) filhos(as).

A família tradicional conforme conhecemos atualmente é produto da industrialização e da urbanização aceleradas da Europa no século XIX, que definiram os papéis sociais de cada um dos gêneros na urbe: aos homens coube o papel de provedor financeiro da família, ocupante dos espaços públicos e de produção, à mulher foi destinado o papel de organizadora zelosa do lar e educadora dos(as) filhos(as), relegada aos espaços privados de suas residências.

Embora seja caracterizada por setores conservadores da sociedade como um modelo padrão de organização familiar, documentos do início do século XX indicam que ela não representava mais de 26% dos domicílios do Estado, portanto, entendemos que os conservadores defendem um modelo ideal ou uma tradição de organização familiar que historicamente não chegou perto de ser adotado pela maioria dos núcleos familiares brasileiros.

Contudo, hoje esse modelo de família que se define como repositório das tradições é, em termos econômicos, menos importante para a produção capitalista, pois não contribui como força de trabalho para o capital industrial. Seu principal papel é ideológico, pois necessita do suporte autoritário para se justificar como modelo viável, dessa forma, a única maneira em que a ideologia conservadora vem sustentando o ideal de família a partir de seus modelos de verdade é se associando a instituições que não têm em seu bojo a tradição do debate reflexivo, como as agremiações políticas autoritárias e agremiações militares.

O alinhamento da ideologia conservadora em agremiações autoritárias não necessariamente se converte em práticas repressivas, ela necessita de elementos persuasivos para se incorporar ao imaginário social e se ancorar com a aura de verdade, daí sua associação também aos movimentos religiosos dominantes e a setores da sociedade civil que coadunam com seus ideais, utilizando as redes sociais como principal meio de divulgação de seus ideais e de sedução do cidadão médio às suas causas.

Em referência às redes sociais, utilizando uma linguagem de fácil compreensão e um discurso emocional, alguns grupos alinhados à ideologia conservadora valeram-se de uma população predominantemente pouco propensa à leitura e com demasiada dificuldade de interpretação textual, assim como com baixa escolarização para conseguirem emplacar termos no imaginário popular que, embora não reconhecidos pelos estudos acadêmicos, foram fácil e amplamente incorporado ao discurso público, e em última análise colocaram pressão na forma com que se organizam os currículos escolares, como os termos *ideologia de gênero*, o programa *Escola sem Partido* e o *kit gay*, difundidos a partir de notícias falsas, as *fake news*.

Verificamos que os currículos, tanto aqueles organizados de maneira estruturada – currículo real – quanto aqueles envoltos pelas *aprendizagens colaterais* – currículo oculto – invariavelmente incorporam, de forma crítica ou não, conceitos presentes nos debates populares e que, de alguma maneira, norteiam as aprendizagens escolares acerca das temáticas das relações de gênero e sexualidade.

Assim, nosso trabalho indicou a existência de duas grandes tendências – com evidentes variáveis em cada uma delas - no que se refere à incorporação dessas temáticas ao currículo escolar. A primeira tendência denominamos por concepção de currículo conservador nas abordagens das relações de gênero e sexualidade e a segunda a concepção de currículo progressista nas abordagens das relações de gênero e sexualidade.

A abordagem conservadora não prega o silenciamento das temáticas alinhadas à Educação Sexual, todavia, em linhas gerais, questiona a existência do gênero, advoga por uma educação que pregue *valores morais* – alinhados à moralidade cristã ocidental - pela manutenção dos papéis tradicionais exercidos por homens e mulheres na sociedade e pela manutenção da heteronormatividade.

Tomemos como exemplo o papel exercido pela atual ocupante da pasta do *Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos*, a pastora Damares Alves. A ministra defende um *modelo* de educação sexual que não é reconhecido por nenhum estudo acadêmico sério envolvendo a área, trata-se da *Educação Sexual para a Abstinência*. Tal proposta revela seu desconhecimento, bem como de sua assessoria, dos objetivos da Educação Sexual, o principal deles, relaciona-se ao fato de se ignorar que a temática da sexualidade envolve dimensões relacionadas às diversas áreas de saberes, entretanto os *técnicos* do ministério, muitas vezes influenciados por suas doutrinas religiosas, focam as abordagens da sexualidade somente no campo do ato sexual.

A abordagem progressista, por sua vez, em linhas gerais, evoca uma educação crítica e reflexiva das relações de gênero e da temática da sexualidade, desenvolvidas pela escola.

Nesse sentido, seria função do(a) educador(a) e da escola o combate à normatividade por meio do questionamento das representações únicas da realidade, presentes em alguns dos conteúdos escolares, divulgados pela mídia ou pelas redes sociais, bem como, refletir sobre a construção cultural que define os papéis sociais do homem e da mulher, além de analisar, investigar, refletir e agir de forma afirmativa sobre as variadas dimensões da sexualidade, abordagem defendida nessa pesquisa como a mais adequada a ser aplicada na Educação Básica pois coaduna com os conceitos epistemológicos contemporâneos da Educação Escolar.

Foi nesse contexto de polarização política e ideológica que a SME iniciou debates em 2013 visando a reorganização curricular e administrativa da Rede. Como de costume em situações que requerem grandes transformações no sistema, a RMESP manteve a tradição de desenvolver diálogo entre profissionais de educação, comunidade escolar e comunidade acadêmica.

Ressalta-se que essa relação dialógica fora instituída em 1989, na gestão de Luiza Erundina (PT), quando o professor Paulo Freire assumiu a pasta da Secretaria Municipal de Educação (SME) e desde então, esse procedimento foi utilizado tanto em gestões alinhadas às tendências progressistas, quanto em gestões alinhadas às tendências conservadoras.

Entretanto, embora haja ampla consulta pública para a produção de documentos orientadores, quando eles são publicados, percebemos que as versões finais, invariavelmente, são constituídas considerando o viés político/ideológico da agremiação que atua na gestão. Essa constatação mostra-se evidente ao compararmos os documentos que foram produzidos entre 2013 e 2016, durante a gestão de Fernando Haddad (PT), com a versão final do currículo publicada em 2017, na gestão de João Dória (PSDB).

Tão logo o Decreto nº54.452 de 10 de outubro de 2013, que instituiu o *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo*, foi assinado pelo prefeito Fernando Haddad, a SME iniciou os debates e publicações dos primeiros documentos referentes à reorganização curricular e administrativa da RMESP.

Percebemos nos documentos, entre outras, a intenção da Rede em direcionar a gestão curricular à descolonização do currículo escolar, incorporando aos debates demandas referentes às questões histórico-culturais causadoras das desigualdades, como as relações étnico raciais, de gênero e sexualidade.

Por meio da publicação de uma série de documentos orientadores, notamos que, neste primeiro momento dos debates curriculares, as questões identitárias eram ampla e abertamente tratadas, inclusive abordando temáticas pouco debatidas no cotidiano das

unidades educacionais e, em razão disso, alguns conceitos relativos a elas, possivelmente ainda não eram de notório conhecimento por parte dos(as) profissionais da educação, como os conceitos de heteronormatividade, estereótipos de gênero, entre outros.

Ressaltamos que os debates curriculares desenvolvidos no âmbito da SME indicavam, entre outras, a importância de abordar nas escolas as temáticas das relações de gênero e sexualidade sob um viés progressista que se direcionavam em sentido contrário aos debates elaborados em âmbito nacional, pois, na segunda década do século XXI, habituamo-nos a presenciar inferências com conteúdos críticos ao modelo de Educação Sexual emancipador, bradado no alto das tribunas do Congresso Nacional ou das assembleias legislativas estaduais.

A incorporação de temáticas vinculadas à Educação Sexual também foi duramente combatida nas comissões que discutiram o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por congressistas associados a agremiações políticas, sociais e religiosas conservadoras e/ou ao movimento *Programa Escola Sem Partido*.

A segunda década do século XXI também se destacou pelo recrudescimento da chamada *cruzada moral*, com o envolvimento da sociedade civil, e apoio de parlamentares das alas conservadoras do Congresso Nacional, das assembleias legislativas e de algumas câmaras municipais.

Nesse contexto, disseminaram-se em redes sociais e mídias alternativas a ameaça de impetração de processo civil contra escolas e profissionais da área da educação que abordassem em suas aulas aquilo que consideravam *temas sensíveis*. Entende-se por *temas sensíveis* as abordagens sob viés progressista das relações de gênero e sexualidade, além de temas como o aborto, ideologias político partidárias, o conhecimento de práticas religiosas não cristãs, em especial voltadas às religiões de matrizes africanas e afrodescendentes, a exemplo do Candomblé e da Umbanda, entre outros.

O fator que impedira o acolhimento desses processos pela justiça era a ausência de legislação que disciplinasse a atuação do(a) profissional de educação, no que diz respeito aos conteúdos que devam ser elencados, a fim de assegurar os Objetivos de Aprendizagem dos(as) educandos(as). Contudo, não tardou para que congressistas vinculados ao movimento *Programa Escola sem Partido* apresentassem projetos leis objetivando a imposição de barreiras ou censuras a certos conteúdos escolares desenvolvidos pelos(as) profissionais e/ou escolas.

A partir de 2013 irromperam no Congresso Nacional, em algumas assembleias legislativas e câmaras municipais centenas de projetos que propunham disciplinar a atuação docente em sala de aula, algumas cidades como Cascavel (PR) e Jundiá (SP) chegaram a

aprovar os projetos, que se transformaram em leis municipais. Entretanto, após recurso de sindicatos e Organizações não Governamentais o *Supremo Tribunal Federal*, decidiu pela inconstitucionalidade de tais leis, alegando que elas violariam a liberdade constitucional de ensinar, aprender, divulgar a arte e o saber e impossibilitavam o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Ao nosso ver, a busca pelo modelo de educação crítico e reflexivo deve estar pautado no debate dos problemas contemporâneos, objetivando aos(às) educandos(as) compreenderem as raízes das discriminações, preconceitos e estereótipos, causadores dos processos de segregação, portanto é necessário que tais problemas se transformem em temáticas educativas. A abordagem progressista do currículo escolar pauta-se na premissa que não deve existir impedimentos em abordar os ditos *temas sensíveis* na escola, toda temática que direta ou indiretamente denuncie a discriminação, preconceito e exclusão deve atravessar o processo de adequação curricular com vistas à sua abordagem na Educação Básica, a fim de se atingir o princípio da educação inclusiva.

Como forma de assegurar um modelo educacional que prime pela inclusão de todos(as), independente de raça, gênero, orientação sexual, crença religiosa, condição social ou cognitiva e que se configure pela liberdade de ensino e de aprendizagem, bem como pelo pluralismo de ideias e concepções; que combata rompantes autoritários expressos por elementos alheios à área da Educação, há a necessidade de os sistemas de ensino construírem, de forma dialógica, uma documentação pedagógica que seja capaz de instrumentalizar e legitimar o trabalho docente.

Observamos que a RMESP ao estimular os debates acerca da reorganização curricular e administrativa visou, mesmo num momento conturbado da história brasileira recente, a construção de uma variada documentação pedagógica que auxiliasse o(a) educador(a), a princípio, compreender principais dimensões organizativas da SME - infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão.

Uma vez compreendendo as dimensões organizativas da Rede, ao nosso ver, as documentações publicadas na sequência, produtos de debates surgidos a partir de grupos de trabalho e pesquisa e por consulta pública, objetivaram a instrumentalização da ação docente bem como a legitimação do trabalho de professores(as) e gestores(as), em busca de uma educação inclusiva e emancipadora.

Embora os documentos publicados entre 2013 e 2016 tenham apresentado uma concepção de currículo descolonizado, inclusivo e voltado para o ideal de educação como direito humano e de ter estabelecido debate acerca dos *direitos de aprendizagem* para o



Ensino Fundamental, não houve tempo hábil para a RMESP estabelecer OAD para cada ano/série e Ciclo.

Os debates com fins de estabelecimento dos OAD para o Ensino Fundamental não avançaram durante a gestão de Fernando Haddad pois, concomitantemente às discussões regionais ocorriam os debates em nível federal acerca da elaboração da nova BNCC, dessa forma, a RMESP pretendia organizar um currículo cuja base regional estivesse alinhada às demandas nacionais.

Após os resultados das eleições de 2016 houve apreensões a respeito dos caminhos que os debates curriculares seguiriam, a partir do ano de 2017, uma vez que o prefeito eleito, o empresário João Dória (PSDB), durante a campanha eleitoral apresentou alinhamentos que o aproximaram dos núcleos ligados à elite econômica da cidade, com as promessas de ceder à iniciativa privada a administração do estádio do Pacaembu, o autódromo de Interlagos, os cemitérios municipais e o centro de convenções do Anhembi, a extinção da função de cobrador de ônibus nos transportes coletivos, ampliação de matrículas na Educação Infantil por meio de parcerias e convênios com a iniciativa privada, entre outras; e por outro lado, não apresentava disposição em dialogar com os núcleos sociais.

No entanto, no final do mês de janeiro, dias antes do início do ano letivo de 2017, a gestão da SME sinalizou que os debates curriculares teriam prosseguimento considerando os documentos curriculares até então produzidos pelas gestões anteriores.

A nova gestão aproveitou-se também da legislação em vigor, em especial, do Decreto 54.452 de 10 de outubro de 2013 que instituiu o *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo*, para dar prosseguimento ao projeto de construção do novo currículo da rede paulistana.

Nesse sentido, a gestão de João Dória acenava para uma política curricular de continuidade, ao invés das comuns rupturas que costumam ocorrer ao haver transições de gestões públicas por agremiações partidárias com espectros políticos e ideológicos antagônicos.

Divulgado aos profissionais da Rede em finais de 2017, a versão final do *Currículo da Cidade de São Paulo* apresentou-se como um documento orientador e norteador do trabalho pedagógico ao(à) docente e à gestão escolar, indicando os eixos estruturantes, os objetos do conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para todos os anos dos três ciclos de aprendizagem e por todos os componentes da grade curricular do Ensino Fundamental das escolas da RMESP.

Embora o documento final do *Currículo da Cidade de São Paulo* insira elementos outrora debatidos em gestões anteriores, incorporando a conceitos vinculados à busca por uma educação inclusiva, equitativa e integral, nossa pesquisa verificou que esse material ocultou ou deixou de se aprofundar em temáticas que foram abordadas abertamente em outros documentos, como no caso da temática da sexualidade.

Além disso, a versão final do currículo paulistano priorizou o uso de uma linguagem técnica e pouco descritiva, optando pelo não aprofundamento analítico dos conteúdos sugeridos, assim, temas considerados *sensíveis*, a exemplo das temáticas das relações de gênero, sexualidade, religiosidade – sobretudo as religiosidades voltadas à matriz africana e afro-brasileira – direitos civis, entre outros, embora citados pelo documento, oferece poucos subsídios para que o(a) professor(a) desenvolva as temáticas de forma autônoma.

Vale ressaltar que na época da publicação da versão final do *Currículo da Cidade de São Paulo*, a página do portal da SME indicava um *link* denominado *Documentação Pedagógica*, local que encontrávamos, além da versão *on line* do *Currículo da Cidade de São Paulo*, outros documentos publicados por gestões anteriores, subentendendo que se tratava de publicações complementares para orientação ou subsídios para a implantação do currículo na Rede.

No entanto, após reformulação do *site*, em meados de 2018, o portal criou um *link* denominado *Currículo da Cidade*, em que se concentram as publicações relativas ao Currículo da Cidade de São Paulo, porém, todos os outros documentos publicados anteriormente foram redirecionados para um outro portal, denominado Centro de Documentação e Memória Documental (CEDOC), subentendendo que aqueles documentos que de alguma forma inspiraram a criação do currículo, no entanto, não mais poderiam ser considerados como documentação complementar.

Embora consideremos a importante contribuição do documento final do *Currículo da Cidade de São Paulo* na abordagem temática das desigualdades e na educação integral e equitativa, no que se refere às relações de gênero e sexualidade o documento optou por utilizar uma linguagem que não propicia o aprofundamento das temáticas. Assim, o(a) professor(a) que apresenta postura progressista, tem seu trabalho legitimado pelo documento, contudo, o referencial não é capaz de subsidiar o trabalho daquele que desconhece as dimensões que envolvem as relações de gênero e a sexualidade.

Como forma de subsidiar e legitimar o trabalho docente, além de uma documentação pedagógica que oriente o(a) educador(a) em direção à uma prática libertadora, consideramos a necessidade de um processo amplo e permanente de formação docente que jogue luz às

temáticas de gênero e sexualidade, nos mesmos moldes que outrora ocorreu com as temáticas da educação especial e a educação para as relações étnico raciais. Consideramos que, desse modo, as temáticas das relações de gênero e sexualidade poderiam desnudar todos os mitos e preconceitos que as cercam.

No caso da RMESP, a história nos indica que, embora tenhamos conhecimento de três períodos de formação abrangente que abordaram as temáticas das relações de Gênero e sexualidade, oferecidas pela SME após o período da Ditadura Militar, verificamos que elas cessaram no ano de 2004 e a partir daí as gestões públicas que seguiram limitaram-se a oferecer cursos de curta duração descentralizados nas Diretorias Regionais de Ensino e sem uma periodicidade regular, exceto as gestões de João Dória (2017-2018) e Bruno Covas (2018-2020), que não ofereceram, sequer, cursos de curta duração sobre as temáticas.

Consideramos a formação contínua de professores com foco nas relações de gênero e sexualidade como alternativa para a reflexão crítica de questões relacionadas ao viver bem a sexualidade, à condição da mulher na sociedade, ao respeito às populações LGBTQIA+, entre outras. Entretanto, observamos que as formações abrangentes sobre as temáticas foram interrompidas na RMESP desde 2004, em virtude do estabelecimento de outras prioridades na política de formação de professores.

As causas para a desconsideração dos temas referentes às relações de gênero e sexualidade no processo formativo contínuo docente nos últimos anos não fazem parte desse processo de investigação, no entanto merecem a indagação: estariam os sucessivos governos desde 2005, desconsiderando a importância das temáticas de gênero e sexualidade na formação do indivíduo por priorizar uma formação técnica, voltadas para os desafios da aprendizagem da proficiência leitora e escritora, por exemplo ou, por razões eleitoreiras, as gestões que seguiram estariam se rendendo aos grupos de pressão?

Nesse sentido, podemos também apontar responsabilidades aos grupos e partidos políticos alinhados ao espectro político da esquerda, vale lembrar que na esfera nacional a presidente Dilma Rousseff suspendeu de forma unilateral os debates ocorridos no Ministério da Educação acerca da produção e divulgação dos *kits educativos anti-homofobia* em 2011.

Na esfera regional, embora Fernando Haddad (2013-2016) e seus secretários de Educação Cesar Calegari (2013-2015) e Gabriel Chalita (2015-2016) estivessem abertos ao debate e a inclusão das temáticas das relações de gênero e sexualidade na documentação pedagógica enquanto estiveram a frente da gestão pública da cidade de São Paulo, esses atores não promoveram formações abrangentes de educadores(as) na área, assim como o fizeram

seus antecessores do mesmo partido que ocuparam a Prefeitura de São Paulo e a Secretaria Municipal de Educação entre 1989-1992 e 2001-2004.

Conforme apontamos nesta pesquisa, o governo de Fernando Haddad coincidiu com o momento mais turbulento da história recente do Brasil, quando o conservadorismo atingiu sua maior força de sedução e persuasão sobre o(a) cidadão(ã) médio. Esse fator teria contribuído para ausência de formação docente nesse período em particular na temática das relações de gênero e sexualidade na RMESP?

Mais que formar para a prática da leitura e escrita autônoma e para a formação do pensamento científico, a emergência da escola contemporânea encontra-se na necessidade de formar cidadãos e cidadãs comprometidos com a busca de uma sociedade equânime e inclusiva. Urge à escola o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que objetivem a eliminação de estereótipos, preconceitos e qualquer tipo de segregação. Dessa maneira, a escola se transforma de instrumento de reprodução do *status quo*, se convertendo em parceira na busca por justiça social.

Finalizamos indicando que nossa pesquisa teve como intuito contribuir para o processo de legitimação do trabalho docente para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino Fundamental da RMESP, todavia, este trabalho não deve se encerrar em si mesmo. Nossa pretensão é que este trabalho reverbere em processos reflexivos ou referenciação a outras investigações que envolvam a instrumentalização e legitimação dos(as) educadores(as), para a abordagens das temáticas das relações de gênero e sexualidade na escola em outras redes de ensino do país.

## REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Galdêncio (Org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 63-74.
- ALMEIDA, Fernando José de; FONSECA JÚNIOR, Fernando Moraes. **Prolinfo, Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação, Seed, 2000.
- ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. **História institucional e cultural escolar**: a dinâmica do tempo-espaço escolar (1940-2010). Jundiaí: Paco Editorial, 2018.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução: Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980.
- ALTMANN, Helena. Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, p.175-200, jan./abr. 2009.
- ARROYO, Miguel. **Indagações sobre o currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre, Artmed, 2008.
- \_\_\_\_\_. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 49-70.
- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo; DUQUE, Tiago. Notas sobre uma cruzada moral na era digital: a “ideologia de gênero” como ameaça à sociedade brasileira. In: AMARAL, Fernanda Pattaro *et al.* **El desangramiento latinoamericano**: un panorama político contemporáneo sobre la reorganización y la reconfiguración del estado neoliberal. Barranquilla: Corporación Universitaria Americana, 2018, p. 277-310.
- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo; RISK, Eduardo Name. Escola e sexualidades: uma visão crítica à normalização. In: MISKOLCI, Richard; JUNIOR, Jorge Leite (Org). **Diferenças na educação**: outros aprendizados. São Carlos: EDUFSCAR, 2014, p. 153- 205.
- BARROS, Suzana da Conceição; RIBEIRO, Paula Regina Costa Ribeiro. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? **Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v.11, n.1, p. 164-187, 2012.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. rev. amp. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

BEDIN, Regina Célia. **A História do Núcleo de Estudos da Sexualidade e sua Participação na Trajetória do Conhecimento Sexual na UNESP**. 2016. 154f. (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2016.

BELLO; Melissa Colbert; PUCHALSKI, Hélio. Educação das relações de gênero e diversidade sexual no Paraná: a diversidade como princípio educativo. In: MAIA, Jorge Sobral Silva; BIANCON, Mateus Luiz (Org). **Educação das relações de gênero e em sexualidades**: reflexões contemporâneas. Curitiba: Appris, 2014, p. 51-70.

BIANCON, Mateus Luiz; MAIA, Jorge Sobral Silva; COSTA, Priscila Carozza Frasson. Diversidade sexual: uma análise dos livros didáticos encontrados em duas escolas estaduais de um município do norte pioneiro do Paraná. In: MAIA, Jorge Sobral Silva; BIANCON, Mateus Luiz (org). **Educação das relações de gênero e em sexualidades**: reflexões contemporâneas. Curitiba: Appris, 2014, p.191-202.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política Volume I**. trad. Carmen C, Varriale *et al*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BONFIM, Ana Claudia Ramos de Souza. **Educação sexual e formação de professores(as) de ciências**: contradições, limites e possibilidades. 2009. 267f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BONFIM, Cláudia *et al*. Educação sexual emancipatória: as categorias, as pesquisas e ações do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Sexualidade (GEPES) do Programa de Educação Tutorial (PET) do Ministério da Educação (MEC) da Faculdade Dom Bosco (FDB). In: MAIA, Jorge Sobral Silva; BIANCON, Mateus Luiz (Org). **Educação das relações de gênero e em sexualidades**: reflexões contemporâneas. Curitiba: Appris, 2014, p. 235-254.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9394 de 23 de Dezembro de 1996**. Define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Caderno SECAD 4**: Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. Secretaria Especial de Igualdade Racial. **Gênero e diversidade na escola**: Formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 4 de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Diretrizes-Curriculares-Nacionais.pdf>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105**. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Versão Final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 31 de janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Aviso de Alteração. **Diário Oficial da União**. Seção 3. Ministério da Educação. Brasília, ano 156, n. 1, p. 18, 02 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. Nota à imprensa. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Brasília, 10 de janeiro de 2020a. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/janeiro/nota-a-imprensa>>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

\_\_\_\_\_. Nota à imprensa. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Brasília, 23 de janeiro de 2020b. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/janeiro/nota-a-imprensa-2>>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

\_\_\_\_\_. Debate sobre saúde e ameaça digital marca abertura de fórum sobre tecnologia a serviço da família. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Brasília, 2020c. disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/agosto/debate-sobre-saude-e-ameaca-digital-marca-abertura-de-forum-sobre-tecnologia-a-servico-da-familia>>. Acesso em 25 de abril de 2021.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** 4.ed. Tradução: Tomaz Tadeu Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 105-142.

BUENO. Rita Cássia Pereira. **A história da criação do Papo Jovem: Um Projeto de educação sexual integrado ao currículo de uma escola de ensino fundamental e médio**. 2018. 128f. (Mestrado em Educação Sexual) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2018.

BUGALHO, Henry. **Minha especialidade é matar: Como o bolsonarismo tomou conta do Brasil**. Curitiba: Kottler Editorial, 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Claudia. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal**. Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. Secretaria Especial de Igualdade Racial. **Gênero e diversidade na escola: Formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Brasília: SPM, 2009, p.13-18.

CARVALHO, Olavo. **Aviso ao Escola Sem Partido**. [S. l.: s. n.]. 2019, 1 vídeo (13 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qySuenfRkDk#action=share>>. Acesso em 16 de setembro de 2020.

CAVALEIRO, Maria Cristina. Escola e sexualidades: alguns apontamentos para reflexões. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: EDUEL, 2009, p. 153-170.

\_\_\_\_\_. A sexualidade é política: heterossexualidade compulsória e lesbofobia nas escolas. In: MAIA, Jorge Sobral Silva; BIANCON, Mateus Luiz (Org). **Educação das relações de gênero e em sexualidades: reflexões contemporâneas**. Curitiba: Appris, 2014, p 265-283.

CHODOROW, Nancy. **The reproduction of mothering**. Berkeley: University of California, 1978.

COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva, Discurso sobre o espírito positivo, Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo e Catecismo positivista. In: **Coleção Os Pensadores**. Traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA. **A ideologia do gênero: seus perigos e alcances**. Tradução: Apostolado Veritatis Splendor – C. D. T. Lima: Conferência Episcopal Peruana, 1998. Disponível em: <<https://bit.ly/3grayV1>>. Acesso em 5 dez. 2020.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n.º 16, p. 13-30, 2001.

COSTA, Igor. **O discurso bolsonarista para a educação no Brasil**. 2020.128f. (Mestrado em Sociologia) - Centro de Humanidades, Universidade do Ceará, Fortaleza, 2020.

CUNHA, Maria Carneiro da. **Comportamento sexual: a revolução que ficou no caminho**. São Paulo: Nobel, 1988.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-Verdade – A nova guerra contra os fatos em tempos de Fake News**. Trad: Carlos Szlak. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

DOLL JUNIOR, Willian. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução: Maria Adriana Verissimo Veronse. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.



DUARTE, Pedro Miguel Seabra. **Educação da sexualidade**: modelos e representações de professores(as). 2010. 87f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

EGYPTO, Antônio Carlos. Orientação sexual nas escolas públicas de São Paulo. In: EGYPTO, Antônio Carlos; FIGUEIREDO, Elizabeth Bahia; SILVA, Maria Rosa da. **Orientação sexual**: educadores relatam experiências. São Paulo: SME/GTPOS, 2006, p. 141-148.

ENGUIITA, Mariano Fernández. As forças em ação: sociedade economia e currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, p. 54-70.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Londrina: EDUEL, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.), **Educação sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: EDUEL, 2009, p. 141-172.

\_\_\_\_\_. **Educação Sexual**: retomando uma proposta, um desafio. Versão para Kindle, 3. ed. Londrina: UEL, 2020.

FIORINI, Jessica Sampaio; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; DESIDÉRIO, Ricardo. Gênero, sexualidade e mídia: contribuições para a educação sexual na infância. In: DESIDÉRIO, Ricardo (Org). **Reflexões sobre a sexualidade nos espaços midiáticos**. Syntagma Editores, 2018, p. 16-40.

FORNAZARI, Glauca. **Formação em Serviço ou controle?** Problematização a partir da bibliografia dos Projetos Especiais de Ação (PEA) desenvolvidos entre 1993 e 2007 numa escola de Ensino Fundamental da rede educacional da cidade de São Paulo. 2009. 253f. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 29. ed. Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. Tradução Maria Tereza da Costa Albuquerque e J.A Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREEDOM HOUSE. **Freedom in the World**: The Annual Survey of Political Rights & Civil Liberties 1999-2000. New York: Freedom House, 2000. Disponível em: <[https://freedomhouse.org/sites/default/files/2020-02/Freedom\\_in\\_the\\_World\\_1999-2000\\_complete\\_book.pdf](https://freedomhouse.org/sites/default/files/2020-02/Freedom_in_the_World_1999-2000_complete_book.pdf)>. Acesso em 04 de agosto de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários a prática docente. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-34.

GATTI, Márcio Antônio.; MENDONÇA, Viviane Melo de. O estereótipo e a necessidade de (contra)dizer em tempos de conservadorismo religioso. **Laplage em Revista**. Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 81-91, 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. In: GRHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org). **Método de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009, p. 65-85.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In.: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da (Org). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 93-194.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação sexual**: uma proposta, um desafio. 4ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONZALES, Christian Alejandro. The Freedom Feminist: Talking with Christina Hoff Sommers. In: **City Journal**. New York: Manhattan Institute for Policy Research, May 30, 2020. Disponível em: <<https://www.city-journal.org/talking-with-christina-hoff-sommers>>. acessado em 01 de setembro de 2020.

GUIRADO, Marilene. Sexualidade, isto é intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 25-42.

HAZER, William. **Enciclopédia da Educação Sexual**. 2. ed. Rio de Janeiro: Universo, 1966.

HEREDERO, Eládio Sebastián. La formación del profesorado de educación básica em educación afectivo sexual em España. In: MAIA, Jorge Sobral Silva; BIANCON, Mateus Luiz (Org). **Educação das relações de gênero e em sexualidades**: reflexões contemporâneas. Curitiba: Appris, 2014, p.95- 124.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. Uma perspectiva construtivista. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed, Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009 p. 13-52.

\_\_\_\_\_. Por uma pedagogia de corpos, gêneros e sexualidades. In: SILVA, Fabiane Ferreira da (Org) *et al.* **Sexualidade e escola**: compartilhando saberes e experiências. 3.ed. rev. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, p. 7-14.

\_\_\_\_\_. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 25-52.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas de educação: entre o direito à educação e a ofensiva antigênero. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* (Org). **Corpo, gênero e sexualidade**: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018, p. 179- 210.

LASTÓRIA, Luiz Calmon Nabuco. Pornografia além da mídia. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 1117-1129, 2017.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 345f (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.40, p. 1-18, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0219831.pdf>>. Acesso em 01 de dezembro de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28.ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. [Recurso eletrônico – versão Kindle] São Paulo: Cortez, 2013.

LORENCINI JUNIOR. Álvaro. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 87-96.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 443-481.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da Sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4.ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica. 2019, p. 07 – 34.

LUCKESI, Cipriano. Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação Sexual: princípios para ação. **Doxa**, Araraquara, v.15, n.1, p.75-84, 2011.

MARROU, Henri-Irénée. **História da Educação na Antigüidade**. São Paulo: EPU, 1975.

MATANÓ, Maria Silva Cavasin. **Orientação sexual: projeto de ação pedagógica da rede municipal de ensino de São Paulo (1978-1982)**. (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1990.

MATTOS, Amanna *et al.* Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTO, Gaudêncio (Org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 87-104.

MACHADO, Jorge; MISKOLCI, Richard. Das Jornadas de Junho à cruzada moral: o papel das redes sociais na polarização política brasileira. **Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 945-970, set.-dez., 2019.

MACKINNON, Catharine. Feminismo, Marxismo, Método e o Estado: Uma agenda para teoria. **Direito e Praxis**. Trad. Juliana Carreiro Avila e Juliana Cesário Alvim Gomes, Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, p. 798-837, 2016.

MARIUTTI, Eduardo Barros. Olavo de Carvalho e a onda conservadora contemporânea. **Texto para Discussão**. Unicamp, IE, Campinas, n. 380, mai. 2020. Disponível em: <<https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD380.pdf>>. Acesso em 25 de abril de 2021.

MCDOWELL, Josh. **Os mitos da educação sexual**. Trad. Neyd Siqueira. São Paulo: Editora Candeia, 1995.

MELLO, Luiz *et al.* Para além de um kit anti - homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoás**. n. 07, p. 99-122, 2012.

MENDONÇA, Amanda André de; MOURA, Fernanda Pereira de. “Ideologia de gênero” e escola sem partido: a agenda privatizante moralizadora para a educação brasileira. **Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 5, N. 2, p. 201-222, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MISKOLCI, Richard. Sociologia Digital: notas sobre pesquisa na era da conectividade. **Revista Contemporânea**. v. 6, n. 2, p. 275-297, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1992.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomas Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-20.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: \_\_\_\_\_ (Org). **Currículo: políticas e práticas**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2009, p. 81- 97.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_ (org). **Currículo cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 07 – 31.

MORENO, Monserrat. **Como se ensina a ser menina**. O sexismo na escola. Trad. Ana Venite Fuzatto. Campinas: EdUNICAMP, 1999.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; FILHO, Penildon Silva. A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo. In: FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Brasil: incertezas e submissão**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019, p. 231-250.

NAGIB, Miguel. O adeus do fundador. Programa Escola Sem Partido. **Home**. BSAWEB, 2019. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em 17 de setembro de 2019.

NEIL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo** (Summerhill). 14ª edição. São Paulo: IBRASA, 1973.

NEIRA, Marcos Garcia. A reorganização curricular como alternativa para o trabalho com a diversidade. In: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo, Subsídios 5 - A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica**. São Paulo: SME / DOT, 2015, p. 9-21.

NUNES, César Aparecido. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. 330f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA JUNIOR, Humberto Ramos de. Desencantamento do mundo, secularização e reação conservadora na política brasileira. **Observatório da Religião**. Belém, UFPA, Volume 2, nº. 03, p. 19-38, jul.-dez. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Representação da Unesco no Brasil. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável** – Objetivos de aprendizagem. Brasil: 2017.

PARAISO, Marluce Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v.16, n.3, p.388-415, set./dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade**: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018, p. 7-28.

PARKER, Richard. Cultura, economia, política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica. 2019, p.157-190.

PEDROSO, Rosa Nívea. **A construção do discurso de sedução em um jornal sensacionalista**. São Paulo: Annablume, 2001.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Galdêncio (Org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 35-48.

PERROT, Michelle. Mulheres. In: \_\_\_\_\_. **Os excluídos da história**: operários, mulheres, prisioneiros. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p.167-234.

PINTO, Ênio Brito. **Orientação sexual na escola**: a importância da psicopedagogia nessa nova realidade. São Paulo: Gente, 1999.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a teoria crítica e a Educação. In: PUCCI, Bruno (Org). **Teoria crítica e educação**: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes/EDUFSCar, 1994, p. 83- 102.

PRIORE, Mary Del. Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino. In: \_\_\_\_\_. (Org). **História das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 78-114.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. **Perguntas Frequentes: O que é o Programa Escola sem Partido?**. BSAWEB, 2019a. Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>>. Acesso em 14 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Home**. BSAWEB, 2019b. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/>>. Acesso em 14 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Quem somos**. BSAWEB, 2019c. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em 14 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Blog**. BSAWEB, 2019d. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/blog/>>. acesso em 14 de setembro de 2020.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: \_\_\_\_\_ (Org) **Teoria crítica e educação: A questão: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes/EDUFSCar, 1994, p. 11- 58.

QUADRADO, Raquel Pereira. Corpos híbridos: problematizando as representações de corpos no currículo escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar – Caderno Pedagógico – Anos iniciais**. 3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013, p. 19-26.

REIS, Tony; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p.9-26, jan.-mar.,2017.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação Sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

\_\_\_\_\_. A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. In.: BORTOLOZZI, Ana Cláudia; MAIA, Ari Fernando (Org). **Sexualidade e infância**. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005, p.17-32.

\_\_\_\_\_. Entrevista Educação para a Sexualidade. **Diversidade e Educação**. v. 5, n. 2, p. 07-15, 2017.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 53, p11-21, 1985.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa Currículo. In: \_\_\_\_\_. (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, p.16-35.

SANTOS, Nathany Ribeiro Lima dos; PEREIRA, Sara; SOARES, Zilene Moreira Pereira. Documentos curriculares oficiais assegurando a abordagem de gênero e sexualidade para a educação básica: um olhar para o ensino de ciências. In: **Anais do V Simpósio Gênero e Políticas Públicas**. Londrina: UEL, 2018. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/VSGPP-%20GT9-%20Nathany%20dos%20Santos%20Sara%20Pereira%20e%20Zilene%20Soares.pdf>>. Acesso em 15 de abril de 2020.

SANTOS, Themis Florentino dos. Currículo multicultural: desafios para a ação pedagógica em sala de aula. In: POSSANI, Lourdes de Fatima Paschoaletto, *et al.* (Org). **Gestão e Currículo**. Coleção Gestão Educacional V 1. São Paulo: SME, 2016, p. 61-74.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Gênero e educação**. São Paulo: SME/DOT, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno temático de formação I – Leitura de mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade**. São Paulo: SME/DOT, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 6328 de 26 de setembro de 2005. Institui o “Programa Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal”... **Diário Oficial da Cidade**. Ano 50, n. 59 p. 39, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II: História**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Guia de referência: construindo uma cultura escolar de prevenção à violência sexual**. São Paulo: Childhood – Instituto WFC Brasil/SME, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: SME/DOT, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Políticas Pedagógicas Curriculares: contexto, diretrizes e ações**. “Considerações sobre o currículo e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na rede municipal de São Paulo: contexto e perspectivas”. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, 2013a. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Publicacoes-Diversas--2016-a-2013>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa**, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação, 2013b. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Publicacoes-Diversas--2016-a-2013>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Referência - Mais Educação São Paulo: Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2013c. Disponível em: <[http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/minuta\\_consulta\\_publica.pdf](http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/minuta_consulta_publica.pdf)>. Acesso em 04 de janeiro de 2021.



SÃO PAULO (SP). Gabinete do prefeito. Decreto Nº 54.452, de 10 de outubro de 2013. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, ano 58, nº 194, 11 de outubro de 2013d.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo, subsídios para a implantação**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2014a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 4.289, - institui o Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – CEUFOR, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, ano 59 nº 139, de 30 de julho de 2014b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo, subsídios 3 - CEU-FOR: Sistema de formação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. São Paulo: SME/DOT, 2014c.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo, subsídios 2 - Sistema de Gestão Pedagógica – SGP e a Avaliação PARA a Aprendizagem**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação - SME/DOT, 2014d.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de navegação do autor: caderno do professor**. São Paulo: SME/DOT, 2014e.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo, subsídios 5 - A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica**. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos com a rede**. São Paulo: SME, 2015b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autorial**. São Paulo: SME/COPED, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autorial).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autorial: elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar e Autorial**. São Paulo: SME/COPED, 2016b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial, Geografia**. São Paulo: SME/COPED, 2016c. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autorial).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autorial, Educação Física**. Paulo: SME/COPED, 2016d. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autorial).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial, História**. São Paulo: SME/COPED, 2016e. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autorial).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral, Ciências**. São Paulo: SME/COPED, 2016f. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral, Matemática**. São Paulo: SME/COPED, 2016g. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 7.849 de 1 de Dezembro de 2016 Estabelece normas complementares ao Decreto nº 56.793, de 04/02/16, que dispõe sobre a organização, as atribuições e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação ... **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, ano 61, número 225, p. 17-21, 02 de dezembro de 2016h.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Encontro com as equipes gestoras**. São Paulo: SME, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **O Currículo da Cidade De São Paulo: Uma experiência de atualização e implementação curricular para o Ensino Fundamental a partir da BNCC**. São Paulo, SME/DIPED, 2018a.

\_\_\_\_\_. Gabinete do prefeito. Decreto Nº 58.154, de 22 de março de 2018, Dispõe sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que específica. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo, ano 63, n. 54, p. 8- 12, de 23 de março de 2018b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Geografia**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Ciências da Natureza**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019c.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Educação Física**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019d.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019e.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Matemática**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019f.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Inglesa**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019g.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019h.

SAÚDE E AMEAÇA DIGITAL. Debate do fórum “A tecnologia a serviço da família: saúde no mundo digital e crimes cibernéticos”. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. 1 vídeo (150 min), Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/agosto/debate-sobre-saude-e-ameaca-digital-marca-abertura-de-forum-sobre-tecnologia-a-servico-da-familia>>. Acesso em 25 de abril de 2021.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SARAN, Rita de Cássia Bighetti; SOUZA-LEITE, Célia Regina Vieira de. **Sexualidade do adolescente na voz do professor do ensino médio**: uma abordagem foucaultiana. Curitiba: CRV, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. 4 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SAYÃO, Rosely. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). **Sexualidade na escola**: alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 97-106.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p.107-118.

SCHOOYANS, Michel. **O Evangelho perante a Desordem Mundial**. Trad. Henrique Barrilaro Ruas. Lisboa: Grifo, 2000.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009 p. 125-140.

SFAIR, Sara Caran; BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli Esquerdo. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. **Revista Saúde e Sociedade**. Universidade de São Paulo. São Paulo, v.24, n.2, p.620-632, 2015.

SICSÚ, João. **Dez anos que abalaram o Brasil. E o futuro?** São Paulo: Geração, 2013.

SILVA, Ricardo Desidério. **Educação audiovisual da sexualidade**: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia. 2015. 146f. (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2015.

SILVA, Rosimeri Aquino da; SOARES, Rosângela. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 83-95.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Luísa Caetano Escobar da. **Por dentro da escola “sem paredes”**: relações educativas na favela de Heliópolis (SP). 2019. 205f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, Tatiana Engel. e SILVEIRA, Denise Tolfo. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p. 31 -42.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: INFORSATO, Edson do Carmo; COELHO, Sônia Maria (Org.). **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2017, p. 197-205.

SOUSA JUNIOR, Walter de. O cenário da Segunda Guerra Fria e os atores das eleições de 2018. In: COSTA, Cristina; BLANCO (Org), Patrícia. **Liberdade de expressão e campanhas eleitorais - Brasil 2018**. São Paulo: ECA-USP, 2019, p. 76-109.

TAVANO, Renata Gonçalves; TAVANO, Vinicius. Gênero, cultura e educação: Um olhar para os/as formandos/as em Pedagogia na Periferia de São Paulo. **UniRios**, n. 23, v. 1, p. 55-69, 2020. Disponível em:  
<[https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2020/23/genero\\_cultura\\_e\\_educacao.pdf](https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2020/23/genero_cultura_e_educacao.pdf)>. Acesso em 05 de maio de 2020.

TAVANO, Vinicius; CORREA, Clynton. Gênero e diversidade na formação contínua de professores. In: WANZINACK, Clóvis (Org). **Educação à distância, gênero e diversidade**: interações nas práticas escolares. Polo de Jambeiro – SP. Rio de Janeiro: Autografia, 2016, p.167-188.

TAVANO, Vinicius; LEÃO, Andreza Marques de Castro. Gênero e Sexualidade nos referenciais curriculares da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo In: ROSSI, Célia Regina (Org), *et al.* **IV Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual**: Olhares, Sabres e Fazeres em Sexualidade e Educação Sexual - Sexualidade e Educação. Instituto de Biociências Universidade Estadual Paulista (UNESP). 4.ed. Rio Claro: 2018a, p. 235-245.

TAVANO, Vinicius; LEÃO, Andreza Marques de Castro. O histórico da formação continuada de professores para a educação nas relações de gênero e sexualidade na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. **IV Congresso Nacional de Formação de Professores**. Inovação e tradição: preservar e criar na formação docente. Águas de Lindóia: 2018b. Disponível em:  
<<https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submissionProceedings/viewAxis?eventId=20>>. Acesso em 04 de março de 2021.

TAVANO, Vinicius; LEÃO, Andreza Marques de Castro. A ideologia da ideologia de gênero: seus discursos e (des)construções. **Gênero**, Niterói, v. 21, n. 1, p. 311-326, 2. sem 2020. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/46930/26919>>. Acesso em 05 de maio de 2021.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica. **O que é violência contra a mulher?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

TORATO, Cintia de Sousa Batista. Preconceito na escola: negação, descoberta, repetição. In: WANZINACK, Clovis; SIGNORELLI, Marcos Claudio (Org). **Violência, gênero e diversidade: desafios para a educação e o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Autografia, 2015a, p.59-78.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola como um lugar para todos: a inclusão do gênero. In: COLOVAN, Nádia; OLIVEIRA, Daniel Canavese de. **Educação e diversidade: a questão de gênero e suas múltiplas expressões**. Rio de Janeiro: Autografia, 2015b, p. 103-120.

TOSCANO, Moema. **Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador**. Petrópolis: Vozes, 2000.

VALIN, Patrícia; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. “Quanto mais purpurina melhor”. Questões de gênero e sexualidade no Brasil no governo Bolsonaro. In: FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Brasil: incertezas e submissão**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019, p. 401-420.

VARELA, Cristina Monteggia; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para a sexualidade: a constituição de um campo conceitual. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017, p. 11-24.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Escola: Espaço do projeto político- pedagógico**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 9-32.

VIANNA, Cláudia. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org). **Sexualidade na escola: alternativas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997, p.119-130.

WANZINACK, Clovis. (Org). **Educação à distância, gênero e diversidade: interações nas práticas escolares**. Polo de Jambeiro - SP. 1ed.Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

WEBERE, Maria José Garcia. A implantação da Educação Sexual no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 26, p. 5-17, 1978.

\_\_\_\_\_. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

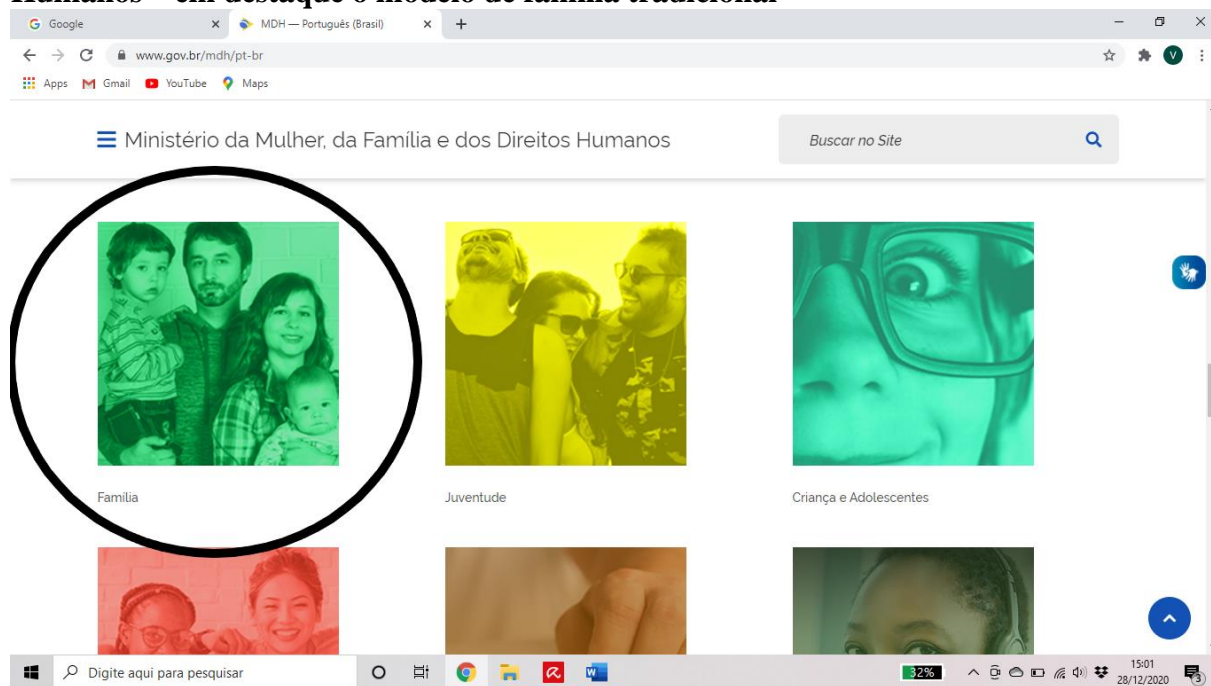
WELP Ana Maria Kurtz de Souza; VIAL Ana Paula Seixas. Currículo com base em projetos pedagógicos: relato de uma experiência na educação superior. **Revista Entrelinhas**. São Leopoldo, UNISINOS, Vol. 10, n. 2, jul./dez, p. 230-254, 2016. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/viewFile/10748/5637>>. Acesso em 10 de março de 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar [recurso eletrônico]. Trad: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZANINI, Ana Carla França Ribas; ROCKENBACH, Cleoci Werle. Desigualdade e pobreza no Brasil. In: ROTTA, Edeimar; LOPES, Herton Castiglioni; ROSSINI, Neusa (Org). **O modelo de desenvolvimento brasileiro das primeiras décadas do século XXI**: aportes para o debate. Chapecó: Ed. UFFS, 2018, p. 255-271.

## ANEXOS

### ANEXO A - Tela inicial do sítio do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – em destaque o modelo de família tradicional



Fonte: BRASIL (2020a).

## ANEXO B - Organização geral do Currículo da Cidade

| 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL  |  |   |   |
|---|--|---|---|
| Eixos   | Objetos de Conhecimento  | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento   | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável  |
| DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICOS NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA: COMO AS CONTRADIÇÕES SOCIAIS EVIDENCIARAM, A PARTIR DO SÉCULO XVIII, AS DESIGUALDADES E DESENCADEARAM TRANSFORMAÇÕES FUNDAMENTAIS, HOJE PRESENTES NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS? | <p>As lutas e conquistas por direitos políticos e sociais no contexto das revoluções industrial e francesa.</p> <p>Movimentos sociais no Brasil Colônia e Império.</p> <p>Processo de Independência das Américas e implantação das Repúblicas. Movimentos abolicionistas e os quilombos como espaços de resistência.</p> <p>Reorganização das relações de trabalho no Brasil. Espaços econômicos e sociais de classes, etnias e homens e mulheres no Brasil.</p> <p>Ocupação do território brasileiro nas alianças e nos confrontos com as populações indígenas.</p> <p>Formação e conflitos da expansão das fronteiras dos países da América Latina.</p> <p>Objetos de conhecimento para que estudem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações de trabalho e suas transformações no processo de desenvolvimento capitalista;</li> <li>• Lutas e conquistas por direitos;</li> <li>• Movimentos sociais e resistências;</li> <li>• Coleta, tratamento e análise de informações de fontes documentais diversas;</li> <li>• Leitura, interpretação e construção de textos históricos escolares;</li> <li>• Noções de tempo e suas medidas;</li> <li>• Noções de espaço e suas representações;</li> <li>• Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.</li> </ul> | (EF08H01) Compreender os movimentos sociais contemporâneos e a luta por direitos sociais e políticos.   |     |
|   |  | (EF08H02) Identificar relações entre os direitos já conquistados e as revoluções do século XVIII.   |   |
|   |  | (EF08H03) Analisar e refletir sobre o desenvolvimento capitalista e os processos de reorganização das relações de trabalho.   |  <br> <br> |
|   |  | (EF08H04) Conhecer e analisar o trabalho fabril.  |     |
|   |  | (EF08H05) Conhecer e analisar os processos internos à Revolução Francesa.   |  <br>   |
|   |  | (EF08H06) Conhecer e analisar as revoltas coloniais e os processos de independência na América.   |   |
|   |  | (EF08H07) Identificar, conhecer e analisar as resistências indígenas e africanas na América nos séculos XVIII e XIX.  |    |
|   |  | (EF08H08) Conhecer o processo de transição do trabalho escravo para o livre, os movimentos abolicionistas e a atuação política dos negros no Brasil, ao longo do século XIX e início do XX. |     |
|   |  | (EF08H09) Conhecer e analisar a implantação das Repúblicas na América.  |   |
|   |  | (EF08H10) Conhecer e analisar a história das mulheres na sociedade brasileira nos séculos XVIII e XIX.  |    |

Fonte: SÃO PAULO (2019a).



**ANEXO C - Estrutura do Ensino Fundamental de 9 anos na RMESP até 2013 e a nova configuração consolidada a partir de 2014**

***Divisão ilustrativa dos tempos por tipo de professor***

| TEMPOS | Anos Iniciais – Ciclo I   |             |             |             |             | Anos Finais – Ciclo II                  |              |              |              |
|--------|---|-------------|-------------|-------------|-------------|---|--------------|--------------|--------------|
|        | 1º ano  | 2º ano      | 3º ano      | 4º ano      | 5º ano      | 6º ano                                  | 7º ano       | 8º ano       | 9º ano       |
| 1      | Generalista   | Generalista | Generalista | Generalista | Generalista | Especialista                            | Especialista | Especialista | Especialista |
| 2      |   |             |             |             |             | Especialista                            | Especialista | Especialista | Especialista |
| 3      |   |             |             |             |             | Especialista                            | Especialista | Especialista | Especialista |
| 4      |   |             |             |             |             | Especialista                            | Especialista | Especialista | Especialista |
| 5      |   |             |             |             |             | Especialista                            | Especialista | Especialista | Especialista |
| 6      | ÁREA DE AULAS ESPECÍFICAS (Inglês, Educação Física, Arte, Sala de Leitura, Informática Educativa) |             |             |             |             | SALA DE LEITURA E INFORMÁTICA EDUCATIVA |              |              |              |

**Proposta de Reorganização Curricular para o Ensino Fundamental de 9 anos: turmas e aulas por tipo de professor e tipo de atividade.**

***Divisão ilustrativa dos tempos por tipo de professor:***

| TEMPOS | CICLO de ALFAB.                |             |             | CICLO INTERDISCIPL.            |              |                      | CICLO AUTORAL                  |              |              |
|--------|--------------------------------|-------------|-------------|--------------------------------|--------------|----------------------|--------------------------------|--------------|--------------|
|        | 1º ano                         | 2º ano      | 3º ano      | 4º ano                         | 5º ano       | 6º ano               | 7º ano                         | 8º ano       | 9º ano       |
| 1      | Generalista                    | Generalista | Generalista | Generalista                    | Generalista  | Generalista LP / MAT | Especialista                   | Especialista | Especialista |
| 2      |                                |             |             |                                |              | Generalista          | Especialista                   | Especialista | Especialista |
| 3      |                                |             |             |                                |              | História             | Especialista                   | Especialista | Especialista |
| 4      |                                |             |             | Exp. / Proj.                   | Geografia    | Especialista         | Especialista                   | Especialista |              |
| 5      |                                |             |             | Exp. / projetos                | Exp. / Proj. | Ciências             | Especialista                   | Especialista | Especialista |
| 6      | ÁREA DE INTEGRAÇÃO* / PROJETOS |             |             | ÁREA DE INTEGRAÇÃO* / PROJETOS |              |                      | ÁREA DE INTEGRAÇÃO* / PROJETOS |              |              |

**\* A equipe da área de integração é formada por: Professor Orientador de Sala de Leitura, Professor Orientador de Informática Educativa, Professor de Arte, Professor de Educação Física e Professor de Inglês que terão suas atividades organizadas por projetos.**

Fonte: SÃO PAULO (2013b, p. 25).

**ANEXO D - Porcentagem de educandos(as) com proficiência avançada no município de São Paulo em 2011**

**Português 5º ano: 34%**

**Português 9º ano: 23%**

**Matemática 5º ano: 27%**

**Matemática 9º ano: 10%**



Fonte: SÃO PAULO (2013b, p. 21).

## ANEXO E - Quadro-síntese das Notas Técnicas que compõem o Documento Referência

|                                |    |  |   |
|--------------------------------|----|--|---|
| Predominantemente Conceituais  | 1  | Educação Infantil 1  | Currículo Integrado para a Primeira Infância; Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental e Avaliação na Educação Infantil.   |
|                                | 2  | Educação Infantil 2  | Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI.  |
|                                | 3  | Ensino Fundamental - Ciclos de Aprendizagem                          | Conceito de Ciclos de Aprendizagem e a reorganização dos Ciclos do Ensino Fundamental de 9 anos.  |
|                                | 4  | Alfabetização  | Ciclos, Conceito de Alfabetização e Ciclo de Alfabetização; Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.                        |
|                                | 5  | Interdisciplinaridade  | Conceito de Interdisciplinaridade e o Ciclo Interdisciplinar.   |
|                                | 6  | Autoria  | Conceito de Autoria e o Ciclo Autoral.  |
|                                | 7  | Aprendizagem por Projetos no Ciclo Autoral                           | Elaboração de projetos, intervenção social.   |
|                                | 8  | Educação de Jovens e Adultos   | Acesso e permanência, semestralidade, perfil do estudante da educação de jovens e adultos, formação de educadores, currículo e avaliação, PRONATEC e plano de expansão.             |
|                                | 9  | Educação Especial 1  | Avaliação dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, matriculados na Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo. |
|                                | 10 | Educação Especial 2  | Especificidade linguística dos estudantes Surdos e ensino de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais nas EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilingue para Surdos.                  |
|                                | 11 | Diversidade, desigualdades e diferenças                              | Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação, Gênero e Sexualidade.   |
|                                | 12 | Avaliação para a Aprendizagem  | Avaliação Externa, Autoavaliação, Lição de casa, Banco de Itens e Experimentos e Boletim.   |
|                                | 13 | Processo de Aprendizagem   | Aprovação automática, retenção, recuperação / apoio pedagógico complementar.  |
|                                | 14 | Caderno Interfaces Curriculares                                      |   |
|                                | 15 | Formação de Educadores   | Conceito e objetivos do Sistema de Formação de Educadores.  |
|                                | 16 | Recuperação de férias  | Possibilidade de utilização de períodos de férias ou recesso para recuperação.  |
| Predominantemente Operacionais | 17 | Composição da jornada docente no sexto ano do Ciclo Interdisciplinar | Jornada docente no sexto ano, docência compartilhada.   |
|                                | 18 | Jornada de Trabalho  |   |
|                                | 19 | Infraestrutura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo              |   |
|                                | 20 | Matrizes Curriculares  | Alterações nas Matrizes Curriculares no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial.   |
|                                | 21 | Regimentos Educacionais  |   |
| Alterações Tópicas             | 22 | Dependência  | Justificativa para não implantação da dependência.  |
|                                | 23 | Avaliação Bimestral  | Justificativa para revisão do termo Prova Bimestral.  |

Fonte: SÃO PAULO (2013c, p. 9).

## ANEXO F - Pontos de reflexão a serem considerados pelo(a) supervisor(a) escolar como foco no processo de formação permanente das equipes escolares

### 2. Demandas Temáticas da Supervisão Escolar e das DOT-Ps

Em encontro realizado em 31/07/2014, com os Supervisores Escolares e representantes das DOT-Ps, sob a Coordenação da DOT/SME, o processo de diálogo teve como foco o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - **Mais Educação São Paulo**.

Como síntese desta etapa do processo, os Supervisores Escolares e representantes das DOT-Ps, trouxeram uma série de questões, as quais foram organizadas em seis temáticas: Integração Curricular, Interdisciplinaridade, Projetos, Ciclos de Aprendizagem, Avaliação para Aprendizagem e Trabalho Colaborativo de Autoria.

Para cada uma das temáticas elencadas, surgiram extensos questionamentos, os quais serão expostos a seguir e que constituem o foco do processo permanente de formação dos educadores.

#### a) Integração Curricular

- Rotinas de funcionamento da Unidade e a proposta de Integração curricular. (Rotinas, Grade Curricular).
- Relação das crianças e dos jovens com o currículo proposto pela escola: "desmotivação" para aprender.
- O lugar das temáticas: tecnologias, protagonismo juvenil, étnico-racial em uma proposta de integração curricular.

DEMANDAS TEMÁTICAS

23

DEMANDAS TEMÁTICAS

- Formação inicial de professores na Universidade para a proposta de currículo integrador na Escola.
- A importância de repensar o Projeto Político-Pedagógico como eixo central das atividades e na organização do currículo das Unidades.
- Polifônicas ideias podem servir para pautar as práticas que ocorrem no território educacional da RME, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Mas no contexto de hoje, a concepção do currículo pós-crítico ou emancipatório não está descolado de uma prática que, por vezes, a escola apresenta em uma concepção tradicional de ensino. Portanto, há a necessidade de clareza sobre as concepções que retratam cada um dos temas abordados, no sentido de afiná-las com a Rede.
- Entender melhor o conceito/proposta de "integração curricular" e pensar em como transpor esse conceito da teoria para a prática na Educação Básica.
- Que tipo de integração curricular está sendo proposta? Continuidade? Rupturas? Conteúdos? Tempos? Espaços?
- Como pensar integração curricular na perspectiva da interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade?
- Quais concepções sobre Integração Curricular agregam? Quais provocam distanciamentos?
- De que forma os conceitos da proposta de Integração Curricular estão presentes ou não nas práticas pedagógicas das Unidades?
- Como a DOT-P e a Ação Supervisora podem favorecer a gestão pedagógica da Unidade Escolar (envolvendo CPs e Diretores), pensando na implementação de um currículo que integre os diferentes ciclos?
- Como estabelecer graduações de complexidade nesse currículo?

24

#### b) Interdisciplinaridade

- Discussão das ideias que fundamentam a prática docente compartilhada.
- O registro de processos e movimentos interdisciplinares conflita com a construção de projetos e experiências interdisciplinares. Há muitos relatos de conflitos que os professores enfrentam ao procurarem a construção de práticas interdisciplinares em função do "conteúdo".
- A emergência do TCA colocou a proposta de interdisciplinaridade em 2º plano. É preciso ampliar esta discussão.
- Ampliação da proposta interdisciplinar para a Educação Básica.
- O ciclo interdisciplinar ressignifica os espaços de discussão e deliberação da UE: Reunião de Pais; Conselho de Classe; Conselho de Escola; Horários Coletivos.
- Trazer experiências de projetos de interdisciplinaridade para a formação.
- Aprofundar cada um dos temas propostos no âmbito do **Programa Mais Educação São Paulo**.
- Aprofundar e contextualizar o conceito do que é interdisciplinaridade não só na perspectiva da escola e das ações com os estudantes, mas também de todas as ações que envolvem os profissionais de modo geral, nos diferentes âmbitos da SME.
- Na interdisciplinaridade estão alguns elementos que necessitam de uma discussão mais aprofundada, como a gestão compartilhada, o Ciclo Interdisciplinar, área integradora.
- Interdisciplinaridade: definição da concepção de interdisciplinaridade pelo **Programa Mais Educação São Paulo**, para que as ações de formação e acompanhamento desenvolvidas na DRE possam dar sustentação ao trabalho realizado na escola.

DEMANDAS TEMÁTICAS

25

DEMANDAS TEMÁTICAS

- Partir de estudo de caso: não é possível falar no vazio.
- Fundamentação teórica é importante para se entender o processo de conhecimento, isto é, como se dá esse processo na prática, pois na Rede o processo é fragmentado devido ao tempo e à organização. Nesse sentido, como construir a relação teoria/prática no campo interdisciplinar? Como desenvolver a interdisciplinaridade nesse contexto?
- Problematicar a que projeto de Escola e de Sociedade serve a fragmentação do conhecimento. Qual tempo pedagógico limita as possibilidades de produção de pensamentos?
- Na Educação Infantil – a questão da jornada pode ser superada pelo trabalho interdisciplinar?
- Há interdisciplinaridade sem projeto?
- Há diferentes concepções. Como superar a visão de temas e subtemas?
- Como realizar o trabalho interdisciplinar com os professores do 6º ao 9º ano?
- Por que não trabalhar com transdisciplinaridade?
- Como pensar o Sistema de Gestão Pedagógica-SGP na proposta de interdisciplinaridade?
- Que concepções interdisciplinares estão presentes?
- A desconstrução da ideia de áreas do conhecimento/disciplinas. Como estabelecer o papel da área do conhecimento num processo interdisciplinar?
- Como olhar para a realidade de forma interdisciplinar não escolarizada?
- Como trabalhar interdisciplinarmente com esta diversidade de espaços?
- Qual a questão chave da implementação do Ciclo Interdisciplinar? Como criar uma pauta de observação para acompanhar esse Ciclo?

26

- Como fazer com que as formações tenham desdobramentos na sala de aula e na aprendizagem dos alunos?
- Como estabelecer objetivos comuns para as escolas, de modo a rumar para um caminho que favoreça o acompanhamento?
- Como auxiliar as equipes escolares a organizarem os tempos e espaços para a implementação da interdisciplinaridade?

### c) Projetos

- Polissemia do uso da palavra projeto.
- Metodologia do trabalho com projetos.
- Foco no trabalho com projetos.
- Garantia de participação dos alunos na elaboração dos projetos.
- A ideia do trabalho com projetos distanciada da realidade.
- O trabalho com projetos é também um procedimento metodológico que não está dissociado do currículo em desenvolvimento.
- Pensar "projetos" na perspectiva da integração das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica que a RME trabalha.
- Aprofundamento de estudo sobre metodologia de pesquisa contemplando os eixos trazidos pelo **Programa Mais Educação São Paulo**.
- Como trabalhar projetos dentro da situação atual de espaço que se tem?
- Quais são as diferenças entre projetos didáticos, de pesquisa, de intervenção social e de intervenção autoral?
- Como superar a contradição entre a elaboração "burocrática" do Projeto e a sua real implementação?
- Quais projetos a escola entende como interdisciplinar?
- O projeto/autoria não é desenvolvido desde a Educação Infantil?
- Como colaborar para a reformulação do PPP das UEs na pers-

DEMANDAS TEMÁTICAS

27

pectiva de trabalho com projetos, com a interdisciplinaridade, respeitando os Ciclos de Aprendizagem, tendo em vista a organização da escola como território de produção de conhecimentos/cultura?

- Como superar a visão de que o projeto não é algo individual e operacionalizá-lo no interior da escola?
- Como articular a questão da gestão da sala de aula com a execução dos projetos?

### d) Ciclos de Aprendizagem

- Preocupações com a continuidade do processo educativo com CEIs, EMEIs e EMEFs.
- As dificuldades de manutenção do ciclo com a implantação no Ciclo Interdisciplinar e Autoral da prática de reprovação.
- A transformação da cultura da não reprovação para uma possível cultura da reprovação.
- A necessidade de recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagens nos processos formativos.
- A alfabetização, a interdisciplinaridade e o letramento não podem ser tratados de forma fragmentada e de forma estanque nos ciclos.
- Há necessidade de se planejar por ciclos e não em anos/disciplinas.
- Aprofundar os objetivos/direitos de cada Ciclo (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) para que a Supervisão e a DOT-P tenham clareza para pensar as formações.
- Os Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral se caracterizam como Ciclos de Aprendizagem ou seriação? Por que reprova?
- Ciclo de Aprendizagem requer acompanhamento constante da proposta curricular. Então, qual é o papel da Supervisão Escolar?

DEMANDAS TEMÁTICAS

28

- Como nos instrumentalizar para conseguir contribuir com o trabalho pedagógico na Unidade Escolar?
- Considerando a Ação Supervisora como sendo uma ação generalista, como conseguir o aprofundamento necessário para que a intervenção contribua para a prática pedagógica?
- Como conciliar os direitos de aprendizagem com o currículo pós-moderno?
- O Sistema de Gestão Pedagógica retrata os princípios pedagógicos no **Programa Mais Educação São Paulo**?
- Por que não romper com a divisão entre séries/anos no âmbito dos ciclos?
- Como superar a lógica da retenção nos anos no Ciclo Autoral?
- Como aparece na Rede o Ciclo de Alfabetização? O PNAIC dá conta do Ciclo de Alfabetização?
- Como romper com a "lógica esquizofrênica" que traz à tona nas escolas a pluralidade de práticas com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem que os alunos precisam, podem e devem assimilar?
- Como conceituar o ciclo que estamos vivenciando nessa reorganização curricular, considerando a existência da retenção nos três anos do Ciclo Autoral?

### e) Avaliação Para a Aprendizagem

- Os professores precisam discutir sobre avaliação.
- A revisão do processo formativo do Coordenador Pedagógico como multiplicador.
- Há necessidade de se construir conjuntamente processos de avaliação que não potencializem uma avaliação meramente categorizante. Pensar a avaliação como formativa que olhe o processo, pense e repense as estratégias e conceitos propostos, que venha a serviço do planejamento na busca da efetiva obten-

DEMANDAS TEMÁTICAS

29

ção de sucesso do processo de construção do conhecimento. A avaliação não pode ser vista como mero alcance de uma "média". Ela deve avaliar mais que o estudante, o processo proposto, as necessidades observadas. O desenvolvimento da avaliação formativa deve envolver todos aqueles que a compõe, toda a comunidade escolar.

- Autoavaliação.
- Discutir a lógica da avaliação, tentando inverter o que tem, nos últimos tempos, se tornado hegemônico: avaliação em função de um projeto e currículo e não o inverso.
- Consensuar os registros: o que deve conter nos relatórios de avaliação na Educação Infantil? (Supervisão e DOT).
- De qual avaliação falamos: da Aprendizagem? Da Instituição? Das Crianças? Do Trabalho? Dos Profissionais?
- Como a Avaliação Para a Aprendizagem pode ser reveladora do coletivo dos educadores, famílias, crianças e jovens, mostrando suas concepções?
- Como superar o fato de os processos de Avaliação Para a Aprendizagem estarem neste século XXI sob a subjetividade do docente?
- Como o professor se apropria objetivamente dos resultados do seu trabalho no processo de Avaliação Para a Aprendizagem?
- Como pensar num processo de avaliação dialogada, continua que dê oportunidade ao aluno de se apropriar do seu processo de aprendizagem, considerando também o processo de ensino?
- Olhar para a avaliação de forma massificada?
- Que tipo de avaliação tem sido feita com os educandos nas escolas?
- Avaliação Para as Aprendizagens acontece?
- Como os dados de avaliação da aprendizagem vêm sendo utilizados para que o processo de recuperação paralela seja oportu-

DEMANDAS TEMÁTICAS

30

nizado com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem?

- Há preocupação por parte da comunidade escolar, em suas diferentes instâncias, em considerar a avaliação dos alunos dentro dos ciclos na busca de otimização de recursos para colaborar na implementação do PPP da UE?
- Como auxiliar as equipes escolares a romperem com a avaliação com foco no resultado e pensar na avaliação que considere o processo?
- Como pensar no processo de acompanhamento continuado dos alunos?

#### f) Trabalho Colaborativo de Autoria

- Falta clareza do que é um Projeto de Intervenção Social e de como fazer.
- Necessidade de subsídios e instrumentos de modo a acompanhar os diferentes estágios/etapas do TCA.
- Quais procedimentos são necessários para que se garanta a autoria do aluno?
- Quais estratégias são indicadas para que a voz do aluno seja ouvida?
- Quais as estratégias a serem adotadas de modo a garantir que o trabalho seja realizado de forma colaborativa e preservada a autoria grupal, mesmo que se preserve a autoria individual?
- Como definir o objeto de estudo diante da problematização de uma realidade complexa?
- Qual é a duração efetiva de um projeto? Os alunos terão maturidade para desenvolver um projeto por três anos? Eles poderão mudar?
- Como criar vínculos no processo e problematizar o conceito de intervenção social?

DEMANDAS TEMÁTICAS

31

- Desenvolver a autoria dos integrantes da Supervisão e da DOT-P. Como torná-los autores?
- O que poderá ser considerado por Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA? Artigo de opinião, mostra cultural, relatório, outros?
- Questões Procedimentais:
  - a) Como dar-se-á o resultado de aprovação x retenção do trabalho autoral?
  - b) Caso o aluno não participe do trabalho autoral ou não o finalize, ele fica retido na série/ano? Ou poderá fazê-lo "a posteriori"? Até quanto tempo depois?
- Questões pedagógicas:
  - a) Como desenvolver estratégias para tornar o professor um profissional autoral com vistas ao fomento do seu trabalho "docente"?
  - b) Para a Educação Infantil qual o conceito de autoria e outros elementos colocados nos subsídios da proposta curricular do **Programa Mais Educação São Paulo**?
  - c) Como as temáticas, que têm sido aprofundadas com os alunos que estão em fase de realização do Ciclo Autoral, estão vinculadas às condições reais e às questões sociais que dizem respeito à escola no seu dia a dia? Como essas temáticas vêm sendo consideradas?
  - d) Definição do conceito de autoria nesse contexto educativo; o que se pretende com a questão da autoria; pensar o TCA e as relações que aparecem nele: orientador-orientando; CP-Orientadores; DRE – Escolas.

DEMANDAS TEMÁTICAS

Fonte: SÃO PAULO (2015a, p.23-34).

## ANEXO G - Trecho do componente de Geografia com sugestões de filmes sobre a temática de gênero e sexualidade e a definição de gênero embasada em Guacira Lopes Louro

### Sugestões de filmes para refletir sobre as questões de gênero e sexualidades:

- "XXY" (Lucía Puezó, 2006)
- "Acorda, Raimundo...Acorda!" (Alfredo Alves, 1990)
- "Tomboy" (Céline Sciamma, 2012)
- "Transamerica" (Duncan Tucker, 2005)
- "Laurence Anyways" (Xavier Dolan, 2012)
- "Minha Vida em Cor de Rosa" (Alan Berliner, 1997)
- "Vestido nuevo" (Sergi Pérez, 2008)
- "The Light", HollySiz (Benoît Pétrel, 2014)
- "Contra a corrente" (Javier Fuentes-Leon, 2009)
- "Hoje eu quero voltar sozinho" (Daniel Ribeiro, 2014)
- "Meninos não choram" (Kimberley Pierce, 1999)
- "C.R.A.Z.Y. – Loucos de amor" (Jean-Marc Vallée, 2005)
- "Milk – a voz da igualdade" (Gus, Van Sant, 2009)

cente, no Brasil a aversão, repúdio – xenofobia – aos migrantes sejam nacionais ou de outros países. Isso deve ser combatido e anunciado sobre isso, via processo educativo, possibilitará caminhos que também gerem vivências socioespaciais anti-racistas e uma nova e possível proposta de sociabilidade.

Do mesmo modo podemos citar também as relações de Gênero<sup>2</sup> que ainda é um assunto pouco debatido no cotidiano das Unidades Educacionais, seja entre o corpo docente e/ou na comunidade escolar como um todo. Tal debate muitas vezes não ocorre de maneira adequada e contextualizada, entendida

como parte das várias dimensões da humanidade. Rodrigues (2011) alega que "Precisamos criar tempos e espaços na escola para que a discussão e a formação aconteçam em função da necessidade e não do desejo apenas". Ao possibilitar essa contradição entre necessidade e desejo, o autor prossegue apresentando que esse limite do desejo se tornará potencialidade, pois estando preparados, uma quantidade maior de educadoras e educadores poderá abordar a temática e contribuir para a formação dos(as) estudantes no que se refere à compreensão das relações de gênero, sexualidade e da diversidade sexual, superando preconceitos, tabus e desinformações. Essa é uma questão premente, visto que em Geografia apresentamos essa necessidade de não naturalizar o entendimento da vida social.

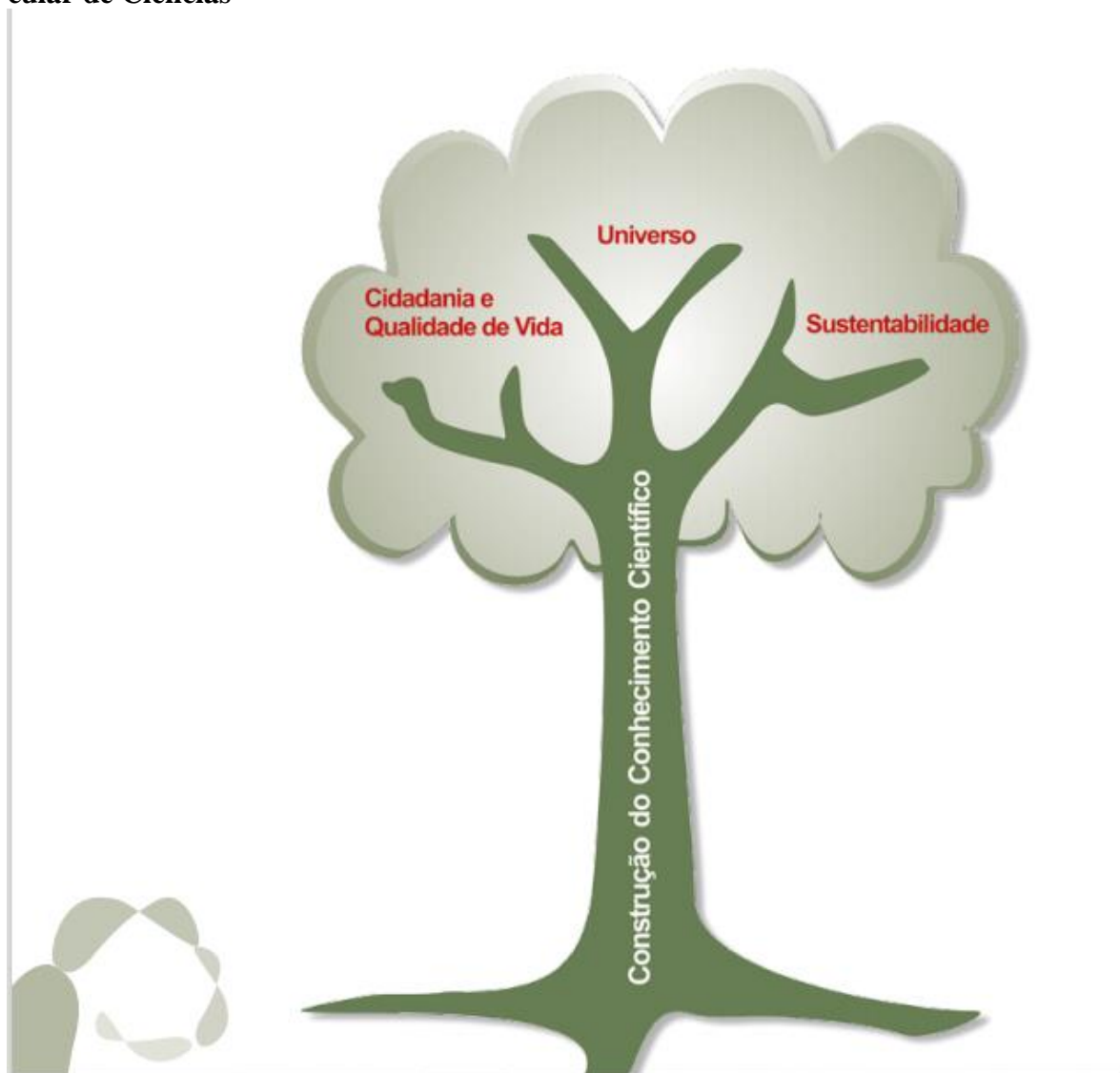
O conceito de gênero segundo Louro (1997), como é interpretado socialmente, naturaliza características do ser feminino e do ser masculino e, portanto, este conceito deve ser entendido e pensado / interpretado de forma plural, ressaltando que as representações sobre mulheres e homens são diversas e cada indivíduo possui identidades próprias, constituídas por vivências e contextos sociais nos quais estão inseridos. O autor assinala que

linguagem, o termo heteronormatividade, cunhado em 1991 por Michael Warner, é então compreendido e problematizado como um padrão de sexualidade que regula o modo como as sociedades ocidentais estão organizadas. Adaptado de PETRY, Ana Lídea Rodolpho; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann Transsexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa, <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/7375/6434> Acesso em 20 de maio de 2016.

Fonte: São Paulo (2016c, p 12).



**ANEXO H - A divisão da construção do conhecimento segundo o componente curricular de Ciências**



**Fonte:** SÃO PAULO (2016f, p.52).



## ANEXO I - Carta aos Educadores presente nos cadernos do Currículo da Cidade de São Paulo

### **ÀS EDUCADORAS E AOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO,**

Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação (SME) deu início ao processo de implementação - na Rede Municipal de Ensino de São Paulo - do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental, que foi elaborado a muitas mãos pelos profissionais da nossa Rede, ao longo do ano de 2017. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, o Currículo teve a participação dos nossos estudantes por meio de um amplo processo de escuta, que mapeou anseios e recomendações sobre o quê e como eles querem aprender.

Cotidianamente, o Currículo se atualiza nas diferentes regiões e nos territórios da Cidade, à medida que passa por processos de transformação e de qualificação oriundos da prática. Dessa forma, a SME apresenta, agora, a 2ª edição revisada e alterada, a partir das contribuições dos profissionais que colocaram o Currículo em ação nas Unidades Educacionais.

Assim, nas próximas páginas, vocês encontrarão orientações e objetivos essenciais que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes, ao fortalecimento das políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem aos estudantes das nossas escolas, respeitando suas realidades geográfica, socioeconômica, cultural e étnico-racial.

No sentido de formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários, o Currículo apresenta uma Matriz de Saberes, que indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender ao longo de suas trajetórias na Educação Básica e, também, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da UNESCO, que buscam contribuir para uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável para todos.

Nosso propósito é que o Currículo da Cidade oriente o trabalho na escola e, mais especificamente, na sala de aula. Para isso, as Orientações Didáticas, os Cadernos da Cidade: Saberes e Aprendizagens e demais materiais didáticos complementam o trabalho do Currículo no apoio às atividades cotidianas. A formação continuada dos profissionais da Rede também é condição para o salto qualitativo na aprendizagem dos nossos estudantes, premissa em que este documento está fundamentado.

Sua participação, educadora e educador, é essencial para que os objetivos deste Currículo deixem as páginas e ganhem vida!

**Alexandre Alves Schneider**  
Secretário Municipal de Educação

## ANEXO J - Referências que orientam as Matrizes de Saberes do Currículo da Cidade de São Paulo

### REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A MATRIZ DE SABERES

A Matriz de Saberes estabelecida pela SME fundamenta-se em:

**1. Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 107-108)**, orientados para o exercício da cidadania responsável, que levem à construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e solidária.

- **Princípios Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;

- **Princípios Políticos:** de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que apresentam diferentes necessidades de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;

- **Princípios Estéticos:** de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

**2. Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI** e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade.

**3. Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos**, reconhecem e valorizam suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de garantir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola e na sala de aula.

**4. Valores fundamentais da contemporaneidade** baseados em "solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade", os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão que coíbem o acesso de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos.

**5. Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade**, de forma a garantir a igualdade de oportunidades para que os sujeitos de direito sejam considerados a partir de suas diversidades, possam vivenciar a Unidade Educacional de forma plena e expandir suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais. Essas concepções estão explicitadas nos princípios que norteiam os Currículos da Cidade.

## ANEXO K - Dez Competências Gerais da Educação Básica presentes na BNCC



### COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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.

Fonte: BRASIL (2017, p. 9-10).

**ANEXO L Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que possibilitam a abordagem da temática da sexualidade**

| <b>Componente curricular: Arte</b> |   |  |   |  |
|------------------------------------|---|--|---|--|
| <b>Ano/<br/>Ciclo</b>              | <b>Eixo</b>   | <b>Objetos de<br/>Conhecimento</b>                                 | <b>Objetivos de Aprendizagem e<br/>Desenvolvimento</b>  | <b>ODS</b>   |
| 2º                                 | Linguagens artísticas   | Elementos da linguagem   | (EF02A11) Compreender e explorar o corpo em sua singularidade.  | 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
|                                    | Saberes e fazeres culturais   | Interdisciplinaridade na dança                                     | (EF02A16) Reconhecer o corpo como identidade histórica.   | Nenhum   |
|                                    | Experiência artística e estética  | Elementos da linguagem   | (EF02A25) Explorar o corpo para se expressar de forma mais consciente.  | 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |
| 3º                                 | Saberes e fazeres culturais   | Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais | (EF03A13) Conhecer, nas diferentes manifestações artísticas e culturais em dança, as diversidades de seus sujeitos.                                 | 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
|                                    |   | Dança e sociedade  | (EF03A14) Compreender e reconhecer temas relacionados a respeito, solidariedade, empatia, gênero e colaboração na dança.                            | Nenhum   |
| 5º                                 | Saberes e fazeres culturais   | Interdisciplinaridade na dança                                     | (EF05A10) Conhecer as articulações (estruturas musculares e articulares) do corpo humano e seu funcionamento mecânico.                              | Nenhum   |
| 6º                                 | Experiência artística e estética  | Dança e sociedade  | (EF06A09) Apreciar, nas obras de dança, a diversidade de corpos e proposições cênicas.  | 10- Redução das desigualdades  |
|                                    | (EF06A12) Identificar, reconhecer e se apropriar dos princípios de igualdade e respeito às diferenças na dança. |  | 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades;  |  |
|                                    | Saberes e fazeres culturais   | Interdisciplinaridade na dança                                     | (EF06A13) Identificar e explorar as estruturas ósseas e musculares do corpo (anatomia), explorando as ações musculares e os movimentos articulares. | Nenhum   |
|                                    |   | Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais | (EF06A24) Conhecer sua constituição identitária, suas influências culturais e a cultura na qual está inserido.                                      | 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
| 7º                                 | Linguagens artísticas   | Dança e sociedade  | (EF07A08) Compreender o momento da aula de dança como possibilidade de encontro de muitas corporalidades existentes na sociedade.                   | 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.               |
|                                    | Saberes e fazeres culturais   |  | (EF07A14) Discutir manifestações artísticas que envolvem o corpo e relacioná-las com valores e atitudes éticas.                                     | 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |

|    |                             |                           |   |        |
|----|-----------------------------|---------------------------|---|--------|
| 8º | Saberes e fazeres culturais | Artes visuais e sociedade | (EF08A06) Reconhecer temáticas presentes nas artes visuais e suas relações com temas emergentes da sociedade contemporânea. | Nenhum |
|----|-----------------------------|---------------------------|---|--------|

Fonte: SÃO PAULO (2019h) adaptado.

| <b>Componente curricular: Ciências da Natureza</b> |                        |   |   |                      |
|--|------------------------|---|---|----------------------|
| <b>Ano/Ciclo</b>                                   | <b>Eixo</b>            | <b>Objetos de Conhecimento</b>  | <b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento</b>  | <b>ODS</b>           |
| 1º   | Vida, ambiente e saúde | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento de partes do corpo humano</li> <li>• Seres vivos e ambiente</li> </ul>  | (EF01C13) Localizar e nomear partes do corpo humano, representando-as em diferentes linguagens.   | 3- Saúde e bem-estar |
|  |                        |   | (EF01C18) Identificar diferenças e semelhanças entre as pessoas, reconhecendo a importância da valorização, do acolhimento e do respeito à diversidade.   | 3- Saúde e bem-estar |
| 2º   | Vida, ambiente e saúde | Corpo humano, seu funcionamento e cuidados  | (EF02C16) Valorizar cuidados com o corpo, relacionando hábitos saudáveis ao seu desenvolvimento.  | 3- Saúde e bem-estar |
| 4º   | Vida, ambiente e saúde | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentação, atividade física e saúde</li> <li>• Células: estrutura e funcionamento</li> <li>• Microrganismos: características e funcionalidade</li> <li>• Relações entre seres vivos</li> </ul> | (EF04C19) Compreender e debater sobre a importância da prevenção de doenças causadas por microrganismos, visando à melhoria ou à manutenção da saúde.   | 3- Saúde e bem-estar |
| 5º   | Vida, ambiente e saúde | Funções e características de órgãos e sistemas do corpo humano  | (EF05C10) Identificar os órgãos internos do corpo humano, reconhecendo as relações entre as funções biológicas.   | 3- Saúde e bem-estar |
| 7º   | Vida, ambiente e saúde | Sistema endócrino e puberdade   | (EF07C20) Compreender o funcionamento do sistema endócrino com base nos processos químicos glandulares que promovem a manutenção do metabolismo corporal, especialmente para explicar as mudanças que ocorrem na puberdade. | 3- Saúde e bem-estar |
| 9º   | Vida, ambiente e saúde | Hereditariedade e genética (cromossomo, gameta, gene e alelo)   | (EF09C22) Desenvolver e usar modelos que permitam descrever as diferenças entre reprodução assexuada e sexuada, relacionando-as à variação genética.  | Nenhum               |

Fonte: SÃO PAULO (2019c) adaptado.

| <b>Componente curricular: Educação Física</b> |                                  |  |  |   |
|---|----------------------------------|--|--|---|
| <b>Ano/<br/>Ciclo</b>                         | <b>Eixo</b>                      | <b>Objetos de<br/>Conhecimento</b>   | <b>Objetivos de Aprendizagem e<br/>Desenvolvimento</b>   | <b>ODS</b>  |
| 4º  | Esportes                         | Esportes: campo e taco; rede e parede e de invasão   | (EF04EF10) Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes e paradesportos de campo e taco, rede/parede e invasão, perpassando as questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam. | 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 8- Trabalho decente e crescimento econômico; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis. |
|   | Dança                            | Danças do Brasil   | (EF04EF22) Assumir postura de respeito e valorização ao outro, durante as vivências de dança.  | 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |
|   |                                  |  | (EF04EF25) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir as alternativas para superá-las.  | 5- Igualdade de gênero; 8- Trabalho decente e crescimento econômico; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
|   | Lutas                            | Lutas do Brasil  | (EF04EF30) Identificar situações de exclusão durante a tematização das lutas, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.  | 1- Erradicação da pobreza; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
|   | Práticas corporais e de aventura | Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza  | (EF04EF44) Identificar situações de exclusão durante a tematização das práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.  | 3- Saúde e bem-estar; 11- Cidades e comunidades sustentáveis  |
| 5º  | Esportes                         | Esportes: campo e taco; rede e parede e de invasão   | (EF05EF10) Identificar situações de exclusão durante a tematização do esporte e do paradesporto em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.                                | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
|   | Ginástica                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ginástica geral com práticas corporais circenses</li> <li>• Ginástica de condicionamento</li> </ul> | (EF05EF19) Compreender as relações de gênero e biotipo envolvidas nas práticas de ginásticas, mediante as situações vivenciadas nas aulas e outras ações didáticas.  | 5- Igualdade de gênero  |
|   | Lutas                            | Lutas do Brasil  | (EF05EF31) Identificar situações de exclusão durante a tematização do esporte e do paradesporto em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.                                | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |

|        |                                  |   |   |   |
|--------|----------------------------------|---|---|---|
|        | Práticas corporais e de aventura | Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza                     | (EF05EF43) Identificar situações de exclusão durante a tematização das práticas corporais de aventuras aquáticas urbanas e na natureza, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades. | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
| 6º     | Brincadeiras e jogos             | Brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil                      | (EF06EF04) Compreender situações de exclusão durante a tematização das brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.            | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
|        | Esportes                         | Esportes: campo e taco; rede e parede; de invasão e técnico-combinatórios | (EF06EF11) Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes e paradesportos de campo e taco, rede/parede e invasão, perpassando as questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam.          | 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.                            |
|        | Dança                            | Danças do Brasil  | (EF06EF24) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais, discutindo as alternativas para superá-las.  | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
|        |                                  |   | (EF06EF26) Compreender situações de exclusão durante a tematização da dança, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.  | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
|        | Lutas                            | Lutas do Brasil   | (EF06EF32) Compreender e analisar situações de exclusão durante a tematização das lutas, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.  | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
| 7º ano | Brincadeiras e jogos             | Brincadeiras e jogos do mundo e digitais                                  | (EF07EF05) Compreender e problematizar situações de exclusão durante a tematização das brincadeiras e jogos do mundo, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.                   | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis.   |

|    |                      |  |  |   |
|----|----------------------|--|--|---|
|    | Esportes             | Esportes: campo e taco; rede e parede; de invasão e técnico-combinatórios            | (EF07EF13) Compreender e analisar situações de exclusão durante a tematização do esporte, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.<br>(EF07EF14) Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes de invasão e técnico-combinatórios, perpassando pelas questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam. | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis. |
|    | Ginástica            | Ginástica de consciência corporal  | (EF07EF29) Posicionar-se criticamente com relação à imposição de padrões corporais e gestuais pela mídia ou por outros meios.  | 12- Consumo e produção responsáveis.  |
|    | Lutas                | Lutas do mundo: curta e média distância  | (EF07EF39) Analisar e problematizar situações de exclusão durante a tematização das lutas de curta e média distância, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.  | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.                         |
| 8º | Brincadeiras e jogos | Brincadeiras e jogos do mundo e digitais   | (EF08EF03) Compreender e analisar situações de exclusão durante a tematização dos jogos eletrônicos/digitais, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.  | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis. |
|    | Esportes             | Esportes: campo e taco; rede e parede; de invasão; de combate e técnico-combinatório | (EF08EF09) Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes de invasão e combate durante os tempos, perpassando pelas questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam.  | 3- Saúde e bem-estar; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.            |
|    | Ginástica            | Ginástica de consciência corporal  | (EF08EF15) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.)<br>(EF08EF27) Analisar criticamente fenômenos como bulimia, anorexia, vigorexia e o discurso estabelecido sobre a corporeidade.   | 2- Fome zero e agricultura sustentável; 3- Saúde e bem-estar; 5- Igualdade de gênero; 12- Consumo e produção responsáveis.  |
|    | Dança                | Danças urbanas do Brasil e do mundo  | (EF08EF32) Compreender e analisar situações de exclusão durante a tematização das danças, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.  | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.                         |



|    |                      |  |   |   |
|----|----------------------|--|---|---|
|    | Lutas                | Lutas do mundo: longa e mista distância  | (EF08EF38) Analisar e problematizar situações de exclusão durante a tematização das lutas de longa e mista distância, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades. | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
| 9º | Brincadeiras e jogos | Brincadeiras e jogos do mundo e digitais | (EF09EF08) Identificar e problematizar as relações de poder que colocam algumas brincadeiras e jogos em situações de privilégio.  | 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis.  |
|    | Ginástica            | Ginástica de consciência corporal        | (EF09EF20) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).                                     | 3- Saúde e bem-estar; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 12- Consumo e produção responsáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
|    | Dança                | Danças do Brasil e do mundo              | (EF09EF36) Compreender e analisar situações de exclusão durante a tematização da dança, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.                               | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
|    | Lutas                | Lutas do mundo: longa e mista distância  | (EF09EF44) Analisar e problematizar situações de exclusão durante a tematização das lutas de longa e mista distância, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades. | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |

Fonte: SÃO PAULO (2019d) adaptado.

| Componente curricular: Geografia |                                |  |   |  |
|----------------------------------|--------------------------------|--|---|--|
| Ano/Ciclo                        | Eixo                           | Objetos de Conhecimento  | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento   | ODS  |
| 2º                               | O sujeito e seu lugar no mundo | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação do bairro</li> <li>• Costumes e tradições do bairro</li> <li>• História da migração na construção do bairro</li> </ul> | (EF02G03) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou na comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças (étnico-racial, religiosas, culturais, físicas etc.). | 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
| 7º                               | O sujeito e seu lugar no mundo | Os sujeitos na formação territorial brasileira   | (EF07G01) Analisar as diversidades existentes na Cidade de São Paulo e os sujeitos na formação do território brasileiro, respeitando o direito e a cultura dos povos.   | 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.                           |
| 9º                               | O sujeito e seu lugar no mundo | Globalização e mundialização   | (EF09G01) Debater diferenças e relações entre o local e o global, discutindo a pluralidade de sujeitos e lugares que constituem o mundo.  | 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades.   |

Fonte: SÃO PAULO (2019b) adaptado.

| Componente curricular: História |  |  |  |  |
|---------------------------------|--|--|--|--|
|---------------------------------|--|--|--|--|

| Ano/<br>Ciclo | Eixo   | Objetos de<br>Conhecimento  | Objetivos de Aprendizagem e<br>Desenvolvimento  | ODS   |
|---------------|--|---|---|---|
| 1º            | A história dos brinquedos                    | Diversidade de famílias, comunidades e culturas   | (EF01H05) Criar diferentes critérios de classificação dos brinquedos para desconstruir representações fixas do que é de meninas e de meninos.   | 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis.        |
|               |  |   | (EF01H13) Conhecer a si e ao outro como pessoas diferentes, de modo a respeitar as diferenças.  | 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
| 2º            | A história dos jogos e brincadeiras          | Diversidade de famílias, comunidades e culturas   | (EF02H04) Criar critérios para classificar jogos e brincadeiras com o intuito de desconstruir representações fixas do que é de meninas e de meninos.  | 10- Redução das desigualdades   |
|               |  |   | (EF02H12) Valorizar as diferenças em uma sociedade plural.  | 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
| 3º            | Espaços lúdicos na cidade de São Paulo       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características e distinção de espaços privados e públicos;</li> <li>• História dos espaços de lazer na Cidade de São Paulo;</li> <li>• Funções sociais dos espaços e dos tempos em uma cidade como São Paulo;</li> <li>• Convívios sociais urbanos;</li> <li>• Uso dos espaços lúdicos por diferentes culturas em diferentes tempos.</li> </ul> | (EF03H09) Identificar os espaços de lazer dos bairros da Cidade de São Paulo e reconhecer se qualquer pessoa pode utilizar esses espaços.   | 11- Cidades e comunidades sustentáveis.   |
|               |  |   | (EF03H10) Identificar a acessibilidade ou não acessibilidade dos espaços lúdicos e de lazer.  | 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis.                                |
|               |  |   | (EF03H11) Respeitar os diferentes espaços de convivência.   | 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis.                                |
|               |  |   | (EF03H13) Valorizar os convívios humanos em diferentes tempos e espaços, observando e analisando os espaços de encontro, cultura e lazer, do ponto de vista da sua qualidade, segurança e beleza. | 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 15- Vida terrestre; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
| 4º            | Relações das sociedades com as águas e rios. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções de espaço e suas representações;</li> <li>• Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.</li> </ul>  | (EF04H14) Exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural.   | 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
|               |  |   | (EF04H15) Refletir sobre os eventos cotidianos e suas variações de significado no tempo e no espaço.  | Nenhum  |
|               |  |   | (EF04H17) Reconhecer que diferentes sujeitos possuem percepções diferentes da realidade.  | Nenhum  |
| 5º            | Modo de vida urbano no presente e no passado | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características da vida urbana;</li> <li>• Transformações urbanas ao longo do tempo;</li> <li>• Diferentes histórias de cidades com características distintas;</li> <li>• Construção de narrativas que deem conta da história da vida urbana e de outros modos de vida;</li> </ul>   | (EF05H14) Reconhecer a existência de identidades plurais e diferentes grupos e culturas na cidade.  | 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.                     |
|               |  |   | (EF05H17) Reconhecer, e respeitar que diferentes sujeitos possuem percepções diferenciadas da realidade, estejam eles inseridos no mesmo tempo e espaço ou em tempos e espaços diferentes.        | Nenhum  |

|    |   |   |  |   |
|----|---|---|--|---|
|    |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções de espaço e suas representações;</li> <li>• Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.</li> </ul>  |  |   |
| 7º | Comunicação e trabalho  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações sociais e hibridismo cultural;</li> <li>• Diversidade, desigualdade e violência;</li> <li>• A história das mulheres;</li> <li>• Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.</li> </ul>  | (EF07H11) Conhecer a história das mulheres em diferentes contextos históricos estudados.               | 5- Igualdade de gênero                                      |
| 8º | Direitos sociais e políticos no contexto do desenvolvimento capitalista | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações de trabalho e suas transformações no processo de desenvolvimento capitalista;</li> <li>• Lutas e conquistas por direitos;</li> <li>• Movimentos sociais e resistências;</li> <li>• Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.</li> </ul> | (EF08H01) Compreender os movimentos sociais contemporâneos e a luta por direitos sociais e políticos.  | 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades. |
|    |   |   | (EF08H10) Conhecer e analisar a história das mulheres na sociedade brasileira nos séculos XVIII e XIX. | 5- Igualdade de gênero                                      |

|    |                          |   |  |  |
|----|--------------------------|---|--|--|
| 9º | Capitalismo no século XX | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os grandes conflitos entre as classes sociais e as nações no mundo do século XX;</li> <li>• As minorias sociais e seus protagonismos;</li> <li>• Identidades nacionais, sociais, culturais e as recriações híbridas;</li> <li>• Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.</li> </ul> | (EF09H09) Reconhecer as lutas operárias, feministas e étnico-raciais no Brasil e no mundo ao longo do século XX. | 1- Erradicação da pobreza; 5- Igualdade de gênero; 8- Trabalho decente e crescimento econômico; 10- Redução das desigualdades. |
|----|--------------------------|---|--|--|

Fonte: SÃO PAULO (2019a) adaptado.

| Componente curricular: Língua Inglesa |   |   |   |   |
|---------------------------------------|---|---|---|---|
| Ano/Ciclo                             | Eixo  | Objetos de Conhecimento   | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento   | ODS   |
| 7º                                    | Práticas de produção de textos escritos     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de produção textual.</li> <li>• Produção de textos, de forma autoral.</li> </ul>   | (EF07LI16) Produzir textos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado em diferentes modalidades e portadores (linha do tempo, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros). | Nenhum  |
| 8º                                    | Práticas de língua oral - produção e escuta | Produção de textos orais de modo autoral  | (EF08LI06) Compor apresentações orais sobre temas sociais relevantes.   | Nenhum  |
|                                       | Prática de leitura de textos                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de leitura.</li> <li>• Práticas de leitura.</li> <li>• Avaliação de textos lidos.</li> </ul>   | (EF08LI11) Analisar o conteúdo de textos, de portadores e modalidades diversas, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.   | Nenhum  |
|                                       | Prática de produção de textos escritos      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de produção textual.</li> <li>• Produção de textos, de forma autoral.</li> </ul>   | (EF08LI15) Compor textos multimodais com propostas de intervenção sobre temas sociais relevantes, de forma a exercitar a participação político-cidadã.  | Nenhum  |
|                                       | Dimensão intercultural                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestações culturais.</li> <li>• Comunicação intercultural.</li> </ul>  | (EF08LI24) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais, étnicos e raciais.  | 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
| 9º                                    | Práticas de língua oral - produção e escuta | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usos da Língua Inglesa: persuasão.</li> <li>• Escuta de textos orais e multimodais de cunho argumentativo.</li> <li>• Produção de textos orais de modo autoral.</li> </ul> | (EF09LI01) Fazer uso da Língua Inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e recursos linguísticos voltados à comunicação.                                | 16- Paz, justiça e instituições eficazes; 17- Parcerias e meios de implementação. |
|                                       |   |   | (EF09LI03) Escutar textos de diferentes gêneros textuais para compreensão global e específica, com foco na resolução de problemas e proposição de intervenções.   | 16- Paz, justiça e instituições eficazes; 17- Parcerias e meios de implementação. |

|  |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
|  |  |   | (EF09LI05) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo, com a mediação do professor   | Nenhum  |
|  |  |   | (EF09LI06) Planejar apresentações para explicar, debater, e propor soluções para situações-problema, compartilhando-as oralmente com o grupo.  | 16- Paz, justiça e instituições eficazes; 17- Parcerias e meios de implementação. |
|  | Prática de produção de textos escritos | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estratégias de produção textual.</li> <li>Produção de textos, de forma autoral.</li> </ul> | (EF09LI12) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica. | Nenhum  |
|  |  |   | (EF09LI14) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.                | Nenhum  |
|  | Dimensão intercultural                 | Construção de identidades no mundo globalizado  | (EF09LI21) Discutir a comunicação intercultural por meio da Língua Inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.  | 10- Redução das desigualdades   |

Fonte: SÃO PAULO (2019g) adaptado.

| <b>Componente curricular: Língua Portuguesa</b> |                             |   |  |  |
|---|-----------------------------|---|--|--|
| <b>Ano/Ciclo</b>                                | <b>Eixo</b>                 | <b>Objetos de Conhecimento</b>                                    | <b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento</b>   | <b>ODS</b>   |
| 1º  | Prática de leitura de texto | Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto | (EF01LP07) Ouvir a leitura de textos (reportagens, notícias, contos modernos, entre outros) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social. | 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades. |
| 2º  | Prática de leitura de texto | Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto | (EF02LP07) Ouvir a leitura de textos (reportagens, notícias, contos modernos, entre outros) que abordem a temática das diferentes representações sociais.  | 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades. |
| 3º  | Prática de leitura de texto | Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto | (EF03LP05) Ouvir a leitura de textos (reportagens, notícias, contos modernos, entre outros) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social. | 4- Educação de qualidade; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades. |

|    |  |  |  |   |
|----|--|--|--|---|
|    |  | Procedimentos de leitura   | (EF03LP07) Ler textos para estudar temas tratados nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes fontes (livros, enciclopédias impressas/eletrônicas, sites de pesquisas, revistas e jornais impressos/eletrônicos), além de assistir a documentários e reportagens, analisando sua pertinência para o estudo do tema.                                       | Nenhum  |
|    |  |  | (EF03LP08) Participar da seleção de textos de diferentes fontes para pesquisar sobre um tema específico – em materiais pré-selecionados pelo professor – por meio de sumários, títulos, subtítulos, chamadas dos links, entre outros.  | Nenhum  |
|    | Prática de escuta e produção de textos orais | Capacidades de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem argumentar   | (EF03LP20) Discutir problemas do cotidiano relacionados à convivência (questões de gênero e étnico-raciais, por exemplo) para emitir opinião, ouvir, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais.  | 4- Educação de qualidade;<br>5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades.   |
| 4º | Prática de leitura de texto                  | Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto                | (EF04LP07) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais, artigos expositivos e relatos históricos, para poder antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos, de modo a compreendê-lo melhor e reconhecer os valores neles veiculados, relacionando-os com as características do contexto de produção. | 10- Redução das desigualdades.  |
|    |  |  | (EF04LP12) Ler trechos de textos que circulam na esfera jurídica <sup>12</sup> para discutir e/ou responder a problemas específicos, de acordo com as necessidades do momento.   | 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 13- Ação contra a mudança global do clima; 14- Vida na água; 15- Vida terrestre. |
|    | Prática de escuta e produção de textos orais | Capacidade de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem do argumentar | (EF04LP23) Discutir aspectos controversos relacionados a temas da atualidade, problemas do cotidiano e convivência (questões de gênero, por exemplo), alimentados por pesquisas próprias em fontes diversas, considerando a fala do outro, ouvindo de maneira respeitosa, emitindo e justificando opiniões.  | 1- Erradicação da pobreza; 5- Igualdade de gênero; 11- Cidades e comunidades sustentáveis.  |

|    |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|
| 5° | Prática de leitura de texto                  | Capacidade de apreciação e réplica diante dos textos                             | (EF05LP06) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos, para poder antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos do texto, de modo a compreendê-lo melhor e reconhecer os valores neles veiculados.  | 10- Redução das desigualdades  |
|    |  |  | (EF05LP10) Identificar trechos de textos que circulam na esfera jurídica <sup>14</sup> , para discutir e/ou responder a problemas específicos de acordo com as necessidades do momento.  | 1- Erradicação da pobreza; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 12- Cidades e comunidades sustentáveis; 13- Ação contra a mudança global do clima; 14- Vida na água; 15- Vida terrestre. |
|    | Prática de escuta e produção de textos orais | Capacidade de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem do argumentar | (EF05LP25) Debater aspectos controversos, relacionados a temas da atualidade, alimentados por pesquisas em jornais e revistas (impressos e digitais) e outras fontes, para emitir e acolher opinião e justificar suas respostas considerando o ponto de vista do outro.  | Nenhum   |
| 6° | Prática de leitura de texto                  | Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto                | (EF06LP08) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios das diferentes representações sociais em artigos expositivos e relatos históricos, para poder antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos do texto e reconhecer os valores neles veiculados.  | 10- Redução das desigualdades.   |
|    |  |  | (EF06LP13) Identificar trechos de textos que circulam na esfera jurídica <sup>15</sup> , para discutir e/ou responder a problemas específicos, de acordo com as necessidades do momento.   | 1- Erradicação da pobreza; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 12- Cidades e comunidades sustentáveis; 13- Ação contra a mudança global do clima; 14- Vida na água; 15- Vida terrestre. |
|    | Prática de escuta e produção de textos orais | Capacidades de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem argumentar   | (EF06LP24) Participar de assembleias escolares (de classe, de ciclo, da escola etc.), discutindo aspectos controversos relacionados a temas da atualidade, a estudos realizados, a problemas do cotidiano e à convivência (questões de gênero, por exemplo), para emitir opinião, ouvir, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais, com participação autônoma. | 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |

|    |   |  |  |   |
|----|---|--|--|---|
|    |   |  | (EF06LP25) Debater aspectos controversos, relacionados a temas da atualidade, alimentando-se por pesquisas, emitindo opinião, considerando o ponto de vista do outro e justificando suas respostas, fazendo colocações que contribuam com novas informações sobre o tema tratado e utilizando organizadores textuais específicos da argumentação.  | Nenhum  |
| 7º | Prática de leitura de texto                     | Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto              | EF07LP05) Identificar o contexto de produção de textos reivindicatórios (artigos expositivos e relatos históricos) das diferentes representações sociais para poder antecipar, localizar e inferir prováveis sentidos do texto, de modo a compreendê-los melhor.   | Nenhum  |
|    |   |  | (EF07LP06) Comparar textos que apresentem posicionamentos diferentes sobre os movimentos de diversas representações sociais, identificando pontos de vista e valores éticos e políticos neles veiculados.  | 1- Erradicação da pobreza;<br>8- Trabalho decente e crescimento econômico;<br>Redução das desigualdades;<br>16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
|    | Prática de escuta e produção de textos escritos | Capacidades de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem argumentar | (EF07LP18) Escrever comentários opinativos sobre temas atuais (impressos e/ou digitais) relativos a matérias lidas, para compor murais de classe, corredores e em sites, respeitando as características da situação comunicativa e as operações de produção de texto.  | Nenhum  |
|    | Prática de escuta e produção de textos orais    | Capacidades de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem argumentar | (EF07LP23) Discutir - em situações de debate regrado - aspectos controversos relacionados a temas da atualidade, alimentando-se por pesquisas pessoais em jornais, revistas (impressos e digitais) e outras fontes, emitindo e acolhendo opiniões, justificando suas respostas, considerando o ponto de vista do outro, fazendo contribuições com novas informações sobre o tema tratado e observando o uso de organizadores textuais específicos da argumentação. | Nenhum  |



|    |  |  |   |  |
|----|--|--|---|--|
| 8º | Prática de leitura de texto                  | Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto              | (EF08LP06) Reconhecer, em textos multimodais das diferentes áreas de conhecimento que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, valores éticos e estéticos que nele circulam, as diferentes linguagens que o constituem e o papel que possuem na construção dos sentidos, definindo-os de modo articulado e inseparável.    | Nenhum   |
|    | Prática de escuta e produção de textos orais | Capacidades de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem argumentar | (EF08LP20) Participar da definição coletiva de uma questão polêmica a ser debatida na classe: uma questão de relevância social como as questões de gênero, as relações étnico-raciais, o uso desregrado dos recursos naturais, a situação do planeta e as implicações para a humanidade.  | 5- Igualdade de gênero; 6- Água potável e saneamento básico; 7- Energia Limpa e Acessível; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 13- Ação contra a mudança global do clima; 14- Vida na água; 15- Vida terrestre; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
| 9º | Prática de leitura de texto                  | Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto              | (EF09LP04) Comparar textos que apresentem posicionamentos diferentes de diversas representações sociais sobre o tema tratado, identificando pontos de vista e valores éticos e políticos neles veiculados.  | 10- Redução das desigualdades.   |
|    |  |  | (EF09LP05) Identificar os valores éticos e estéticos veiculados em textos multimodais das diferentes áreas do conhecimento que estejam relacionados ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, assim como as diferentes linguagens que o constituem e o papel que possuem na formação de sentidos, definindo-os de modo articulado e inseparável. | 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades.   |
|    |  |  | (EF09LP06) Articular a uma leitura inicial textos complementares previamente estudados – ainda que sejam de gêneros distintos do inicial –, que permitam o aprofundamento nas questões relativas ao tema, identificando os valores éticos, estéticos, afetivos e políticos nele veiculados, para posicionar-se criticamente.                              | 12- Consumo e produção responsáveis.   |

|  |  |  |   |                       |
|--|--|--|---|-----------------------|
|  | Prática de escuta e produção de textos orais | Capacidades de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem argumentar | (EF09LP15) Participar de assembleias escolares – de classe, de ciclo ou da escola –, discutindo questões relativas ao cotidiano escolar, à convivência em classe e a temas controversos da atualidade, em especial os mais diretamente relacionados com questões da puberdade e adolescência, ouvindo as opiniões alheias, emitindo as suas próprias opiniões, considerando as já apresentadas e elaborando sínteses parciais e coletivas dos temas debatidos, com participação autônoma. | 3- Saúde e bem-estar. |
|--|--|--|---|-----------------------|

Fonte: SÃO PAULO (2019e) adaptado.

| Componente curricular: Matemática |                           |  |  |  |
|-----------------------------------|---------------------------|--|--|--|
| Ano/Ciclo                         | Eixo                      | Objetos de Conhecimento  | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento  | ODS  |
| 7º                                | Processos matemáticos     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Investigações numéricas e algébricas</li> <li>Processos e método de trabalho científico</li> </ul>  | (EF07M39) Investigar algumas características do trabalho científico, em situações reais, como a identificação de um tema relevante para ser investigado e organizar questões de pesquisa sobre esse tema.  | Nenhum   |
| 8º                                | Probabilidade estatística | <ul style="list-style-type: none"> <li>Probabilidade de eventos e construção de espaço amostral</li> <li>Princípio multiplicativo</li> <li>Significados de frequência absoluta e relativa de uma amostra</li> <li>Gráfico</li> </ul> | (EF08M27) Compreender termos como frequência, frequência relativa e amostra de uma população para interpretar informações de uma pesquisa.   | Nenhum   |
|                                   | Conexões extramatemática  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Matemática e trabalho: trabalho decente e crescimento econômico</li> </ul>  | (EF08M37) Desenvolver um projeto que analise as desigualdades no mercado de trabalho, relacionando-o com a Matemática.   | 8- Trabalho decente e crescimento econômico; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 12- Consumo e produção responsáveis; |
|                                   | Processos matemáticos     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Investigações numéricas e algébricas</li> <li>Processos e método de trabalho científico</li> </ul>  | (EF08M39) Investigar algumas características do trabalho científico, em situações reais, como a identificação de um tema relevante para ser investigado, e organizar questões de pesquisa sobre esse tema. | Nenhum   |

|    |                           |   |   |        |
|----|---------------------------|---|---|--------|
| 9º | Probabilidade estatística | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas envolvendo espaço amostral e probabilidade de ocorrência de eventos</li> <li>• Planejamento, execução e relatório de pesquisa amostral</li> <li>• Medidas de tendência central</li> <li>• Tipos de gráficos: usos e elementos constitutivos</li> </ul> | (EF09M21) Planejar e realizar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, além de tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas ou não. | Nenhum |
|----|---------------------------|---|---|--------|

Fonte: SÃO PAULO (2019f).

| <b>Componente curricular: Tecnologias para a Aprendizagem</b> |   |  |   |   |
|---|---|--|---|---|
| <b>Ano/Ciclo</b>  | <b>Eixo</b>                             | <b>Objetos de Conhecimento</b>               | <b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento</b>  | <b>ODS</b>  |
| 3º  | Letramento digital                      | Investigação e pensamento científico         | (EF03TPA15) Explorar algumas potencialidades dos recursos midiáticos para formular hipóteses e buscar respostas alternativas para problemas do cotidiano.   | 4- Educação de qualidade.                                   |
| 4º  | Letramento digital                      | Investigação e pensamento científico         | (EF04TPA16) Usar diferentes recursos midiáticos para formular hipóteses, buscar respostas e criar, coletivamente, alternativas para problemas do seu cotidiano.                                       | 4- Educação de qualidade.                                   |
| 5º  | Letramento digital                      | Cultura digital                              | (EF05TPA12) Participar de experiências que favoreçam a identificação de outros modos de ler o mundo, por meio de atividades que possibilitem o compartilhamento entre os pares.                       | 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades. |
| 6º  | Tecnologias da informação e comunicação | Acesso, segurança e veracidade da informação | (EF06TPA08) Reconhecer conteúdo inapropriado de informações imprecisas ou falsas.   | Nenhum  |
|   |   |  | (EF06TPA09) Conhecer os riscos da exposição na internet e suas implicações.   | 16- Paz, justiça e instituições eficazes                    |
|   | Letramento digital                      | Cultura digital                              | (EF06TPA14) Analisar e interagir com outros modos de ler o mundo por meio de experiências que favoreçam múltiplas linguagens e expressões, em projetos que possibilitem o compartilhamento de ideias. | 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades. |

|    |   |   |   |  |
|----|---|---|---|--|
| 7º | Tecnologias da informação e comunicação | Implicações morais e éticas, responsabilidade e cidadania | (EF07TPA08) Conhecer as implicações do uso de práticas de incitação e compartilhamento de conteúdos discriminatórios ou preconceituosos.  | 3- Saúde e bem-estar; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 12- Consumo e produção responsáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.    |
|    |   |   | (EF07TPA09) Analisar produções em redes, identificando conteúdos inadequados quanto a preconceitos, discriminação e cyberbullying.  | 3- Saúde e bem-estar; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
|    | Letramento digital                      | Consciência crítica, criativa e cidadã                    | (EF07TPA14) Reformular ideias e posicionamentos sociais, com autonomia e criticidade.   | 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades.   |
| 8º | Tecnologias da informação e comunicação | Implicações morais e éticas, responsabilidade e cidadania | (EF08TPA08) Compreender as implicações e agir em relação às práticas de incitação e compartilhamento de conteúdos discriminatórios ou preconceituosos.  | 3- Saúde e bem-estar; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
|    |   |   | (EF08TPA09) Planejar ações em redes, atentando-se para a não inserção de conteúdos inadequados quanto a preconceitos, discriminação e cyberbullying.  |  |
|    | Letramento digital                      | Cultura digital   | (EF08TPA14) Reconhecer os diferentes grupos culturais, suas múltiplas linguagens e expressões.  | 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |
| 9º | Tecnologias da informação e comunicação | Implicações morais e éticas, responsabilidade e cidadania | (EF09TPA08) Atuar de forma responsável, em relação às práticas de incitação e compartilhamento de conteúdos discriminatórios ou preconceituosos, nas produções autorais.  | 3- Saúde e bem-estar; 5- Igualdade de gênero; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
|    |   |   | (EF09TPA09) Executar ações em redes, atentando-se para a inserção de conteúdos inadequados quanto a preconceitos, discriminação e cyberbullying.  |  |
|    | Letramento digital                      | Cultura digital   | (EF09TPA15) Resolver problemas, utilizando as tecnologias digitais com foco na cidadania.   | Nenhum   |
|    |   | Consciência crítica, criativa e cidadã                    | (EF09TPA16) Reconstruir, produzir e compor com autonomia de ideias e posicionamentos para produzir intervenções nas atividades curriculares, com base em seus conhecimentos e experiências, no desenvolvimento de atividades, projetos curriculares e nas intervenções sociais. | 4- Educação de qualidade.  |

Fonte: SÃO PAULO (2019i) adaptado.

## ANEXO M - Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento vinculados ao ODS nº 5 Igualdade de gênero

| Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento vinculados ao ODS nº 5 Igualdade de gênero |                                  |  |  |  |
|--|----------------------------------|--|--|--|
| Componente curricular: Arte  |                                  |  |  |  |
| Ano/Ciclo  | Eixo                             | Objetos de Conhecimento  | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento  | ODS (além do ODS nº 5 Igualdade de gênero)   |
| 1º   | Experiência artística e estética | Espaço, corpo e suas relações                                      | (EF01A13) Explorar possibilidades do movimento do corpo dançando sozinho e interagindo com outros corpos.                                      | 3-Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades.  |
| 2º   | Linguagens artísticas            | Elementos da linguagem   | (EF02A11) Compreender e explorar o corpo em sua singularidade.   | 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
| 3º   | Saberes e fazeres culturais      | Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais | (EF03A13) Conhecer, nas diferentes manifestações artísticas e culturais em dança, as diversidades de seus sujeitos.                            | 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
| 4º   | Processo de criação              | Elementos da linguagem   | (EF04A11) Identificar criações coletivas e experiências interativas com o outro e com diferentes espaços - enquanto dançam.                    | 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
|  |                                  | Processo criativo  | (EF04A12) Iniciar processos criativos que envolvam seu corpo e do grupo.   | 4- Educação de qualidade   |
| 5º   | Experiência artística e estética | Arte e sociedade   | (EF05A03) Conhecer as interações artísticas, estéticas e sociais construídas ao longo do tempo e perceber-se sujeito da história e da cultura. | 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |
| 6º   | Saberes e fazeres culturais      | Produções artísticas plurais (gênero, raça e nacionalidade)        | (EF06A06) Conhecer a formação do povo brasileiro e sua brasilidade cultural e artística.   | 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
|  |                                  |  | (EF06A07) Refletir sobre a diversidade racial e de gênero a partir de artistas afro-brasileiros, povos indígenas e produções femininas.        | 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
|  |                                  | Dança e sociedade  | (EF06A12) Identificar, reconhecer e se apropriar dos princípios de igualdade e respeito às diferenças na dança.                                | 10- Redução das desigualdades.   |
|  |                                  | Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais | (EF06A24) Conhecer sua constituição identitária, suas influências culturais e a cultura na qual está inserido.                                 | 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
| 7º   | Linguagens artísticas            | Dança e sociedade  | (EF07A08) Compreender o momento da aula de dança como possibilidade de encontro de muitas corporalidades existentes na sociedade.              | 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.               |

|    |                       |                    |  |   |
|----|-----------------------|--------------------|--|---|
|    |                       |                    | (EF07A09) Conhecer grupos, companhias e coletivos de dança (populares, tradicionais, religiosas, teatrais etc.). | 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |
|    |                       |                    | (EF07A14) Discutir manifestações artísticas que envolvem o corpo e relacioná-las com valores e atitudes éticas.  | 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |
| 9º | Linguagens artísticas | Teatro e sociedade | (EF09A20) Conhecer a dimensão crítica e social do teatro.  | 1- Erradicação da pobreza; 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |

Fonte: SÃO PAULO (2019h) adaptado.

| Componente curricular: Ciências da Natureza |                        |   |  |  |
|---|------------------------|---|--|--|
| Ano/Ciclo                                   | Eixo                   | Objetos de Conhecimento   | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento  | ODS (além do ODS nº 5 Igualdade de gênero)   |
| 1º  | Vida, ambiente e saúde | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento de partes do corpo humano;</li> <li>• Seres vivos e ambiente</li> </ul>   | (EF01C18) Identificar diferenças e semelhanças entre as pessoas, reconhecendo a importância da valorização, do acolhimento e do respeito à diversidade.  | 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
| 6º  | Vida, ambiente e saúde | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas digestório, respiratório, circulatório e excretor humano</li> <li>• Digestão, respiração, circulação e excreção em diversos seres vivos</li> <li>• Alimentação humana: valores nutricionais, conservação de alimentos e dietas</li> </ul> | (EF06C19) Conhecer os diferentes distúrbios alimentares como atitudes de risco que levam ao comprometimento da saúde física e psíquica, superando estereótipos sociais.  | 3- Saúde e bem-estar.  |
| 7º  | Vida, ambiente e saúde | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema endócrino e puberdade</li> <li>• DSTs e métodos contraceptivos</li> <li>• Identidade de gênero e orientação sexual</li> </ul>  | (EF07C21) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DSTs.   | 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades.   |
|   |                        |   | (EF07C22) Coletar e interpretar informações sobre a eficácia dos diferentes métodos contraceptivos, relacionando-os com a prevenção das DSTs e da gravidez precoce.  | 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades.   |
|   |                        |   | (EF07C23) Reconhecer as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural e afetiva), valorizando e respeitando a diversidade sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero e/ou orientação sexual. | 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |

|    |                        |  |   |  |
|----|------------------------|--|---|--|
| 8º | Vida, ambiente e saúde | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema nervoso e órgãos sensoriais de diversos seres vivos</li> <li>• Sistema nervoso e órgãos sensoriais do ser humano</li> <li>• Drogas e sistema nervoso <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema imunológico e vacinas</li> </ul> </li> <li>• Vacinação e saúde pública</li> </ul> | (EF08C22) Coletar e interpretar dados sobre condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, por meio da análise e comparação de indicadores de saúde e de resultados de políticas públicas. | 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis. |
|----|------------------------|--|---|--|

Fonte: SÃO PAULO (2019c) adaptado.

| <b>Componente curricular: Educação Física</b> |             |  |  |   |
|---|-------------|--|--|---|
| <b>Ano/Ciclo</b>                              | <b>Eixo</b> | <b>Objetos de Conhecimento</b>                                 | <b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento</b>   | <b>ODS (além do ODS nº 5 Igualdade de gênero)</b>   |
| 1º  | Danças      | Danças do contexto familiar, comunitário, regional e midiático | (EF01EF19) Experimentar/vivenciar, corporalmente, as danças socializadas no grupo de estudantes e reconhecidas em seu contexto cultural familiar/comunitário/regional e midiático (TV, internet, etc.), incluindo os de matrizes africanas e indígenas.      | 4- Educação de qualidade; 12- Consumo e produção responsáveis.  |
| 2º  | Danças      | Danças do contexto familiar, comunitário, regional e midiático | (EF02EF21) Experimentar/vivenciar e fruir corporalmente as danças socializadas no grupo de estudantes e reconhecidas em seu contexto cultural familiar/comunitário/regional e midiático (TV, internet etc.), incluindo os de matrizes africanas e indígenas. | 4- Educação de qualidade; 12- Consumo e produção responsáveis.  |
| 3º  | Danças      | Danças do contexto familiar, comunitário, regional e midiático | (EF03EF21) Compreender que as danças, como manifestações corporais e artísticas, fazem parte do patrimônio cultural das pessoas e, logo, da humanidade.  | 11- Cidades e comunidades sustentáveis.   |
| 4º  | Esportes    | Esportes: campo e taco; rede e parede e de invasão             | (EF04EF10) Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes e paradesportos de campo e taco, rede/parede e invasão, perpassando as questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam.                       | 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 8- Trabalho decente e crescimento econômico; 10- Redução das desigualdades; 11. Cidades e comunidades sustentáveis. |
|   | Danças      | Danças do Brasil   | (EF04EF25) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir as alternativas para superá-las.  | 8- Trabalho decente e crescimento econômico; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |

|       |                 |   |   |   |
|-------|-----------------|---|---|---|
|       | Lutas           | Lutas do Brasil   | (EF04EF30) Identificar situações de exclusão durante a tematização das lutas, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.   | 1- Erradicação da pobreza; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
| 5º    | Esportes        | Esportes: campo e taco; rede e parede e de invasão  | (EF05EF10) Identificar situações de exclusão durante a tematização do esporte e do paradesporto em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.   | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
|       |                 |   | (EF05EF11) Explicar, diante de sua participação na construção coletiva dos conteúdos a serem estudados, o processo de seleção das equipes ou grupos de trabalho, visando à equidade da prática.   | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
|       |                 |   | (EF05EF12) Compreender as relações de poder que colocam os esportes de invasão em situações de privilégios em relação a outros.   | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
|       |                 |   | (EF05EF13) Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes e dos paradesportos de campo e taco, rede/parede e invasão, perpassando as questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam, verificando, assim, os praticantes deficientes, participantes ou não das parolimpíadas, e as formas adaptativas para sua estruturação e realização dentro ou fora da escola. | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
|       | Ginástica       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ginástica geral com práticas corporais circenses</li> <li>• Ginástica de condicionamento</li> </ul>  | (EF05EF19) Compreender as relações de gênero e biotipo envolvidas nas práticas de ginásticas, mediante as situações vivenciadas nas aulas e outras ações didáticas.   | (Somente a ODS nº 5)  |
| Lutas | Lutas no Brasil | (EF05EF31) Identificar situações de exclusão durante a tematização do esporte e do paradesporto em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades. | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |   |



|       |                                |  |   |   |
|-------|--------------------------------|--|---|---|
|       | Práticas corporais de aventura | Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza  | (EF05EF42) Reconhecer os diferentes contextos de produção das práticas corporais de aventuras aquáticas urbanas e na natureza, ampliando as noções de tempo histórico e as relações sociais.  | 1- Erradicação da pobreza;<br>3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
|       |                                |  | (EF05EF43) Identificar situações de exclusão durante a tematização das práticas corporais de aventuras aquáticas urbanas e na natureza, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades. | 1- Erradicação da pobreza;<br>3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
| 6º    | Jogos                          | Brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil   | (EF06EF04) Compreender situações de exclusão durante a tematização das brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.            | 1- Erradicação da pobreza;<br>3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
|       | Esportes                       | Esportes: campo e taco; rede e parede; de invasão e técnico-combinatório   | (EF06EF11) Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes e paradesportos de campo e taco, rede/parede e invasão, perpassando as questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam.          | 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.                               |
|       |                                |  | (EF06EF12) Compreender as relações de poder que colocam os esportes de invasão em situações de privilégios em relação a outros.   | 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.                               |
|       | Danças                         | Danças do Brasil   | (EF06EF24) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais, discutindo as alternativas para superá-las.  | 1- Erradicação da pobreza;<br>3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
|       |                                |  | (EF06EF26) Compreender situações de exclusão durante a tematização da dança, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.  | 1- Erradicação da pobreza;<br>3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
| Lutas | Lutas do Brasil                | (EF06EF32) Compreender e analisar situações de exclusão durante a tematização das lutas, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades. | 1- Erradicação da pobreza;<br>3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |   |

|    |                      |  |   |   |
|----|----------------------|--|---|---|
| 7º | Brincadeiras e jogos | Brincadeiras e jogos do mundo e digitais   | (EF07EF04) Relacionar os processos de seleção de grupos de trabalho com outras situações que envolvam o conceito de justiça social, mediante as situações de prática das brincadeiras e jogos do mundo, incluindo os de matrizes africanas e indígenas. | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis.   |
|    |                      |  | (EF07EF05) Compreender e problematizar situações de exclusão durante a tematização das brincadeiras e jogos do mundo, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.                           | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis.   |
|    | Esportes             | Esportes: campo e taco; rede e parede; de invasão; de combate e técnico-combinatório | (EF07EF13) Compreender e analisar situações de exclusão durante a tematização do esporte, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.   | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis.   |
|    |                      |  | (EF07EF14) Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes de invasão e técnico-combinatórios, perpassando pelas questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam.                                   | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis.   |
|    |                      |  | (EF07EF15) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola, além dos momentos das aulas.  | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis.   |
|    | Lutas                | Lutas do mundo: curta e média distância  | (EF07EF39) Analisar e problematizar situações de exclusão durante a tematização das lutas de curta e média distância, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.                           | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
| 8º | Brincadeiras e jogos | Brincadeiras e jogos do mundo e digitais   | (EF08EF03) Compreender e analisar situações de exclusão durante a tematização dos jogos eletrônicos/digitais, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.                                   | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis.   |

|           |                      |  |   |   |
|-----------|----------------------|--|---|---|
|           | Esportes             | Esportes: campo e taco; rede e parede; de invasão; de combate e técnico-combinatório   | (EF08EF07) Relacionar os processos de seleção das equipes ou grupos de trabalho com outras situações em que as diferenças individuais sejam valorizadas na construção de trabalhos em pequenos ou grandes grupos.             | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
|           |                      |  | (EF08EF09) Pesquisar e conhecer as dimensões históricas e sociais dos esportes de invasão e combate durante os tempos, perpassando pelas questões de gênero, culturais e as características dos sujeitos que os praticam.     | 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.                            |
| Ginástica |                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ginástica de condicionamento físico</li> <li>• Ginástica de consciência corporal</li> </ul> | (EF08EF15) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).                                     | 2- Fome zero; 3- Saúde e bem-estar; 12- Consumo e produção responsáveis.  |
|           |                      |  | (EF08EF19) Reconhecer as práticas de ginásticas veiculadas pelos meios de comunicação, identificando e vivenciando suas características principais.   | 2- Fome zero; 3- Saúde e bem-estar; 12- Consumo e produção responsáveis.  |
|           |                      |  | (EF08EF27) Analisar criticamente fenômenos como bulimia, anorexia, vigorexia e o discurso estabelecido sobre a corporeidade.  | 2- Fome zero; 3- Saúde e bem-estar; 12- Consumo e produção responsáveis.  |
| Danças    |                      | Danças urbanas no Brasil e no mundo  | (EF08EF32) Compreender e analisar situações de exclusão durante a tematização das danças, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.                             | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |
| Lutas     |                      | Lutas do mundo: longa e mista distância  | (EF08EF38) Analisar e problematizar situações de exclusão durante a tematização das lutas de longa e mista distância, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades. | 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis.  |
| 9º        | Brincadeiras e jogos | Brincadeiras e jogos do mundo e digitais   | (EF09EF08) Identificar e problematizar as relações de poder que colocam algumas brincadeiras e jogos em situações de privilégio.  | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |

|  |           |  |  |   |
|--|-----------|--|--|---|
|  | Esportes  | Esportes: campo e taco; rede e parede; de invasão; de combate e técnico-combinatório   | (EF09EF13) Relacionar os processos de seleção das equipes ou grupos de trabalho com outras situações que envolvam o conceito de justiça social, mediante as situações de prática, tendo condições na organização das aulas pelo professor de perceber as diferenças individuais para a construção de trabalho em pequenos ou grandes grupos. | 3- Saúde e bem-estar; 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |
|  | Ginástica | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ginástica de condicionamento físico</li> <li>• Ginástica de consciência corporal</li> </ul> | (EF09EF20) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).  | 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 12- Consumo e produção responsáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.                               |
| (EF09EF21) Problematicar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais. |           |  | 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 12- Consumo e produção responsáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |   |
| (EF09EF24) Reconhecer e problematizar as práticas de ginásticas veiculadas pelos meios de comunicação, identificando e vivenciando suas características principais.        |           |  | 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 12- Consumo e produção responsáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |   |
| (EF09EF32) Posicionar-se criticamente com relação ao processo de esportivização das práticas ginásticas, mediante diversas situações práticas de comparação de desempenho. |           |  | 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 12- Consumo e produção responsáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |   |
|  | Danças    | Danças no Brasil e no mundo  | (EF09EF36) Compreender e analisar situações de exclusão durante a tematização da dança, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.  | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
|  | Lutas     | Lutas do mundo: longa e mista distância  | (EF09EF44) Analisar e problematizar situações de exclusão durante a tematização das lutas de longa e mista distância, em função de características pessoais, sociais ou, ainda, relacionadas a estereótipos e/ou habilidades.  | 1- Erradicação da pobreza; 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.   |

Fonte: SÃO PAULO (2019d) adaptado.

| <b>Componente curricular: Geografia</b> |   |  |  |   |
|---|---|--|--|---|
| <b>Ano/Ciclo</b>                        | <b>Eixo</b>                             | <b>Objetos de Conhecimento</b>   | <b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento</b>   | <b>ODS (além do ODS nº 5 Igualdade de gênero)</b>   |
| 1º                                      | Sujeito e seu lugar no mundo            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola como lugar de vivência</li> <li>• O lugar de vivência: a moradia, a rua onde vivo, vizinhos e amigos do bairro</li> <li>• Os lugares de brincar e passear</li> </ul>         | (EF01G02) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio nos diferentes espaços do cotidiano do estudante (espaços de lazer, escola, casa, praças etc.) e em diferentes situações (jogos, brincadeiras etc.), pensando no respeito à diversidade.  | 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |
| 2º                                      | Sujeito e seu lugar no mundo            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação do bairro</li> <li>• Costumes e tradições do bairro</li> <li>• História da migração na construção do bairro</li> </ul>   | (EF02G03) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou na comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças (étnico-racial, religiosas, culturais, físicas etc.).  | 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.                                    |
| 3º                                      | Sujeito e seu lugar no mundo            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A cidade e o campo: aproximações e diferenças</li> <li>• Riscos e cuidados nos meios de comunicação</li> </ul>  | (EF03G01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais em seus lugares de vivência, seja na cidade ou no campo.  | 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis.                                      |
|   | Natureza, ambientes e qualidade de vida | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A natureza como fonte de recursos</li> <li>• Impacto das atividades humanas, recursos naturais e a conservação ambiental</li> </ul>   | (EF03G15) Conhecer o uso de materiais reutilizáveis em benefícios sociais de comunidades vulneráveis e atividades beneficentes, como junção de latas de alumínio para arrecadação de cadeiras de rodas.  | 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 12- Consumo e produção responsáveis. |
| 4º                                      | Sujeito e seu lugar no mundo            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Território e diversidade cultural</li> <li>• Processos migratórios e imigratórios que constituíram a Cidade e o Estado de São Paulo</li> <li>• Instâncias do poder público</li> </ul> | (EF04G01) Investigar em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, componentes (vestimentas, fotos, imagens, receitas culinárias, objetos, brinquedos etc.) de culturas afro-brasileiras, indígenas, migrantes e imigrantes e relatar em sala de aula suas descobertas, destacando as transformações ocorridas em seu lugar de vivência, associadas à diversidade local. | 10- Redução das desigualdades.  |
|   | Trabalho e formação socioespacial       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho: campo e cidade</li> <li>• Produção, circulação e consumo</li> </ul>   | (EF04G14) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade e identificar que tipo de trabalho existe em seu bairro, na cidade e no Estado.   | 8- Trabalho decente e crescimento econômico.  |
| 5º                                      | Natureza, ambientes e qualidade de vida | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualidade ambiental, diferentes tipos de poluição e gestão pública da qualidade de vida</li> </ul>  | (EF05G09) Identificar e analisar as características e mudanças sociais, econômicas, ambientais e culturais provocadas pelo crescimento das cidades em relação à qualidade de vida de todas as pessoas.   | 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis.  |

|    |  |   |  |  |
|----|--|---|--|--|
| 6º | Sujeito e seu lugar no mundo                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidade sociocultural</li> <li>• Fluxo populacional</li> <li>• Dinâmica populacional</li> </ul>   | (EF06G02) Perceber como migrantes das regiões brasileiras contribuem para as transformações que ocorrem e ocorreram na Cidade de São Paulo.  | 8- Trabalho decente e crescimento econômico;<br>10- Redução das desigualdades.                         |
|    |  |   | (EF06G04) Conhecer a distribuição territorial da população da Cidade de São Paulo, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).   | 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis.                                 |
| 7º | Sujeito e seu lugar no mundo                 | Os sujeitos na formação territorial brasileira  | (EF07G01) Analisar as diversidades existentes na Cidade de São Paulo e os sujeitos na formação do território brasileiro, respeitando o direito e a cultura dos povos.  | 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.                               |
|    | Organização territorial no tempo e no espaço | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação territorial do Brasil</li> <li>• Características da população brasileira</li> <li>• As diferentes territorialidades no território brasileiro</li> </ul> | (EF07G06) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), entre outros aspectos.  | 10- Redução das desigualdades.   |
| 8º | Sujeito e seu lugar no mundo                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluxos populacionais</li> <li>• Igualdade de gênero</li> </ul>   | (EF08G02) Propor ações individuais e/ou coletivas a partir de debates, fóruns e seminários com vistas a uma sociedade local mais compreensiva e representativa junto às autoridades, promovendo a equidade dos direitos dos imigrantes na Cidade de São Paulo (refugiados, haitianos, bolivianos, nigerianos, chineses, coreanos, entre outros). | 1- Erradicação da pobreza;<br>10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
|    |  |   | (EF08G03) Compreender a situação em que vivem os atuais imigrantes na Cidade de São Paulo, buscando propor ações de intervenção na realidade com base em princípios democráticos, solidários e de justiça.   | 1- Redução da pobreza; 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.        |
|    |  |   | (EF08G04) Compreender as relações de gênero e sexualidade como construções socioculturais historicamente construídas e passíveis de questionamentos.   | 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.                               |
| 9º | Sujeito e seu lugar no mundo                 | Globalização e mundialização  | (EF09G01) Debater diferenças e relações entre o local e o global, discutindo a pluralidade de sujeitos e lugares que constituem o mundo.   | 10- Redução das desigualdades.   |

Fonte: SÃO PAULO (2019b) adaptado.

| <b>Componente curricular: História</b> |                           |   |   |  |
|--|---------------------------|---|---|--|
| <b>Ano/Ciclo</b>                       | <b>Eixo</b>               | <b>Objetos de Conhecimento</b>                                      | <b>Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento</b>  | <b>ODS (além do ODS nº 5 Igualdade de gênero)</b>                      |
| 1º                                     | A História dos brinquedos | Os brinquedos dos estudantes, dos colegas, das diferentes gerações, | (EF01H05) Criar diferentes critérios de classificação dos brinquedos para desconstruir representações fixas do que é de meninas e de meninos. | 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis. |

|    |  |  |  |                                |
|----|--|--|--|--------------------------------|
|    |  | das comunidades, das famílias, de outras culturas e de outras épocas.  | (EF01H12) Reconhecer se o brinquedo apresentado pode ser usado por qualquer criança  | (Somente a ODS nº 5)           |
| 2º | A História dos jogos e brincadeiras                          | Jogos e brincadeiras conhecidos pelos estudantes, pelos colegas, pelas diferentes gerações, pelas comunidades e pelas famílias, por outras culturas e outras épocas.   | (EF02H04) Criar critérios para classificar jogos e brincadeiras com o intuito de desconstruir representações fixas do que é de meninas e de meninos. | 10- Redução das desigualdades. |
| 7º | Comunicação e trabalho                                       | Comunicação e trabalho na sociedade contemporânea em confrontação com as sociedades entre os séculos VI ao XVIII;<br>Conceito de propriedade em diferentes contextos;<br>Relações de trabalho: escravidão, servidão e assalariamento;<br>Expansão capitalista: navegações, Renascimento, reformas religiosas, Estado Moderno e colonização na América.   | (EF07H11) Conhecer a história das mulheres em diferentes contextos históricos estudados.   | (Somente a ODS nº 5)           |
| 8º | Direitos político no contexto do desenvolvimento capitalista | As lutas e conquistas por direitos políticos e sociais no contexto das revoluções industrial e francesa. Movimentos sociais no Brasil Colônia e Império. Movimentos abolicionistas e os quilombos como espaços de resistência. Reorganização das relações de trabalho no Brasil. Espaços econômicos e sociais de classes, etnias e homens e mulheres no Brasil. Ocupação do território brasileiro nas alianças e nos confrontos com as populações indígenas. | (EF08H10) Conhecer e analisar a história das mulheres na sociedade brasileira nos séculos XVIII e XIX.   | (Somente a ODS nº 5)           |

|    |                          |   |  |   |
|----|--------------------------|---|--|---|
| 9º | Capitalismo no século XX | Expansão capitalista no século XIX e XX no mundo. O socialismo. As duas grandes guerras mundiais. Os movimentos políticos e sociais no Brasil. As lutas operárias e camponesas no Brasil. O trabalhismo e o populismo. O feminismo. O movimento negro. Revoluções socialistas no século XX. Conexões da cultura brasileira com países africanos de língua portuguesa. Ditaduras e democracia no Brasil e na América Latina. | (EF09H09) Reconhecer as lutas operárias, feministas e étnico-raciais no Brasil e no mundo ao longo do século XX. | 8- Trabalho decente e crescimento econômico;<br>10- Redução das desigualdades;<br>16- Paz, justiça e instituições eficazes. |
|----|--------------------------|---|--|---|

Fonte: SÃO PAULO (2019a) adaptado.

| Componente curricular: Língua Inglesa |                        |  |  |  |
|---------------------------------------|------------------------|--|--|--|
| Ano/Ciclo                             | Eixo                   | Objetos de Conhecimento  | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento  | ODS (além do ODS nº 5 Igualdade de gênero) |
| 7º                                    | Dimensão intercultural | A Língua Inglesa como língua materna, franca e /ou oficial no mundo. | (EF07LI26) Explorar modos de falar em Língua Inglesa (falantes nativos e não nativos), refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas. | 10- Redução das desigualdades.             |

Fonte: SÃO PAULO (2019g) adaptado.

| Componente curricular: Língua Portuguesa |                              |  |   |   |
|--|------------------------------|--|---|---|
| Ano/Ciclo                                | Eixo                         | Objetos de Conhecimento  | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento   | ODS (além do ODS nº 5 Igualdade de gênero)                  |
| 1º                                       | Prática de leitura de textos | Capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto | (EF01LP07) Ouvir a leitura de textos (reportagens, notícias, contos modernos, entre outros) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social   | 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades. |
|  |                              |  | (EF01LP08) Ouvir a leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes para conhecer e valorizar as diferentes culturas que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar | 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades. |



|    |  |   |  |   |
|----|--|---|--|---|
| 2º | Prática de leitura de textos                 | Capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto                  | (EF02LP07) Ouvir a leitura de textos (reportagens, notícias, contos modernos, entre outros) que abordem a temática das diferentes representações sociais.  | 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades.   |
|    |  |   | (EF02LP08) Ouvir a leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes para conhecer e valorizar as diferentes culturas que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar.   | 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades.   |
| 3º | Prática de leitura de textos                 | Capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto                  | (EF03LP05) Ouvir a leitura de textos (reportagens, notícias, contos modernos, entre outros) que abordem a temática das diferentes representações sociais de modo a refletir e respeitar a diversidade cultural e social.   | 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades.   |
|    |  |   | (EF03LP06) Ouvir a leitura de relatos históricos, verbetes e/ou artigos de enciclopédia e outros textos da esfera jornalística, além de assistir a reportagens, entrevistas, vídeos, documentários e clipes, sempre que necessário, para conhecer e valorizar as diferentes culturas, inclusive de outros países, que estejam inseridas na realidade da comunidade escolar | 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades.   |
|    | Prática de escuta e produção de textos orais | Capacidades de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem do argumentar | (EF03LP20) Discutir problemas do cotidiano relacionados à convivência (questões de gênero e étnico-raciais, por exemplo) para emitir opinião, ouvir, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais   | 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades.   |
| 4º | Prática de leitura de textos                 | Capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto                  | (EF04LP12) Ler trechos de textos que circulam na esfera jurídica <sup>12</sup> para discutir e/ou responder a problemas específicos, de acordo com as necessidades do momento.   | 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 13- Ação contra a mudança global do clima; 14- Vida na água; 15- Vida terrestre. |
|    | Prática de escuta e produção de textos orais | Capacidades de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem do argumentar | (EF04LP23) Discutir aspectos controversos relacionados a temas da atualidade, problemas do cotidiano e convivência (questões de gênero, por exemplo), alimentados por pesquisas próprias em fontes diversas, considerando a fala do outro, ouvindo de maneira respeitosa, emitindo e justificando opiniões.  | 1- Erradicação da pobreza;<br>11- Cidades e comunidades sustentáveis.   |

|    |   |  |  |  |
|----|---|--|--|--|
|    | Prática de análise linguística/multimodal | Variação linguística   | (EF04LP36) Identificar a existência de variedades da língua portuguesa determinadas por classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. | 1- Erradicação da pobreza;<br>4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |
|    |   |  | (EF04LP37) Reconhecer situações comunicativas mais apropriadas ao uso de diferentes variedades – sem sobrepor uma à outra – valorizando-as e repudiando discriminações realizadas contra pessoas pelo uso de variedade considerada não-padrão.   | 1- Erradicação da pobreza;<br>4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |
| 5° | Prática de leitura de textos              | Capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto | (EF05LP10) Identificar trechos de textos que circulam na esfera jurídica <sup>14</sup> , para discutir e/ou responder a problemas específicos de acordo com as necessidades do momento.  | 1- Erradicação da pobreza;<br>10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 13- Ação contra a mudança global do clima; 14- Vida na água; 15- Vida terrestre.                                      |
|    | Prática de análise linguística/multimodal | Variação linguística   | (EF05LP38) Identificar a existência de variedades da língua portuguesa determinadas por classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. | 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades.  |
|    |   |  | (EF05LP39) Reconhecer situações comunicativas mais apropriadas ao uso de diferentes variedades – sem sobrepor uma à outra, – valorizando-as e repudiando discriminações realizadas contra pessoas pelo uso da variedade considerada como não-padrão                                      | 4- Educação de qualidade;<br>10- Redução das desigualdades.  |
| 6° | Prática de leitura de textos              | Capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto | (EF06LP13) Identificar trechos de textos que circulam na esfera jurídica <sup>15</sup> , para discutir e/ou responder a problemas específicos, de acordo com as necessidades do momento  | 1- Erradicação da pobreza;<br>10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 12- Consumo e produção responsáveis; 13- Ação contra a mudança global do clima; 14- Vida na água; 15- Vida terrestre. |

|    |  |   |  |   |
|----|--|---|--|---|
|    | Prática de escuta e produção de textos orais | Capacidades de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem do argumentar | (EF06LP24) Participar de assembleias escolares (de classe, de ciclo, da escola etc.), discutindo aspectos controversos relacionados a temas da atualidade, a estudos realizados, a problemas do cotidiano e à convivência (questões de gênero, por exemplo), para emitir opinião, ouvir, participar de maneira respeitosa e posicionar-se, além de construir sínteses coletivas e parciais, com participação autônoma. | 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |
|    | Prática de análise linguística/multimodal    | Variação linguística  | (EF06LP39) Identificar a existência de variedades da Língua Portuguesa determinadas por classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros.   | 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |
|    |  |   | (EF06LP40) Reconhecer as situações comunicativas mais apropriadas ao uso de diferentes variedades, sem sobrepor uma à outra, valorizando-as e repudiando discriminações realizadas contra pessoas pelo uso de variedade considerada não-padrão.  | 10- Redução das desigualdades; 16- Paz, justiça e instituições eficazes.  |
| 7º | Prática de leitura de textos                 | Capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto                  | (EF07LP10) Identificar a finalidade do espaço de circulação dos textos da esfera jurídica <sup>19</sup> , bem como a finalidade específica de cada texto lido.   | 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 13- Ação contra a mudança global do clima; 14- Vida na água; 15- Vida terrestre. |
|    | Prática de análise linguística/multimodal    | Variação linguística  | (EF07LP40) Identificar a existência de variedades da Língua Portuguesa determinadas por classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros.   | 1- Erradicação da pobreza; 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades.   |
|    |  |   | (EF07LP41) Reconhecer as situações comunicativas mais apropriadas ao uso das diferentes variedades e a importância de valorizá-las sem sobrepor uma à outra.   | 1- Erradicação da pobreza; 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades.   |

|    |  |   |  |  |
|----|--|---|--|--|
| 8º | Prática de escuta e produção de textos orais | Capacidades de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem do argumentar | (EF08LP20) Participar da definição coletiva de uma questão polêmica a ser debatida na classe: uma questão de relevância social como as questões de gênero, as relações étnico-raciais, o uso desregrado dos recursos naturais, a situação do planeta e as implicações para a humanidade. | 6- Água potável e saneamento básico; 7- Energia Limpa e Acessível; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 13- Ação contra a mudança global do clima; 14- Vida na água; 15- Vida terrestre; 16- Paz, justiça e instituições eficazes; |
|    | Prática de análise linguística/multimodal    | Variação linguística  | (EF08LP37) Reconhecer as situações comunicativas mais apropriadas ao uso de diferentes variedades linguísticas e a importância de valorizá-las, sem sobrepor uma à outra.  | 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades.   |
|    |  |   | (EF08LP38) Reconhecer discriminações realizadas contra pessoas pelo uso de variedade não-padrão, analisando tanto a relação entre escolha e situação comunicativa, como os efeitos da discriminação para a constituição do sujeito.  | 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades.   |
| 9º | Prática de análise linguística/multimodal    | Variação linguística  | (EF09LP26) Identificar a existência de variedades da Língua Portuguesa determinadas por classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros. | 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades.   |
|    |  |   | (EF09LP27) Reconhecer as situações comunicativas mais apropriadas ao uso de diferentes variedades linguísticas e a importância de valorizá-las, sem sobrepor uma à outra.  | 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades.   |
|    |  |   | (EF09LP28) Reconhecer discriminações realizadas contra pessoas pelo uso de variedade não-padrão, analisando tanto a relação entre escolha e situação comunicativa, como os efeitos da discriminação para a constituição do sujeito.  | 4- Educação de qualidade; 10- Redução das desigualdades.   |

Fonte: SÃO PAULO (2019e) adaptado.

| <b>Componente curricular: Tecnologias para a Aprendizagem</b> |   |  |  |  |
|---|---|--|--|--|
| <b>Ano/<br/>Ciclo</b>   | <b>Eixo</b>                                   | <b>Objetos de<br/>Conhecimento</b>                                 | <b>Objetivos de Aprendizagem e<br/>Desenvolvimento</b>   | <b>ODS (além do ODS nº 5<br/>Igualdade de gênero)</b>  |
| 7º  | Tecnologias da<br>informação e<br>comunicação | Implicações morais e<br>éticas,<br>responsabilidade e<br>cidadania | (EF07TPA08) Conhecer as implicações do uso de práticas de incitação e compartilhamento de conteúdos discriminatórios ou preconceituosos.                                 | 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 12- Consumo e produção responsáveis; 16. Paz, justiça e instituições eficazes.    |
|   |   |  | (EF07TPA09) Analisar produções em redes, identificando conteúdos inadequados quanto a preconceitos, discriminação e cyberbullying.                                       | 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 12- Consumo e produção responsáveis; 16. Paz, justiça e instituições eficazes.    |
| 8º  | Tecnologias da<br>informação e<br>comunicação | Implicações morais e<br>éticas,<br>responsabilidade e<br>cidadania | (EF08TPA08) Compreender as implicações e agir em relação às práticas de incitação e compartilhamento de conteúdos discriminatórios ou preconceituosos.                   | 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 16. Paz, justiça e instituições eficazes.   |
|   |   |  | (EF08TPA09) Planejar ações em redes, atentando-se para a não inserção de conteúdos inadequados quanto a preconceitos, discriminação e cyberbullying.                     | 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 16. Paz, justiça e instituições eficazes.   |
| 9º  | Tecnologias da<br>informação e<br>comunicação | Implicações morais e<br>éticas,<br>responsabilidade e<br>cidadania | (EF09TPA08) Atuar de forma responsável, em relação às práticas de incitação e compartilhamento de conteúdos discriminatórios ou preconceituosos, nas produções autorais. | 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16. Paz, justiça e instituições eficazes. |
|   |   |  | (EF09TPA09) Executar ações em redes, atentando-se para a inserção de conteúdos inadequados quanto a preconceitos, discriminação e cyberbullying.                         | 3- Saúde e bem-estar; 10- Redução das desigualdades; 11- Cidades e comunidades sustentáveis; 16. Paz, justiça e instituições eficazes. |

Fonte: SÃO PAULO (2019i) adaptado.