



***VOCÊ ME VÊ? AS INTERFACES DO CURRÍCULO E DAS
TRANSIDENTIDADES NA ESCOLA***

***¿ME VES? LAS INTERFACES DEL CURRÍCULO Y LAS TRANSIDENTIDADES
EN LA ESCUELA***

***DO YOU SEE ME? THE INTERFACES OF CURRICULUM AND
TRANSIDENTITIES AT SCHOOL***

Geilson Pereira Silva¹

Sirlene Mota Pinheiro da Silva²

RESUMO

Este artigo reflete acerca da conexão do currículo na presença das transidentidades na escola, entendendo que o currículo é produtor de subjetividades, narrativas e posicionamentos, principalmente quando este revela a dinâmica do poder disciplinador da heteronormatividade, como sistema de verdade único, biologizante e anormalizador do mundo. Para tanto, apoia-se em Tomaz da Silva (2000; 2011; 2016), Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), Michel Foucault (1987; 2021), Berenice Bento (2006), Judith Butler (2003) e Letícia Nascimento (2021) para analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017), o Plano Estadual de Educação do Maranhão (2014-2024) e o Plano Municipal de Educação de São Luís (2015-2024) como evidências das intervenções que estes documentos sofrem na seleção e hierarquização das diferentes existências. Essa interface assume um ocultamento/supressão nos documentos que subsidiam o currículo ou a manifestação por meio da negação de suas existências através de comportamentos e atitudes discursivas e não discursivas.

PALAVRAS-CHAVE: Transidentidades. Currículo. Gênero. Escola.

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre la conexión entre el currículo y la presencia de transidentidades en la escuela, entendiendo que el currículo es productor de

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). São Luis, Maranhão.

² Doutora em Educação (USP). Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). São Luis, Maranhão.

subjetividades, narrativas y posiciones, especialmente cuando revela la dinámica del poder disciplinador de la heteronormatividad, como sistema único de verdad, biologizando y anormalizando el mundo. Para ello, se inspira en Tomaz da Silva (2000; 2011; 2016), Alice Casemiro Lopes y Elizabeth Macedo (2011), Michel Foucault (1987; 2021), Berenice Bento (2006), Judith Butler (2003) y Letícia Nascimento (2021) para analizar la Base Curricular Común Nacional (BNCC - 2017), el Plan de Educación del Estado de Maranhão (2014-2024) y el Plan Municipal de Educación de São Luís (2015-2024) como evidencia de las intervenciones que estos documentos sufren en la selección y jerarquización de diferentes existencias. Esta interfaz supone la ocultación/supresión en los documentos que sustentan el currículo o la manifestación mediante la negación de su existencia a través de comportamientos y actitudes discursivas y no discursivas.

PALABRAS-CLAVE: Transidentidades. Plan de estudios. Género. Escuela.

ABSTRACT

This article reflects on the connection between the curriculum and the presence of transidentities at school, understanding that the curriculum is a producer of subjectivities, narratives and positions, especially when it reveals the dynamics of the disciplining power of heteronormativity, as a unique system of truth, biologizing and abnormalizing the world. To this end, it draws on Tomaz da Silva (2000; 2011; 2016), Alice Casemiro Lopes and Elizabeth Macedo (2011), Michel Foucault (1987; 2021), Berenice Bento (2006), Judith Butler (2003) and Letícia Nascimento (2021) to analyze the National Common Curriculum Base (BNCC - 2017), the Maranhão State Education Plan (2014-2024) and the São Luís Municipal Education Plan (2015-2024) as evidence of the interventions that these documents undergo in the selection and hierarchization of different existences. This interface assumes concealment/suppression in the documents that support the curriculum or manifestation through the denial of their existence through discursive and non-discursive behaviors and attitudes.

KEYWORDS: Transidentities. Curriculum. Gender. School.

* * *

Introdução

Os papéis sociais têm sido reproduzidos, historicamente, nas mais diversas instâncias da sociedade no intuito de difundir determinada noção de modelos e normas de comportamento. Não diferentemente, a descoberta e acesso às informações são acessadas através da escola que tem esse papel de difusor do conhecimento, assim como também a produção e reprodução de subjetividades a partir dos diversos discursos que circulam na comunidade escolar.

As crianças e adolescentes ao entrarem nesse processo formativo da educação formal, também são inseridas/os num outro processo relativo às normas sociais aceitáveis, à comportamentos, às formas de viver e ser, e o que deve ser dito e não dito dentro de uma lógica do que pode ser considerado “normal”, “anormal” e “estranho”, tendo por fim

a busca por um padrão que ao mesmo tempo seja ensinado e demonstrado a punição a esse desvio, principalmente a quem transgride o modelo cisheteronormativo.

O currículo, nesse sentido, pode ao mesmo tempo ser esse mecanismo de manutenção e corroboração de significados, como a própria materialização do poder disciplinador que oculta e silencia. Assim, as transidentidades³ que se encontram na escola são objetos dessas (in) determinações que as coloca num lugar de externalidade à vivência e prática pedagógica. Por mais que se perceba a escola como um verdadeiro espaço de diferença, na qual as particularidades estão à vista, muitos desses sujeitos são postos sob o olhar anormalizador dos discursos que são postos através do currículo. Para além do currículo obrigatório, essas percepções também atravessam o currículo implícito, que se corporifica nas atitudes, nos comportamentos e que se desdobram na formação da subjetividade.

Diante disso, este trabalho propõe uma reflexão sobre as interfaces do currículo na presença de estudantes transexuais, travestis e não binários na escola, principalmente quando a partir de Tomaz Tadeu da Silva (2011) o currículo é entendido como produto e produtor de sujeitos que objetiva recriar significados sobre um determinado grupo. Assim, compreendendo o currículo como um instrumento das relações de poder que seleciona e hierarquiza subjetividades, pensa-se no lugar que as transidentidades ocupam nesse currículo.

Apoiado nas produções teóricas de Tomaz Tadeu da Silva (2000; 2011; 2016) e Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) acerca do currículo, do poder em Michel Foucault (1987; 2021) e dos estudos de gênero, sexualidades e transidentidades em Berenice Bento (2006), Judith Butler (2003) e Letícia Nascimento (2021), o estudo também faz uma análise sobre o lugar que ocupam, ou não, nos documentos que direcionam o currículo e a educação como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), o Plano Nacional de Educação - 2014-2024 (Brasil, 2014), o Plano Estadual de Educação do Maranhão - PEE MA 2014-2024 (Maranhão, 2014) e o Plano Municipal de Educação de São Luís - PME 2015-2024 (São Luís, 2015).

Portanto, as reflexões que se fazem nesse estudo querem colocar em evidência não só as identidades transexuais, travestis e não binárias, mas a atenção ao que o currículo fala e produz acerca dessas identidades, bem como os discursos e

³ Optou-se por utilizar o termo por considerarmos que este alarga as identidades trans (transexuais, travestis, não binários), e que por mais que seja simplificador, busca contemplar as diversas possibilidades de se viver e reconhecer essas identidades.

comportamentos que se observa na escola sobre o tema e as implicações em forma de silenciamento, isolamento, humilhação, evasão e interdição de suas existências.

Gênero, Currículo e Escola

O debate sobre gênero, currículo e escola tem aparecido com mais frequência na atualidade em vista das mudanças socioculturais e discursivas que são movidas na tentativa de desconstruir estereótipos criados e reproduzidos na sociedade. A constituição do espaço escolar também não foge a estas mudanças, uma vez que são organizados por indivíduos sociais que trazem consigo suas particularidades culturais, comportamentais, emocionais e linguísticas.

A escola é um espaço de diferenças. Nesse sentido, os debates que se fazem acerca do componente curricular e dos planos de educação também são envoltos dessa atmosfera de posicionamentos e compreensão da realidade escolar acerca do que poderá ser abordado nas aulas, nos projetos e na formação continuada do professor. O gênero e os estudos feministas e da sexualidade são pratos cheios para debates longos que muitas vezes não encontram consenso na comunidade educacional.

Nesse cenário, é mister a reflexão sobre como modelos sociais e historicamente construídos se estabelecem como normas, repercutem no interior da escola e atravessam a cultura e formação, bem como o modo como construímos nosso pensamento. A constituição ontológica dos atores escolares também é atravessada por esses modelos e nos cabe o questionamento do porquê esse modelo e não outros? por que há esses modelos que precisam ser seguidos? Segundo Carlos Skliar (2009) o processo de normatização é dinamizado na relação sujeito-grupo:

Inventar a si mesmo como norma para desembaraçar-se bem da anormalidade do outro. [...] jamais submeter o mistério à descoberta, submeter o outro ao mesmo [...] Aí sim, agora sim, há norma, há normalidade, há o normal, há a normalização. Porque há normalizadores. [...] Não há normalidade, há anormalizadores (Skliar, 2009, p. 22).

A dinâmica proposta por Skliar é olhar para a figura que está por detrás da norma: o anormalizador. Ora, se há uma norma, existe aquele ou aqueles que a pensaram e produziram, e não somente isso, a colocaram como verdade e possibilidade intransigível no mundo. Essa norma referenda a definição do próprio e do impróprio, o normal, o

desviante e num movimento disciplinador o agenciamento da vida e dos corpos (Foucault, 2021).

As demarcações desta norma, e aqui falamos ao que concerne o gênero, a sexualidade e a identidade, são calcadas na heterossexualidade compulsória (Butler, 2003) que racionaliza a modernidade: um pensar único a partir de um modelo estabelecido por relações de poder. Assim a heterossexualidade compulsória se estabelece como verdade natural e normal, enquanto outras formas de subjetivação e de se mostrar ao mundo figuram como seu oposto, legitimando a heteronormatividade. Assim, o gênero é questionado, regulado, policiado, controlado e censurado pelo currículo e pela escola. Quaisquer traços ou discursos que se distanciam dessa noção de homem ou mulher e do que se refere ao estabelecido para estes, são traduzidos como desvio.

Como espaço de interação humana, a escola não foge em produzir em si ações distintas que separam os sujeitos, articulando diversos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização (Louro, 1997). A escola, organizada por métodos, linguagens, materiais e avaliações demonstra sua localização implícita e explícita na determinação e disseminação de concepções que buscam um ordenamento dos indivíduos.

Nesse sentido, a construção do gênero e das sexualidades, dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinuado nas mais diversas situações, empreendido de modo explícito ou dissimulado por um inesgotável conjunto de instâncias culturais e sociais, na qual a partir de um processo minucioso, sutil e inacabado é constituído pela ação da família, da escola, igreja, instituições legais e médicas. E há muito tempo os ensinamentos dessas instituições são dados como absolutas, e é inegável, ainda hoje, que essas proposições e contornos que nem sempre são coerentes, mas espalhados por toda parte, acabam por constituir-se como potentes pedagogias culturais.

Logo, se observa uma noção singular de gênero e sexualidade que é sustentada nos currículos e práticas das escolas, a partir de um consenso institucional de orientar com base em uma norma: um modelo adequado, legítimo e normal de masculinidade e feminilidade. Desviar-se disso é tornar-se excêntrico. (Louro, 2008; 2019).

É importante enfatizar que não se está fazendo um manifesto contra a instituição escola, mas uma reflexão de como as relações de poder são exercidas em várias direções da sociedade, uma espécie de rede que se constitui capilarmente por toda sociedade, e tendo em mente a concepção de poder pensada por Foucault (1987), entende-se como uma estratégia, em que o poder não seria algo que apenas alguns tivessem privilégio, mas

que pode ser exercido por todos. Ora, quantas vezes não somos agentes de práticas heteronormativas e discriminatórias no cotidiano, e igualmente a escola ocupa um lugar na qual essa estratégia se molda nesses mecanismos de ordenamento e hierarquização.

Dentro desses mecanismos, o currículo ao que nos parece é aquele que demanda uma maior articulação de práticas normalizadoras, visto que segundo Silva (2016) o currículo é sempre o resultado de uma seleção, na qual em “um universo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (p. 15). Essa seleção também faz parte de uma escolha política que busca dirimir as ações da escola para um fim. E que fim é este?

Caio Silva, Ana Paula Brancaloni e Rosemary Oliveira (2019) ao analisar a perspectiva do gênero na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017 perceberam como essa temática era tratada a partir de uma perspectiva biológica e uma abordagem superficial, apontando também como que o documento sofreu alterações importantes ao suprimir expressões como “identidade de gênero” e “orientação sexual” do seu texto, bem como colocar essa temática para ser tratada sob uma abordagem religiosa.

Enquanto isso, anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) aprovado em 1997, representaram, naquele momento, uma possibilidade para pensar essas questões quando colocou-as como “Tema Transversal Orientação Sexual”, por mais que hoje entendamos o conceito de gênero distinto à orientação sexual e ao mesmo tempo inter relacionais, foi possível repensar as práticas educativas e formular políticas públicas sobre diversidade sexual e de gênero que contemplavam as múltiplas realidades existentes nas escolas.

Os PCN’s, traçaram uma estratégia que provocou um enfrentamento aos ditames dos setores conservadores ao apresentar a temática como transversal justamente para servir como início da possibilidade de uma transformação social numa área de estudo considerada ainda muito polêmica (Palma et al, 2015).

Apontar este fim na qual questionamos ser o currículo, não é uma tarefa fácil, mas ao mesmo tempo temos pistas de como ao longo do tempo ele é permeado por uma estrutura de poder hegemônica que logicamente o influencia. Numa perspectiva pós estruturalista, Elizabeth Macedo (2017) faz uma reflexão na própria teoria do currículo do lugar do conhecimento, em que este pode envolver a criação de ferramentas para distinguir o conhecimento escolar e o não escolar. Resumidamente, ela aponta para o papel normativo que se estabelece, o que deve ou não fazer parte do currículo, assim

apenas o conhecimento escolar, aquele com estruturas localizadas nas escolas, tendo o apoio dos professores com conhecimentos especializados e com ligações nas universidades, são capazes de selecionar, organizar e sequenciar os conteúdos. Nesse sentido há uma distinção óbvia do que é verdade e o que não é.

No entendimento de Alice Casemiro Lopes (2013) essa noção do currículo a partir de um conhecimento selecionado de uma cultura mais ampla para ensinar a todos em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos é tão logo desestabilizado. Isso acontece na medida em que se critica esse sujeito central e com identidade fixa dos projetos curriculares, em que este tem o propósito de formar uma dada identidade no aluno e no docente a partir de noções pré-estabelecidas. Ademais, ao questionar as noções de verdade e de certeza, também se põe em desestabilização a noção de conhecimento a ser ensinado, e os embates no entorno do que ensinar assume outros contornos.

A partir disso, são produzidos os questionamentos sobre a legitimidade do conhecimento, sobre os atos de poder que modificam as significações do conhecimento e sobre o que se entende por futuro, para que e para quem, onde e por que (Lopes, 2013).

Essa relação entre o conhecimento eleito para o currículo e o sujeito, fica cada vez evidente quando tratamos das questões de gênero na escola, ao passo que é escamoteada como um tema não necessário à formação do estudante. Defendemos aqui que trabalhar a questão de gênero prescinde de uma mudança paradigmática na prática pedagógica que oportuniza um foco para as relações socioculturais, da formação humanitária de respeito à diversidade, e da construção cultural e linguística das relações de gênero.

Nesse sentido, Tomaz da Silva (2011) chama a atenção para o currículo como uma relação social de produção do conhecimento na qual se realiza através de uma relação entre as pessoas, mas uma relação social na qual estão envolvidas relações desiguais de poder entre grupos sociais. O autor corrobora ainda que o indivíduo é formado pelo contexto sociocultural, histórico e pelas práticas cotidianas, revelando então que:

[...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de ‘fazer coisas’, mas também vê-lo como ‘fazendo coisas às pessoas’. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz (Silva, 2011, p. 189).

Ora, quando falamos que o currículo “nos faz”, entendemos que ele corporifica em nós narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, e assim nos constitui como sujeitos de um determinado tipo e posicionamento. Essas narrativas também corporificam a organização da sociedade, quais grupos podem representar a si e aos outros, quais podem ser apenas representados e até mesmo serem excluídos de qualquer representação, por fim, fixam noções particulares sobre gênero, sobre raça, classe, dentre outros (Silva, 2011). O próprio currículo é um artefato de gênero e que produz relações de gênero. Ele parte de uma perspectiva unitária, que olha o mundo binariamente e recusa uma outra noção de ser e estar.

Para corroborar ainda mais esse entendimento da produção do currículo em nós, a discussão do currículo avança para além de uma lista de conteúdos formativos, e que na concepção de Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) é também um conjunto de discursos produzidos em seu interior e que se apresenta em uma relação de poder que se hegemoniza e cria sentidos e significados. Ou seja, estes discursos são capazes de constituir a realidade na medida em que também constroem e criam sentidos sobre o ser do currículo, são atos de poder na proporção que esses sentidos são partilhados e aceitos. Ora, a forma que esse currículo se manifesta, seja formal, vivido ou oculto, qualquer episódio curricular tem em si a produção de sentidos, que por meio da prática discursiva constrói a realidade, governa, constrange os comportamentos e projeta a identidade.

Nesse sentido, as definições encontradas nas políticas de currículo acabam por expressar discursivamente as práticas que formam os objetos das quais falamos e se associam ao que pode ser ou não dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Na medida em que essas práticas não se reduzem à linguagem, elas também abarcam um conjunto de atitudes e ações da vida humana social, incluindo aspectos institucionais, comportamentais e ocultos para refletir os poderes e os significados em disputa.

Quando trazemos esse entendimento à questão do gênero na escola é porque percebemos que a temática pode ser alcançada de várias formas e não somente numa aula formal, assim como as atitudes, falas, modos de apresentar a prática de um esporte não excludente, o respeito ao tratar as meninas, a atitude antilgbtfóbica diante de violências explícitas a um aluno que está descobrindo sua identidade, tudo isso faz parte do que aqui denominamos de currículo implícito, que infelizmente pode se apresentar também na manutenção da ordem hegemônica da heteronormatividade e da dominação patriarcal de gênero.

À escola é preciso ser dada a autonomia de subverter a lógica que se impõe de um currículo fechado às questões mais humanas e democráticas da realidade escolar em contrapartida à lógica mercantil e anormalizadora das práticas pedagógicas. Pelo contrário, ao refletir outras perspectivas que podem ser dadas ao entendimento sobre currículo, queremos colocar em discussão como é essa articulação diante das transidentidades que sempre estiveram presentes na escola e são distanciadas da sua existência.

“Não sou nova aqui”: o currículo que não me vê ou não me vejo no currículo?

A transexualidade, para Berenice Bento (2006), é uma experiência identitária que é caracterizada pelo conflito com as normas de gênero que impõe através dos discursos e saberes um modelo de “transexual oficial” moldada ao que lhes é determinado. Ora, essa ação normalizadora inclusive recoloca as transidentidades na dicotomia falso e verdadeiro a partir da lógica cisnormativa.

Em sua música “Diaba”, Urias, uma artista transexual lança um manifesto que contrasta com a percepção da sociedade para com as transidentidades, o olhar abjeto⁴ de ser o “oitavo pecado capital” e de sempre ser vista como o mal. Não diferentemente, a música retrata um contexto de vivências que muitas pessoas transexuais e travestis no Brasil vivenciam diariamente como resultado da ação anormalizadora do poder.

Muito Prazer/ eu sou o oitavo pecado capital/ tente entender/ eu sempre fui vista por muitos como o mal/ não consegue ver/ que da família eu sou o pilar principal [...] Sua lei me tornou ilegal/ me chamaram de suja, louca e sem moral/ Não ter que me engolir por bem ou por mal/ agora que eu atingi escala mundial [...] não sou nova aqui, não te peço licença/ sua permissão nunca fez diferença (Urias, 2019)

Em outra parte da música, Urias diz: “sua lei me tornou ilegal, me chamaram de suja, de louca e imoral”. Esse trecho revela a injunção do discurso médico-legal, estudada por Foucault (2021), ao tratar das identidades “desviantes”, a demarcação do indivíduo a ser corrigido e as instituições disciplinares a tratar o anormal. Esse poder disciplinador é responsável também por produzir corpos dóceis e politicamente submissos, e se outrora

⁴ Na concepção de Judith Butler, o termo abjeto se refere às formas de vida que estão apartadas da esfera social, que estão na margem, nas zonas de fronteiras, ou seja, áreas de exclusão onde o que se oferece são reiteradas formas de ausência de inteligibilidade, compreensão, e que em Butler se aplica às existências que não se encaixam na heterocisnormatividade, retomando um caráter de exclusão (Rodrigues e Gruman, 2021).

na sociedade do século XVIII foi necessário distribuir os indivíduos nos espaços de enclausuramento, de controle e de aprendizagem normatizadora, que espaços ou o que desempenha tais papéis no século XXI?

Para tanto, é preciso entender, como nos fala Silva (2000) que:

A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas (p. 96-97).

A identidade ela não é um fato dado pois é construída discursivamente e culturalmente, e é nesse sentido que as transidentidades ultrapassam a lógica determinista da subjetividade e do corpo. Os gêneros flutuam nas mais diversas possibilidades de se estabelecerem de acordo com os processos formativos de significados e assim agregam novos fazeres para além do binarismo e das significações fixas dada ao que é ser homem e mulher.

Assim, a compreensão das transidentidades perpassa na garantia de recusa dos padrões binários, biologizantes e fixos, e demarcam a possibilidade de que as/os sujeitas/os não necessitam seguir um ideal “verdadeiro” e tomem posições que apresentam expressões de gênero que problematizam os padrões de corpo, de desejo, de prazer, de relações, de controle, de poder, dos discursos e das potências de vida.

Numa perspectiva histórica do gênero e da sexualidade, Letícia Nascimento (2021) diz que as transgeneridades ocupam um lugar de não existência, são forasteiras da humanidade e estrangeiras do gênero, e evidentemente na escola, transexuais e travestis são colocadas também num lugar de invisibilidade, todos sabem que elas/eles estão ali, mas não são vistos. Na escola, as transidentidades não se encontram. Não se encontram porque o espaço escolar reproduz dentro dela tudo o que já vivem lá fora. Mas para além da discussão da presença física, nossa intenção é chamar a atenção para a construção da presença subjetiva no currículo e da produção da existência.

Quando falamos da produção da existência, queremos retomar a ideia de Silva (2011) do processo criador do currículo, “nós fazemos o currículo e ele nos faz”. Se entendemos que o currículo nos faz algo, podemos pensar também que ele objetiva criar e recriar significados para determinado grupo. Se também pensarmos que o currículo é

um instrumento das relações de poder que seleciona e hierarquiza subjetividades, podemos pensar também no lugar que as transidentidades ocupam nesse currículo.

Na prerrogativa do currículo, as transidentidades são suplantadas porque se adere o imaginário social de quem são pessoas transexuais, travestis e não binárias na sociedade. E em que momento elas/eles são colocadas no holofote e em quais condições? Já vimos que a BNCC trata as questões de gênero e sexualidade a partir do olhar biologizante, da reprodução e da dimensão anatômica, isso porque ao pesquisar por “sexualidade”, “gênero”, “educação sexual” encontramos a abordagem da sexualidade no oitavo ano do Ensino Fundamental no bloco relativo à Ciência, ao lado também de temáticas relacionadas à reprodução humana, puberdade, gravidez e infecções sexualmente transmissíveis, como nos mostra o quadro abaixo:

QUADRO 1 - Unidade temática, objeto de conhecimento e habilidades relativos ao ensino de Ciência para o oitavo ano do ensino fundamental - BNCC

Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Vida e Evolução	Mecanismos Reprodutivos Sexualidade	<p>(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.</p> <p>(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.</p> <p>(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).</p> <p>(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.</p> <p>(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)</p>

Fonte: Brasil (2017, p. 348-349)

Face ao exposto, um ponto bastante importante é quanto a última habilidade que trata especificamente sobre sexualidade humana quando direciona a seleção de argumentos acerca desta temática, e logicamente nos perguntamos quais argumentos poderão ser utilizados. Se pensarmos na construção discursiva do professor e da sua própria formação teórica e sociocultural, podemos visualizar que em muitos casos esses argumentos podem ser abordados de forma fragilizada e podem endossar um discurso fundamentado na heteronormatividade de negação das homossexualidades e das transidentidades e as colocando num lugar de anti naturalidade. Ora, é preocupante porque o discurso deste currículo, a partir da visão normalizadora, sem um subsídio e formação específica quanto ao tema para todas as áreas do conhecimento, pode desencadear uma série de problemas e arrefecer outros que já se encontram no ambiente escolar, principalmente violências explícitas e simbólicas.

Para tanto, Lopes (2006) apresenta um sentido imaginado que esse currículo nacional assume, e nessa dimensão imaginada produz sentidos que são construídos por sujeitos coletivos e individuais que articulam seus interesses e suas redes de poder em torno desse projeto. Mas que isso não impede um questionamento do projeto de cultura comum desenvolvida por intermédio do currículo, principalmente quando este visa restringir o repertório de mensagens culturais disponíveis e da heterogeneidade das experiências.

Para tanto, essa preocupação perpassa o currículo formal, por que nessa construção de significados que se pode dar à presença das transidentidades na escola, outros episódios curriculares também desempenham esse papel. As práticas e comportamentos também revelam o processo formativo que os alunos podem encontrar na escola, a formação da subjetividade e do comportamento para com os outros, e não diferentemente, muitas atitudes são paradoxais quanto às transidentidades. Ao mesmo tempo que na escola elas/eles podem encontrar um ambiente de liberdade para expressar suas identidades, ao mesmo tempo encontram o reforço de um ambiente hostil.

Como já exposto anteriormente, as transidentidades fogem das concepções da cisgeneridade, que em muitos discursos e atitudes são reforçados os sentidos de não existência. E qual lugar de existência as transidentidades podem ocupar? Nesse sistema a autodefinição e autorreconhecimento de corpos trans*⁵ recusam aderir a esta suposta

⁵ Ao utilizar a palavra trans seguida de asteriscos, abre-se a possibilidade de que quaisquer corpos que se reconheçam fora da concepção cisgênera se reconheçam e se sintam citadas, uma vez que esta abreviatura funciona como um termo guarda-chuva.

verdade biológica imposta pelo arranjo sexo-gênero-desejo, e por isso adentram em um lugar de precarização de suas existências, justamente por ocupar um não lugar em relação à normatividade empreendida e reafirmada como verdade universal. Essa experiência de outreridades (Beauvoir, 2016) vivenciada por esses corpos retiram-nas/nos de uma condição de inteligibilidade, ou seja, de compreensão (Nascimento, 2021). Se na escola essa compreensão é feita por esses meios ideais normativos biologizantes e também violentos, o resultado é a pulverização das concepções reais de outras formas de existir, e nisso desencadeia uma série de problemas que atravessam os muros da escola e refletem na vida em sociedade.

Nesse sentido, as atitudes e comportamentos transmitidos pelas manifestações do currículo podem ser “[...] indesejáveis como uma distorção dos genuínos objetivos da educação, na medida em que moldam as crianças para se adaptar às injustas estruturas da sociedade capitalista” (Silva, 2016, p. 78). Essa crítica é válida quando percebemos os assujeitamentos e ordenamentos que ultrapassam o aspecto da classe e atravessam a raça, a etnia, o gênero, e a sexualidade que fogem do padrão da cultura dominante e gera desigualdades aos que fogem a ideia de “normalidade”.

No que tange ao produto do currículo, ou seja, as ideias de manutenção de um ordenamento biologizante e cisnormativo para transidentidades, percebemos um rol de questões vivenciadas que são aglutinadas na transfobia. Quando se iniciou a sessão com a música de Urias, foi para chamar a atenção dessa produção discursiva que existe também no currículo e que é alimentada nas práticas curriculares.

A transfobia ela não acontece apenas com violências físicas, mas pelo isolamento, xingamento, humilhação, exposição, maus tratos, acossamento. Essas características que marcam o ato transfóbico, para além de serem atributos individuais, no ambiente escolar é atravessado por uma cultura de permissividade.

Pensando nesse contexto, a lei 13.005/2014 que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) salienta o combate à discriminação no ambiente escolar ao estabelecer na meta 3 “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer forma de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (Brasil, 2014). Embora o PNE não demarque, de forma eloquente essa violência através da palavra “transfobia”, temos um liame exposto para direcionar os estados e municípios a olharem para essa realidade de discriminação que acontece nas escolas do Brasil. Ao fazer uma busca pelo Plano Estadual de Educação do Maranhão, a

Lei 10.099/2014 (PEE MA 2014-2024), o documento no item sobre “Diversidade e Temas Sociais” diz que:

A proposta [de redução de desigualdades no espaço escolar] tem foco no combate às desigualdades étnico-raciais, fiscais, ambientais, de gênero, de orientação sexual, geracional, regional e cultural, que não devem criar um fosso entre o currículo obrigatório e as diversidades e temas sociais, de acordo com o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96). (Maranhão, 2014).

Indo na contramão das construções dos PEE no resto da federação, o Maranhão assegurou em seu documento norteador da educação os pontos relevantes para tratar desta temática à luz dos direitos humanos como garantir dotação orçamentária, que viabiliza projetos para sustentar o debate, inclusive a própria formação continuada dos profissionais, e talvez o ponto mais interessante desse empenho para o enfrentamento das discriminações, que é a implantação de uma equipe de profissionais especializados para o trato corretos dos temas à luz dos direitos humanos (Cutrim; Silva, 2022).

Nesse sentido, destaca-se esse direcionamento ao trazer um aspecto importante, pois propõe que o combate às discriminações não seja separado do currículo. Ainda nesse documento, é possível perceber a demarcação das identidades transexuais e travestis nas metas de acesso e condição de permanência, em contrapartida do PNE, que não faz essa menção, por mais que isto esteja implícito em seu texto.

Ainda assim há uma escolha política em que nos documentos educacionais alguns termos sejam suprimidos para não levantarem questionamentos, como os que fazem as alas mais conservadoras do país por proporem uma visão conspiracionista de que haja uma imposição da “ideologia de gênero” nas escolas e que esta pretende “transformar” os alunos em gays, lésbicas e transexuais e travestis.

Em relação a isso, Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2007) utilizam a concepção foucaultiana de governo, que para eles seria mais apropriada chamar de governamento, para compreender como as ações de poder procuram conduzir deliberadamente as condutas ao estruturar um campo de ação, nesse caso os documentos que subsidiam as políticas e práticas curriculares, afim de estabelecerem um conjunto de atitudes que ao governar os corpos, o Estado governa tudo. Dessa forma, as relações sociais são impregnadas e atravessadas pela busca por dominação, na qual funcionam pelos mecanismos de supressão ou ancorada pelos saberes.

Ao avançarmos nessa análise, chegamos ao Plano Municipal de Educação de São Luís do Maranhão - PME 2015-2024 (Lei 6.001/2015), que assim como o Plano Estadual e Nacional limita a menção aos termos gênero, sexualidade ou orientação sexual, bem como as identidades relacionadas nesse escopo. Ao tratar do contexto de violências, o texto aprovado pela Câmara de Vereadores, não tipifica essas intercorrências, dando o entendimento da amplitude e simplificação da temática.

Não só ao propor o enfrentamento às violências no ambiente escolar que se tem uma ocultação de termos, que por mais simples que sejam, ajudariam a identificá-los e penalizá-los, ainda assim o texto do PME também não deixa claro em muitos momentos o público-alvo das garantias educacionais do município, reduzindo-os a apenas estudantes. Lembramos que esses estudantes carregam demarcações sociais de classe, de raça, etnia, gênero e sexualidade, e ocultar suas identidades é também uma escolha política de invisibilidade.

Em contrapartida, o Documento Base do PME é bastante completo ao dar nome às coisas, principalmente ao dar ênfase quais as situações de violência que podem ocorrer no ambiente escolar em vista do gênero e orientação sexual (“homofobia, lesbofobia e transfobia”), assim como ao direcionar as garantias do direito ao acesso e permanência da população LGBTQIAPN+⁶, do nome social às pessoas trans e a formação continuada de professores/as quanto às temáticas de gênero e diversidade sexual. É o que observamos no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Comparativo entre o texto base do PME São Luís e o PME aprovado pela câmara de vereadores

Documento Base do PME	PME aprovada
<p>Meta 2</p> <p>2.18 - Garantir o acesso e a permanência da população LGBT aos espaços escolares do Ensino Fundamental no município de São Luís.</p> <p>2.19 - Garantir, conforme estabelecido em Lei, a adoção do nome social das pessoas trans, estudantes do Ensino Fundamental, nos registros escolares da Rede Municipal de Ensino.</p>	<p>Meta 2</p> <p>2.18 – Garantir o cumprimento da proposta curricular para o Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino, na cidade e no campo, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, as leis educacionais vigentes, as orientações metodológicas sobre a organização do trabalho pedagógico do educador, sempre respeitando as especificidades populacionais.</p>

⁶ Sigla da diversidade sexual e de gênero que abrange respectivamente Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não Binárias e outros grupos e variações de gênero e sexualidades. Disponível em: <https://diversifica.ufsc.br/2021/06/25/lgbtqiapn-mais-do-que-letras-pessoas/>.

<p>2.22 - Adotar os procedimentos eficazes para prevenção, acompanhamento e intervenção nas situações de violência, inclusive por orientação sexual e identidade de gênero (Homofobia, Lesbofobia e Transfobia), ocorridas na escola, por intermédio de ações intersetoriais e segundo a legislação vigente, promovendo a cultura da paz.</p> <p>2.31 - Garantir a produção de materiais didáticos e pedagógicos sobre prevenção às violências (homofobia, lesbofobia, transfobia, familiar, doméstica e bullying) contra crianças, adolescentes, mulheres e idosos, no âmbito do ensino fundamental.</p> <p>Meta 4 4.9 - Garantir o acesso e a permanência a população LGBT com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens, Adultos e Idosos do município de São Luís.</p> <p>Meta 15 15.6 - Realizar a formação continuada dos profissionais e trabalhadores da educação da Rede Pública Municipal, no tocante à orientação sexual, gênero e identidade de gênero e diversidade sexual.</p>	<p>2.19 - Garantir, em 2016, a publicação e a distribuição de exemplares das orientações curriculares do Ensino Fundamental para 100% das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a educação básica e para o Ensino Fundamental de 09 anos.</p> <p>2.20 – Adotar os procedimentos eficazes para prevenção, acompanhamento e intervenção nas situações de violência, ocorridas na escola, por intermédio de ações intersetoriais e segundo a legislação vigente, promovendo a cultura da paz.</p> <p>2.29 – Garantir a produção de materiais didáticos e pedagógicos sobre prevenção às violências (familiar, doméstica e bullying) contra crianças, adolescentes, mulheres e idosos, no âmbito do ensino fundamental.</p> <p>Meta 4 4.9 - Garantir o acesso e a permanência a população com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens, Adultos e Idosos do município de São Luís.</p> <p>Meta 15 (o texto do item 15.6 no documento base não aparece em nenhum momento da meta 15 no texto aprovado)</p>
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Destaca-se em relação ao quadro comparativo que alguns itens que aparecem no texto base, são suprimidos no texto aprovado, ocasionando assim uma diferença na numeração dos itens das metas, bem como a suspensão de alguns termos. Assim, percebemos nessa pequena análise que os documentos dos Plano de Educação das instâncias da federação se propõem a firmarem metas, estratégias e linhas de ações que tentam intencionar as ações das escolas, mas ao mesmo tempo trata algumas questões como genéricas, de forma a não prever em minúcias o que estará no currículo.

Ao pensarmos nessa configuração, olhamos para as transidentidades nessa dinâmica de ocultamento e silenciamento ao não terem suas existências reconhecidas na escola. Na realidade, o reconhecimento que há é o da abjeção, da anormalização e da regulação de seus corpos. Num entendimento ainda mais profundo acerca do currículo, a seleção do conhecimento explicita também essa estratégia, pois o saber implica dominação.

Por fim, quando questionamos a ação do poder disciplinador do século XVIII, essa realidade toma uma outra configuração ao materializar no currículo esse assujeitamento, e neste caso mais fortemente nas transidentidades que estão em constante questionamento e interdição na escola. Nesse sentido, o currículo e o poder estão mutuamente implicados, a partir da corporificação do saber vinculado ao poder, bem como o entendimento de que este poder está inscrito no currículo.

Inconclusões: Uma conversa que não termina aqui...

As reflexões e questionamentos que trouxemos neste trabalho tem um caráter explícito de continuidade em vista da permanência da questão das transidentidades diante de uma dinâmica escolar que precisa ser questionada cotidianamente. Falar sobre currículo ao envolver a temática do gênero e da sexualidade é apenas a ponta de um movimento de educadores e estudantes que questionam algumas práticas que ocorrem na escola de forma violenta e excludente. Como reafirmamos durante todo esse trabalho, tomando por base os autores que se debruçaram sobre essas questões, o currículo produz subjetividades, ao mesmo tempo que é produto de uma relação de poder que recoloca e corporifica narrativas particulares sobre determinado grupo.

Quando especificamos a temática nas interfaces, propomos trazer uma ligação entre o lugar que as transidentidades ocupam na realidade das práticas curriculares e do saber, que locais e quais concepções estas identidades ocupam na construção dos significados dos discursos que circulam na escola. Durante a análise dos documentos percebeu-se que essa interface funciona de duas formas: um ocultamento/supressão nos documentos que subsidiam o currículo ou a manifestação por meio da negação de suas existências através de comportamentos e atitudes discursivas e não discursivas que desembocam na violência. Ao tratar sobre as transidentidades, as manifestações curriculares por muitas vezes atenuam o significado destas identidades a partir de conceitos biologizantes que acabam servindo na condução dos comportamentos e governo dos corpos.

A heteronormatividade desempenha um papel nessa construção quando ao olharmos para os documentos que subsidiam o currículo e os planos de educação, ocultam a temática de gênero e sexualidade ao mesmo tempo que seleciona um saber que hierarquiza os sujeitos. Dessa forma, pessoas trans enfrentam dupla invisibilidade na escola: a do currículo que as trata como identidades fora da norma, dentro de uma lógica biologizante e anatômica, e das formas como esse currículo contribui para práticas de

exclusão e violência. Falar dessa relação se torna urgente, uma vez que no Brasil vemos um movimento de ausência de direitos, de interdição, que na escola toma uma proporcionalidade por essa formação subjetiva de abjeção a essas identidades.

Nesse cenário, a escola que deveria ser um espaço de acolhimento se torna um lugar de reprodução de comportamentos que nada se alinham ao propósito da educação como direito universal para todos, em contrapartida temos inúmeros casos de evasão escolar, depressão, desrespeito ao nome e ao gênero do/da estudante transexual, travesti e não binária, que em muitos casos condiciona a essas pessoas situação de vulnerabilidade, sem perspectiva para alcançar o ensino superior, a oportunidade de um emprego formal e da própria dignidade de vida e humanidade que todo ser humano goza, ou deveria gozar.

Assim, a manutenção de um currículo formal que exclui o debate destas existências de forma humana e democrática e um currículo implícito que muitas vezes corrobora com os discursos anormalizadores, impõe às transidentidades a fixidez das noções e narrativas particulares do poder hegemônico e disciplinador a partir de um olhar unitário e binário do mundo, colocando-as em um lugar de não existência, uma vez que elas/eles sempre estiveram na escola e em todos os espaços da sociedade.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: Jan 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso: Jan 2024.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo Sexo: fatos e mitos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BENTO, Berenice. **A Reinvenção do Corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUTRIM, Rosyene Conceição Soares; SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. Gênero e Sexualidades nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas: tecendo breves considerações. In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva (Org). **Gêneros, diversidades e inclusão educacional**. Curitiba: CRV, 2022.

DOCUMENTO Base do PME 2015-2024 de São Luis do Maranhão. Fórum Municipal de Educação, 2015. Disponível:
https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprovado_pelo_fme.pdf. Acesso: Jan 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LOPES, Alice Casemiro. Discursos nas políticas de Currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul/dez, 2006.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casemiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 1.ed. São Paulo: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excêntrico”. **Descentrada**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e065, 2019. DOI: 10.24215/25457284e065. Disponível em:
<https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe065>. Acesso em: Fev 2024.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set/dez, 2017.

MARANHÃO. **Lei 10.099 de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE MA e dá outras providências. São Luís, MA: Governo do Estado do Maranhão, 11 de jun. 2014. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp->

content/uploads/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso: Jan 2024.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

PALMA, Yáskara A. et al. Parâmetros Curriculares Nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. **Trends in Psychology/Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015.

RODRIGUES, Carla; GRUMAN, Paula. Do abjeto ao não-enlutável: o problema da inteligibilidade na filosofia de Butler. **Anuário Antropológico**, v. 46, n. 3, set/dez, 2021.

SÃO LUÍS. **Lei 6.001 de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. São Luís, MA: Prefeitura Municipal de São Luís, 09 de nov. 2015. Disponível em: <https://www.camara.slz.br/download/publicada-em-18-11-15/>. Acesso em: Jan 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____ (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Caio S. F.; BRANCALEONI, Ana Paula L.; OLIVEIRA, Rosemary R. de; Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, 2019.

SKLIAR, Carlos. O argumento da mudança educativa. In: SAMPAIO, C; PEREZ, C. L. V. **Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

URIAS. **Diaba**. Umana, 2019. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=_r83_uatpM. Acesso em: Jan 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 947-963, 2007.

Recebido em abril de 2024.
Aprovado em julho de 2024.