

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
e Educação Básica

Gabriella Lima Festivo Vieira

DECOLONIALIDADE, COLONIALIDADE E GÊNERO:
reflexões sobre heteronormatividade no currículo e no cotidiano
escolar

Rio de Janeiro
2025



GABRIELLA LIMA FESTIVO VIEIRA

DECOLONIALIDADE, COLONIALIDADE E GÊNERO: reflexões sobre
heteronormatividade no currículo e no cotidiano escolar

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ciências Sociais e Educação Básica

Orientadora Professora M.^a Raquel Simas

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

V658 Vieira, Gabriella Lima Festivo

Decolonialidade, colonialidade e gênero : reflexões sobre heteronormatividade no currículo e no cotidiano escolar / Gabriella Lima Festivo Vieira. – Rio de Janeiro, 2025.

23 f.

Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Raquel Simas.

1. Ciências sociais - Estudo e ensino. 2. Educação decolonial. 3. Relações de gênero. 4. Sexualidade. 5. Normas de Gênero. 6. Base Nacional Comum Curricular. I. Simas, Raquel. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 300

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

GABRIELLA LIMA FESTIVO VIEIRA

DECOLONIALIDADE, COLONIALIDADE E GÊNERO: reflexões sobre
heteronormatividade no currículo e no cotidiano escolar

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ciências Sociais e Educação Básica

Aprovado em: 27/03/2025.

Banca Examinadora:

Prof^ª Ma. Raquel Simas (Orientador)
ECSEB - Colégio Pedro II

Prof^ª Dra. Tatiana Bukowitz
ECSEB- Colégio Pedro II

Prof^ª Dra. Amanda André de Mendonça
FFP- UERJ

Prof^º Dr. Vinicius Fernandes da Silva (suplente)
ECSEB – Colégio Pedro II

Prof^ª Dra. Priscila da Cunha Bastos (suplente)
DAI – Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2025

DECOLONIALIDADE, COLONIALIDADE E GÊNERO: reflexões sobre heteronormatividade no currículo e no cotidiano escolar

Gabriella Lima Festivo Vieira

Resumo: O artigo propõe uma análise sobre as potencialidades da decolonialidade como uma ferramenta pedagógica, de teoria e prática, no combate da discriminação e na reprodução de estereótipos em torno do gênero e da sexualidade presentes no cotidiano escolar. Ela é vista como proposta para uma abordagem que desafie os mecanismos heteronormativos e binários impostos por uma ótica que permeia as desigualdades com raízes na colonialidade e modernidade. Para isso, realiza-se uma análise das diretrizes curriculares em âmbito nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e do currículo e livro didático do 9º ano adotado pela rede municipal do Rio de Janeiro. O objetivo é identificar tópicos relacionados às questões de gênero e refletir sobre o papel da escola na reprodução de currículos e práticas heteronormativas. Além disso, busca-se discutir os desafios enfrentados para abordar temas de gênero em sala de aula no contexto marcado pela ascensão de movimentos conservadores contrários à presença dessas temáticas na Educação Básica. Por fim, apresento a pedagogia decolonial como um caminho para uma educação crítica e transformadora, que promova reflexões sobre a heteronormatividade e as implicações na vida de estudantes, ao mesmo tempo criar espaços de aprendizado pautados no respeito e na inclusão.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Sexualidades. Heteronormatividade. Decolonialidade.

TÍTULO DO ARTIGO EM INGLÊS

Abstract: The article proposes an analysis of the potential of decoloniality as a pedagogical tool—both theoretical and practical—in combating discrimination and the reproduction of stereotypes surrounding gender and sexuality in everyday school life. Decoloniality is presented as an approach that challenges heteronormative and binary mechanisms imposed by a perspective rooted in coloniality and modernity. To this end, the study analyzes national curriculum guidelines, such as the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), as well as the curriculum and 9th-grade textbook adopted by the municipal school system of Rio de Janeiro. The objective is to identify topics related to gender issues and reflect on the role of schools in reproducing heteronormative curricula and practices. Furthermore, the article discusses the challenges of addressing gender topics in the classroom within a context marked by the rise of conservative movements that oppose the inclusion of these themes in Basic Education. Finally, decolonial pedagogy is presented as a path toward a critical and transformative education—one that encourages reflection on heteronormativity and its impact on students' lives while creating learning environments grounded in respect and inclusion.

Keywords: Education. Gender. Sexualities. Heteronormativity. Decoloniality.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar as potencialidades da decolonialidade como ferramenta pedagógica, tanto em sua dimensão teórica quanto prática, no enfrentamento da discriminação e na desconstrução de estereótipos relacionados ao gênero e à sexualidade no ambiente escolar. A decolonialidade é apresentada como uma abordagem que desafia os mecanismos heteronormativos e binários, historicamente enraizados em estruturas de desigualdade resultantes da colonialidade e da modernidade. Desta forma, examinam-se as diretrizes curriculares em nível nacional, além do currículo e do livro didático do 9º ano da rede municipal do Rio de Janeiro, com o propósito de verificar de que maneira as questões de gênero são abordadas nesses materiais. A partir dessa investigação, busca-se refletir sobre o papel da escola na reprodução de normas heteronormativas, os desafios enfrentados ao abordar essas temáticas em sala de aula e as possíveis estratégias para promover uma educação mais inclusiva.

Ao longo do tempo, o mundo vivenciou profundas transformações, e uma delas é a forma como entendemos a modernidade e suas conexões com o colonialismo para refletir sobre os processos de dominação e hierarquias que moldam as nossas formas de ser, os saberes e o lugar que ocupamos dentro de uma ordem social.

Por uma perspectiva mais geral, a modernidade é definida como um tempo histórico de ascensão da racionalidade, liberdade, massiva presença do capital e a formação dos Estados-Nações. Todavia, Dussel (2008) define que a modernidade é um projeto civilizatório europeu com características universais, ou seja, é a imposição de um padrão a partir da colonização e escravidão. Para esse autor e outros intelectuais latino-americanos do grupo *Modernidad y Colonialidad*¹, o nascimento da era moderna ocorreu a partir da “conquista” das Américas em 1492 acompanhado da colonialidade, visto que elas atuam de maneira conjunta, como duas faces indissociáveis do mesmo sistema.

A colonialidade é definida como o lado mais perverso da modernidade por sustentar o poder de imposição de lógica universal à humanidade enquanto nega qualquer razão ao “outro”. Ela exerce o domínio através de um mecanismo denominado “patrón colonial de poder”. Trata-se de quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, bem como do conhecimento e da subjetividade (MAGNOLO, 2017). São esses domínios que permitem o processo de invasão do europeu ao imaginário do colonizado de uma maneira tão forte que inviabiliza possibilidades de construção e reprodução de uma lógica não-europeia.

Consequentemente, a partir da naturalização do pensamento colonizador, ocorre um processo de repressão e no mais tardar a destruição de formas de produção de conhecimentos, saberes e o universo simbólico do outro ao reproduzir os parâmetros eurocêtricos. A colonialidade do saber, por exemplo, ao definir o eurocentrismo como o padrão do conhecimento científico no processo de comparação com outras formas distintas não-europeias, resulta no processo de colonização baseado no argumento de fornecer para essas civilizações o progresso para a modernidade.

A colonialidade se estrutura através da classificação étnico-racial dos indivíduos, sendo um critério primordial na distribuição da população mundial em níveis, lugares e papéis,

¹ Refere-se ao coletivo heterogêneo e multidisciplinar composto por Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado, Arturo Escobar e entre outros, com ampla produção na primeira década do século XXI. O grupo propõe a construção de uma maneira de pensar distinta das narrativas eurocêtricas estruturadas a partir da modernidade ocidental por meio de uma apropriação crítica dessas teorias.

proporcionando o desenvolvimento e manutenção de um padrão capitalista. Torres (2007) defende que a colonialidade do ser opera sobre existência dos sujeitos colonizados e afeta a construção de suas subjetividades e identidades, sendo um dos pilares na construção do pensamento etnocêntrico e da modernidade. A partir desta diferenciação de raça se determina os indivíduos com direito ao estatuto humano.

A filósofa argentina María Lugones defende a teoria que a colonialidade não se refere apenas à classificação racial e, sendo um dos eixos do sistema de poder, atravessa o controle do acesso ao sexo, da autoridade coletiva, do trabalho e da subjetividade/intersubjetividade (LUGONES, 2020). Ela elabora o conceito sistema moderno-colonial de gênero através da intersecção entre raça, gênero e colonialidade, além de tecer críticas à percepção de gênero na colonialidade elaborada por Aníbal Quijano. De acordo com a autora, o sociólogo peruano apresenta uma abordagem eurocêntrica sobre o gênero ao reduzi-lo a organização do sexo, seus recursos e produtos. Nessa concepção fundamentalmente biológica, o gênero é limitado às categorias de homem e mulher com pressupostos do dimorfismo sexual, da distribuição patriarcal e racial de poder e atrelado a heterossexualidade, sendo caracterizado por María Lugones como o lado iluminado/visível do sistema colonial de gênero. O lado obscuro corresponde a pessoas que não se encaixavam nos termos dimórficos, no sistema binário e das ideias hegemônicas acerca do gênero (pautado em homens e mulheres brancos e heterossexuais) culminando na invisibilização e dominação desses sujeitos, além de se tornarem alvos de intensa sexualização e castigo, como o caso de mulheres de cor.

María Lugones analisa como o sistema colonial de gênero impõe classificações binárias por meio da naturalização das diferenças sexuais. A autora dialoga com Judith Butler (1992) ao afirmar que o gênero é uma construção social, não algo natural. Para Lugones, a formação das identidades masculinas e femininas foi marcada pela imposição colonial, como evidenciado no trabalho de Oyéronké Oyewùmí sobre a sociedade Yorubá. Antes da colonização, não havia hierarquias ou divisões binárias de gênero, sendo as relações reguladas pela categoria de senioridade, com os termos “obinrin” (fêmea) e “okunrin” (macho) sem a conotação binária. A introdução do patriarcado colonizador impôs a divisão em “anafêmeas”² e “anamachos”³, subjugando as mulheres e limitando sua participação na esfera pública. Estudos também mostram que essa hierarquia binária transformou outras sociedades ginocêntricas⁴ em sistemas patriarcais coloniais, resultando na destruição de comunidades e contribuindo para o genocídio indígena (Lugones, 2020; Allen, 1992).

Outra pesquisa que mostra a intersecção de raça e gênero, incorporando também a dimensão da sexualidade, é o texto de Rafael Silva Noleto intitulado “Comunidades sexualizadas: articulando raça, gênero e sexualidade na construção de nações” (2015). O autor elabora análises críticas de como essas categorias são criadas e articuladas entre si na formação de identidades nacionais e como esse processo ocorreu em sociedades colonizadas. A articulação entre raça e gênero foi utilizada como uma justificativa colonial para inferiorizar determinados grupos estigmatizados e vistos como “outros” (não-europeus, mulheres, negros, indígenas) ao estabelecer a branquitude, a masculinidade e condição europeia como o topo de uma hierarquia evolucionista das civilizações (NOLETO, 2015). Ao incluir a sexualidade em sua investigação, Rafael Noleto constata que na construção das nações modernas houve também a imposição da heterossexualidade, sendo um recurso na manutenção da ordem social, política e econômica e estando estabelecidos por critérios morais e religiosos. Ele relata como isso ocorreu em sociedades do continente africano em um

² Referência à anatomia da fêmea (Lugones, 2020)

³ Referência à anatomia do macho (Lugones, 2020)

⁴ Conceito designado pela autora Paula Gunn Allen ao caracterizar tribos nativas-americanas que, através da dimensão espiritual, enxergam a mulher como centro por considerarem a primeira força do universo é feminina e a influência em todas as atividades tribais.

processo de desqualificação das relações afetivas e sexuais entre mulheres. Nesse contexto, práticas “desviantes” do padrão heterossexual eram vistas como primitivas ou barbáricas.

Deslocando o “olhar” para a América, os antropólogos Estevão Rafael Fernandes e Barbara Arisi no estudo *Gay Indians in Brazil: Untold Stories of the Colonization of Indigenous Sexualities* (“Índios gays no Brasil: Histórias não contadas da colonização das sexualidades indígenas”) mostram, através de registros e crônicas de colonizadores europeus no território brasileiro, a diversidade das relações e práticas sexuais dos povos indígenas que ocupavam esta terra antes da colonização. A liberdade sexual desses grupos humanos era condenada baseada em uma moralidade cristã e na imposição da visão binária e heterossexual em torno da sexualidade (D'Angelo, 2017), sendo um processo que ocorre até os dias atuais.

Esse estudo, junto com os de María Lugones e Rafael Noleto, focam na investigação da intersecção de raça, gênero e sexualidade na colonização, possibilitando uma relevante crítica sobre a colonialidade. Nesse aspecto, podemos compreender a maneira contínua que a colonialidade persiste nas esferas sociais através da influência direta nas relações de poder, identidades de gênero e sexualidade.

Partindo dessa compreensão, deslocamos o eixo de análise para ambientes educacionais, no caso as escolas e seus cotidianos, a fim de identificar como comportamentos, modos de pensar, currículos e práticas pedagógicas ainda carregam resquícios do legado da colonização. Para isso, esse artigo reflete sobre as questões de gênero na escola e como elas, no cotidiano escolar, contribuem para a manutenção de um status quo que privilegia o binarismo de gênero e a heterossexualidade como única forma de ser.

Desta forma, examino os documentos legislativos educacionais para compreender como as questões de gênero são tratadas, principalmente quais abordagens pedagógicas são utilizadas. A partir dessas reflexões, proponho uma pedagogia decolonial que desafie as estruturas normativas vigentes e promova a inclusão da diversidade de identidades de gênero e sexualidade tanto nos ambientes escolares. A pesquisa apresenta caráter qualitativo com base em pesquisa documental e análise curricular, possuindo caráter exploratório e descritivo.

O estudo investiga como as questões de gênero e sexualidade são abordadas, ou silenciadas, no currículo oficial e nos materiais educacionais da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Além disso, considera os desafios impostos por movimentos conservadores e por legislações desfavoráveis à presença dessas temáticas na educação básica. Apresenta como embasamento teórico as reflexões acerca da colonialidade, decolonialidade e heteronormatividade no contexto escolar. Também foram analisados documentos legais e normativos da educação básica no Brasil, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi verificar como as temáticas de gênero e sexualidade são tratadas nesses materiais. Por fim, examina-se o “Rio Educa”, material didático utilizado nessa série, identificando a presença de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais e de gênero, bem como as lacunas existentes na discussão sobre diversidade sexual e identidades.

2 A ESCOLA COMO UM CAMPO DE DISPUTAS

Nas últimas décadas, vivenciamos uma crescente mobilização de camadas sociais na busca por reconhecimento da legitimação de suas diferenças e uma demanda cada vez mais expressiva de uma educação para a diversidade. É a partir e por meio dela que podemos promover a inclusão, a igualdade e combater todas as formas de discriminação, preconceito e violência, principalmente quando nos referimos àquelas pautadas no gênero e sexualidade.

Reconhecemos a escola como um lugar central de aprendizagem, socialização, desenvolvimento do pensamento crítico, reconhecimento cultural através do questionamento

de valores, crenças e opiniões permitindo a ampliação da nossa visão de mundo. Trata-se de um espaço, sem referência ao físico, primordial na constituição de sujeitos, identidades e seus corpos, onde o respeito, acolhimento, diálogo e a diversidade se fazem presentes.

Por outro lado, no ambiente escolar, é possível observar práticas e procedimentos pedagógicos e curriculares que estão intrinsecamente ligados aos processos sociais, à produção e à distinção das diferenças, como as de raça, classe social, gênero e territorialidade. Esses marcadores sociais são fundamentais na constituição das dinâmicas escolares e na formação das identidades de crianças e adolescentes que a frequentam e impactam as experiências pessoais e educacionais desses estudantes. Afinal, pessoas “desviantes” de padrões estabelecidos terão experiências escolares similares com aquelas que se encaixam nas normas?

Em uma perspectiva histórica, a escola se molda a partir de parâmetros (conjuntos de valores, normas e crenças) responsáveis por criarem referências centradas no adulto masculino, heterossexual e burguês, critérios estabelecidos pela lógica imperial com origens na colonização. Todo indivíduo que não se enquadra nas normas e expectativas estabelecidas é reduzido à figura do “outro”, sendo considerado inferior (JUNQUEIRA, 2013 p. 482). A partir de estudos sobre a história da educação, revela-se a preocupação constante acerca do corpo de crianças e jovens, ocupando uma posição central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas como maneira de disciplinar esses corpos e consequentemente, as mentes (LOURO, 2014).

A educação é um campo de disputa, que perpassa currículo, tendências e práticas pedagógicas em seu cotidiano. De um lado, temos grupos progressistas voltados para uma educação libertadora, engajada e crítica sobre a realidade social, como propõe o educador Paulo Freire. Inspirado nas ideias desse autor, bell hooks⁵ (2017) defende a sala de aula como espaço de resistência, um lugar para refletir sobre as normas sociais e questioná-las para se libertar do pensamento dominante, ou seja, do colonizador.

Para o filósofo francês Michael Foucault (2004) a escola é um espaço onde indivíduos estão sujeitos a mecanismos de controle e disciplinamento de corpos e mentes com a finalidade de moldá-las aos valores sociais e se submeterem à ordem social. No cotidiano escolar, estudantes são obrigados a obedecer regras rígidas com o propósito de corrigir, disciplinar e punir os corpos que ainda não se ajustaram ao padrão esperado e criando assim, corpos dóceis que podem ser submetidos, transformados e aperfeiçoados (FOUCAULT, 2004, p. 117). Nessa perspectiva, a escola é vista como um espaço de produção, reprodução e atualizações de padrões a partir da legitimação de uma única possibilidade natural de existência e expressão, princípios estes que moldam, por exemplo, a heteronormatividade.

Por meio de discursos, valores e práticas que operam como dispositivos de controle e vigilância sobre as pessoas e seus corpos, busca-se reafirmar e garantir a heterossexualidade hegemônica e as normas de gênero. Esse processo é capaz de gerar hierarquizações, privilégios e marginalizações, estabelecendo fronteiras dentro da lógica heteronormativa. O caráter desta se manifesta nas rotinas, nas regras e está contida em "brincadeiras" que reforçam padrões heterossexuais e homofóbicos, funcionando como um mecanismo sutil de controle das formas de ser, se expressar e existir desde dos primeiros anos da vida escolar dos indivíduos.

Na primeira infância se inicia o processo de construção da identidade das crianças e se reforçam os papéis de gênero em todo momento. Ainda na entrada, estudantes são separados por filas de meninos e meninas para se encaminharem para as salas, as brincadeiras são baseadas na distinção de gênero que é encontrada até em uniformes escolares. Além disso, há ainda, as expectativas acerca de comportamentos, preferências, competências e atributos de

⁵ Adotar o nome bell hooks em letra minúscula trata-se de uma escolha política feita pela própria autora com a intenção de destacar o conteúdo da obra e não sua figura.

personalidade mais apropriados dentro de uma lógica de relações binárias, que demarcam os tempos, os espaços e objetos que pertencem a meninos e meninas (SOUZA, 2015).

O binarismo é um sistema construído na ideia de oposição entre masculino e feminino e entende que corpo, sexo biológico, gênero e práticas sexuais deveriam ser correspondentes, reduzindo as possibilidades de expressão de outras identidades e sexualidades (EUGÊNIO, 2013). A lógica binária exerce influência nas mais variadas esferas sociais, principalmente nos ambientes familiares e escolar, em que essa heteronormatividade exerce poder entre as crianças e adolescentes, os fazendo vivenciar situações de constrangimento, punição e discriminação sempre que, mesmo que provisoriamente, se afastem do idealismo heteronormativo.

Nolte (2018), em sua pesquisa e vivência como educadora em uma escola pública, identificou uma série de conflitos que retratam as desigualdades de gênero e orientação sexual. Ela relata que a natureza dessas situações poderia desencadear violências físicas no ambiente escolar, conflito com as famílias, queda no rendimento escolar e evasão. A partir de sua pesquisa, pude perceber como minha própria vivência na rede pública apresenta uma realidade similar. Situações de discriminações de gênero e sexualidade são encontradas nas relações interpessoais de discentes, gerando conflitos rotineiros. Nos casos de violência física e verbal envolvendo estudantes-alvos, todos os envolvidos eram encaminhados à coordenação/direção, mas os casos eram claramente tratados por um viés de *bullying* do que homofobia e/ou transfobia.

2.1 Gênero e Sexualidade: discriminações e preconceitos no cotidiano escolar

“Acho que todo homem, independente de ser hétero, ser gay, ser bi, o primeiro xingamento que ouve na escola, ainda criança é bicha. Você nem sabe o que é bicha, mas você aprende que aquilo é ruim. Quando você se descobre bicha, você vê que você é gay, você quer esconder aquilo, você quer negar aquilo para você mesmo, porque você aprende que é errado e você aprende numa fase em que todos os seus valores estão sendo formados, né?”

(Documentário Silêncio dos Homens, 2019)

Em minha experiência trabalhando em uma escola pública da rede municipal, presenciei diversas situações nas quais as fronteiras de gênero eram componentes presentes em interações, classificações e conflitos, sendo esses os motivos de escolher este tema de pesquisa. Para além do currículo, o cotidiano escolar revela casos e procedimentos pedagógicos determinantes na constituição e legitimação de marcadores de diferenças. As fronteiras de gênero tratam de uma divisão binária entre o masculino e feminino e moldam comportamentos, atitudes e expectativas em torno desta distinção.

A partir de Stuart Hall (2006) podemos pensar na crise desse determinismo binário ao comparar as visões sobre identidade na modernidade e no período posterior. No período da modernidade, as identidades se encaixavam mais facilmente neste modelo binário, com estruturas rígidas e pelos valores de instituições sociais como a família, a escola e a religião. No período da pós-modernidade, o autor relata que existe um processo de fragmentação dessas identidades e de como elas adquirem um caráter mais fluido, a partir de globalização e do fluxo de informações e tecnologia. No caso de adolescentes, por estarem imersos em múltiplas referências identitárias, especialmente influenciadas pela mídia e pela cultura pop, podem assumir diferentes versões de si mesmos dependendo do ambiente em que estão inseridos e dos grupos com os quais interagem. No ambiente escolar, essas mudanças de identidades ocorrem o tempo inteiro, visto que crianças e adolescentes modificam suas formas

de ser e agir para se sentirem “aceitos” dentro de uma lógica heteronormativa. Esse processo de adaptação e negociação identitária torna-se evidente nas interações cotidianas entre estudantes, especialmente em momentos em que estão longe da supervisão direta de docentes.

Ocupando o cargo de Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE)⁶, tive a oportunidade de transitar por diversas turmas, do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e acompanhar essas transformações de identidade em diferentes contextos. Além de presenciar as dinâmicas entre estudantes⁷ em momentos em que não havia professores na sala de aula, minha função também me permitia acessar espaços e eventos restritos aos discentes, como a sala dos professores e conselhos de classe. A partir deste lugar, presenciei momentos em que as questões de gênero se faziam presentes, de maneira explícita, como nos casos de machismo e homofobia, e outras vezes implícitas, como na divisão de cores dos crachás que indicavam a permissão para o uso do banheiro. E, a partir de situações observadas em turmas do 9º ano do ensino fundamental desta escola e interpeladas por gênero, sexualidade e outros marcadores sociais, analiso o currículo dos programas curriculares desta série e as abordagens sobre essas temáticas. Aproveito também para apresentar breves considerações sobre o campo, explicando os motivos de optar por essa série na composição desta pesquisa.

A escolha por esta série se justifica por alguns fatores. Em geral, são estudantes que apresentam uma faixa etária entre 14 e 15 anos. Nesta fase, adolescentes estão ainda no processo de amadurecimento e mudança no próprio corpo, acompanhado com a composição das identidades e sexualidades. Em razão disso, aliado com a facilidade de informações nos tempos atuais, os jovens carregam e trazem uma série de demandas para a sala de aula, além de já dispor certas concepções sobre si e de outros, muitas vezes de caráter discriminatório.

Em minhas observações, pude concluir que a divisão de gênero é perceptível no espaço, quando meninas geralmente sentam com meninas, enquanto meninos sentam sozinhos, mas próximos uns dos outros. No horário do intervalo, os grupos formados para interação, obedeciam de maneira geral, essa divisão. Mesmo que existisse interação e até amizades entre meninos e meninas, eles se distribuem em seus pares. Nos casos que observei em que um menino poderia estar frequentemente com uma menina era justificado pela existência de uma relação ou interesse amoroso. Havia também os casos de meninos que “andavam” com meninas, e entre estudantes, eles eram classificados como gays e constantemente sendo chamados de “viado” e “bicha” por não apresentarem uma performance de masculinidade considerada aceitável.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. (LOURO, 2000).

Junqueira (2013) argumenta que a construção da identidade masculina dentro da heteronormatividade se dá por meio da rejeição da feminilidade. Esse processo ocorre com a entrada dos meninos na “casa dos homens”, onde são ensinados comportamentos tidos como

⁶ Nome do cargo utilizado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Equivalente à função de “mediador(a)” onde o profissional presta suporte a estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nessa rede.

⁷ Opto pelo uso do termo *estudantes* e seus sinônimos, sem o emprego de artigo definido, como uma tentativa de contemplar a diversidade de identidades de gênero. É importante destacar, contudo, que mesmo o uso de formas consideradas neutras, como essa, muitas vezes retoma de forma implícita a lógica do masculino como universal. Ao empregar o termo *estudantes*, refiro-me a meninos, meninas e a jovens cujas identidades escapam à lógica binária e heteronormativa. Reconheço que escrever fora de uma linguagem androcêntrica é um desafio constante, que exige atenção, revisão e o compromisso contínuo com uma escrita mais diversa, sensível às múltiplas formas de existir.

“adequados” à masculinidade, como a competitividade e a agressividade. Nesse contexto, além da internalização dos valores e práticas associadas ao universo masculino, também se reproduz uma hierarquia de gênero, que sustenta a dominação masculina e a subordinação das outras formas de ser homem.

Welzer-Lang (2001), ao desenvolver esse conceito, argumenta que essas relações assimétricas de poder também se manifestam entre os próprios homens, à medida que vivem a homosociabilidade e atravessam os ritos de passagem que moldam hierarquias entre esses sujeitos. Nesse processo de aprendizagem para se tornar um homem, atribui a “homofobia como a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero” (WELZER-LANG, 2001, p. 465). Em relação ao ambiente escolar e seu cotidiano, é possível identificar dinâmicas semelhantes àquelas encontradas na “casa dos homens”.

Esses ritos de passagem podem ser encontrados em diversas práticas escolares que reforçam hierarquias de masculinidade e a exclusão de identidades “desviantes”. No contexto escolar, manifesta-se através de interações cotidianas, como a valorização de comportamentos agressivos e competitivos entre os meninos. A reafirmação da “casa dos homens” está exemplificada nas piadas de cunho homofóbico. A escola, assim, além de se tornar um espaço para as mais variadas formas de violência, tem a heteronormatividade reforçada a todo momento.

3 APARATOS LEGISLATIVOS NA ABORDAGEM DE GÊNERO: entre lacunas e possibilidades

Abordar as questões de gênero em sala de aula torna-se uma tarefa desafiadora em um contexto marcado pela falta de proteção e pela perseguição política e ideológica ao ensino da diversidade de gênero. Estes são conteúdos abordados de maneira expressa, no Ensino Médio, pela presença da Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias da grade comum curricular. Entretanto, as questões de gênero e diversidade são parte do cotidiano escolar e, por isso, necessitam ser trabalhadas, com as adequações, nas demais disciplinas e nas etapas da Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A constituição Federal Brasileira estabelece, entre os objetivos fundamentais, a promoção do bem todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação⁸. No que se refere à educação, estabelece como um dos princípios de ensino o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, que possibilitaria uma espécie de “brecha” na educação para as relações de gênero no currículo na Educação Básica, como afirma as autoras Lacerda & Lima (2023). Entretanto, a partir de uma breve investigação sobre os outros aparatos legislativos educacionais, é possível constatar a ausência da diversidade de orientação afetivo-sexual e de identidades de gênero.

Para verificar, me propus a realizar uma investigação sobre os componentes curriculares adotados pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, e, como é o foco deste trabalho, do 9º ano do Ensino Fundamental. Nessa parte, apenas analiso o currículo de história, porém mais adiante mostro uma investigação mais aprofundada ao contemplar o livro didático utilizado pela rede. Identifico, nessa disciplina, a existência de possibilidades de abordagens sobre gênero, visto que não há de maneira explícita conceitos em torno dessa temática.

⁸ Referência ao Inciso IV, art. 3º da Constituição Federal, de 1988.

No documento referente à disciplina de História, consta a habilidade “Discutir o conceito de Direitos Humanos” e com debates sobre sua importância para grupos em vulnerabilidade social, após os conteúdos referentes ao Nazismo, Fascismo e a Segunda Guerra Mundial. De acordo com o documento, os objetivos, de uma maneira generalizada, concentram-se em apresentar a fundação da Organização das Nações Unidas e a importância dos direitos humanos para a dignidade humana e a relação com o mundo atual. Justamente é nesta relação que há oportunidades de se discutir sobre os direitos humanos e a contribuição para uma sociedade efetivamente democrática nas questões de gênero. O docente ainda tem a oportunidade de trabalhar com os alunos transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, habilidade do último bimestre, “identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos”, como os movimentos sociais em torno dos direitos civis para grupos minoritários.

No componente curricular das disciplinas eletivas da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro consta que o objetivo é “promover o enriquecimento, a ampliação de temas das áreas do currículo e do repertório do aluno, favorecendo a experimentação e o aprofundamento dos estudos.”. Os temas das aulas são propostos pela comunidade escolar e a oportunidade de personalizar o aprendizado. Em outras palavras, retoma a ideia de um conhecimento que é construído entre professores regentes e sujeitos daquela comunidade, aproximando-se do contexto que estão inseridos.

No documento de três páginas, consta princípios fundamentais para a organização destas disciplinas, como possibilitar a ampliação do repertório sociocultural de discentes e o “respeito à diversidade social, cultural, política, ambiental, econômica, étnica e religiosa”, sem qualquer menção à diversidade de gênero e sexual. Nos eixos temáticos sugeridos, é orientado realizar um trabalho pedagógico em torno de assuntos recomendados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma educação na valorização do multiculturalismo, dos direitos humanos, ciência e tecnologia e educação ambiental.

O processo de elaboração da última versão da BNCC (2017), organizado em torno de habilidades e competências, resultou na exclusão das questões relacionadas a gênero e sexualidade. Vale destacar que, antes da versão final, houve duas versões anteriores, nas quais as alterações promovidas enriqueceram o debate sobre gênero e sexualidade, abordando temas fundamentais como o respeito à diversidade e às diferenças. É importante ressaltar que as questões de gênero, incluindo o corpo, são abordadas em componentes curriculares de disciplinas como Arte, Educação Física e Linguagens. Esses currículos contemplavam, por exemplo, o desenvolvimento do autoconhecimento que perpassasse as identidades de gênero, sexualidade, raça, origem e outros marcadores sociais que atravessam e constituem a identidade de estudantes e foram retirados na versão da BNCC de 2017 (SILVA, 2020, p. 5).

Dando continuidade à análise realizada por Elder Silva, nas duas versões há “menções específicas sobre gênero e sexualidade nos sentidos dos estudos feministas” e referências a outros conceitos das questões de gênero: homofobia, orientação sexual e questões do corpo e a relação de gênero e sexualidade. Essas versões também proporcionaram abordagens multidisciplinares e transversais visto que os debates dessas questões e de diversidade como um todo eram parte dos componentes curriculares das Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Ensino Religioso.

Na última versão de Base Nacional Comum Curricular, em um cenário de polarização e de pressão por grupos de direita e ligados a igrejas evangélicas e católicas, o Ministério da Educação (MEC) eliminou quaisquer menções a gênero e sexualidade, assim como conceitos relacionados ao tema. Tanto nesse documento, como nos componentes curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a palavra gênero se encontra relacionada a tipos de texto, música e estilos literários, culminando no apagamento da noção de gênero,

sexualidade e sua diversidade. Em relação aos componentes curriculares da BNCC, no 9º ano há uma única citação, na disciplina de história na habilidade **EF09HI26**:

Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (BRASIL, 2017, p. 428).

No mesmo currículo há também a habilidade **EF09HI36**, que consiste em:

Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. (BRASIL, 2017, p. 433).

Mesmo que essa habilidade não cite explicitamente os conceitos relacionados aos estudos de gênero, educadores conseguem realizar um trabalho pedagógico a partir da diversidade. Nesse sentido, podem trabalhar com estudantes sobre o conceito de identidade, como a étnica-racial e de gênero, em aspectos históricos e a relação com o presente. Além disso, explorar a diversidade de identidades e os movimentos sociais, como a visibilidade e reconhecimento de minorias, como comunidades LGBTQIAPN⁹, negras, indígenas e outros grupos marginalizados. Por conseguinte, permite aos estudantes adquirir noções acerca das estruturas de poder, no âmbito social, político e econômico e a ligação com a perpetuação das desigualdades e dos marcadores sociais.

Tratam-se de caminhos pedagógicos para fazer presentes esses temas em ambientes educacionais. Através da análise deste documento encontram-se possíveis “brechas” para abordar as temáticas em torno de gênero e sexualidade. Mesmo assim, a ausência de legislação explícita sobre essas temáticas pode colocar professores e professoras em um lugar de vulnerabilidade e vigilância sobre a sua prática. Exploro mais sobre esse tema nos próximos parágrafos ao abordar o Escola Sem Partido, porém podemos elaborar certas hipóteses sobre a ausência dessas questões em sala de aula e em planejamentos pedagógicos. A primeira justificativa refere-se à formação insuficiente para abordar essas questões, bem como à necessidade de um processo contínuo de capacitação, que nem sempre conta com a adesão dos profissionais. A segunda está relacionada à preferência por evitar temas considerados “tabus” no planejamento pedagógico, a fim de evitar conflitos ou até mesmo por conta de concepções liberais e/ou conservadoras que estes sujeitos podem apresentar.

O último Plano Nacional Comum Curricular (2014/2025)¹⁰, mesmo concebido em contexto de amplo debate sobre a questões gênero, apresenta abordagens generalistas e superficiais em torno dessa temática, com ausência de palavras-chave como gênero e apenas o uso de palavras “violência, preconceito, direitos humanos e discriminação” (QUEIROZ; ROCHA, 2021). Na época, a justificativa fornecida sobre o desaparecimento dessas reivindicações no documento é que esses conteúdos deveriam ser contemplados nos planos estaduais e nos planos municipais de Educação, entretanto, tais propostas foram retiradas por uma movimentação efetiva de parlamentares conservadores e religiosos (LIMA, LACERDA, p. 12), como ocorreu com a BNCC.

No período de debate e aprovação desses aparatos legislativos, houve o fortalecimento do discurso em alcance nacional em torno da temática do gênero como um aparato ideológico. A discussão sobre a “ideologia de gênero” é apresentada como uma ameaça central aos

⁹ Referência a sigla que abrange pessoas que são **Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan, Não-binárias**. O sinal + (mais) representa as identidades de gênero e orientações sexuais que possam existir além dessas ou para pessoas que não se encaixam em um desses grupos.

¹⁰Lei 14.934. Art. 1º Fica prorrogada, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da [Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014](#).

valores tradicionais e morais associados a um modelo naturalizado de família, maternidade, identidade e sexualidade. Esse termo, por sua vez, é uma invenção da Igreja Católica e serve como instrumento de uma política conservadora e reacionária, cujo objetivo é atacar os direitos sexuais e de gênero da população LGBTQIAPN+ e da sociedade em geral. Essas narrativas são elaboradas e adotadas por parcelas da população a favor da igreja, do movimento pró-vida e da família tradicional que sentem seus direitos ameaçados e, principalmente, defendem um modelo de escola que não respeita a diversidade de sujeitos (ALVES, 2021, p. 32). Trata-se de ações mobilizadas por uma agenda política antigênero encontrada em projetos de lei nas esferas federais, estaduais e municipais na última década, como revela o mapeamento realizado pela autora citada. E assim como ela, darei um destaque para projeto de Lei nº 867/2015, intitulado Programa Escola sem Partido.

3.1 Os entraves do Movimento Escola sem Partido no ensino de gênero

Os últimos anos mostraram ser difícil debater as questões de gênero e Educação sem citar o Movimento Escola Sem Partido. Há uma constante preocupação de docentes, principalmente no nível básico, e de pesquisadores que se debruçam sobre a pauta neste contexto. Sendo o principal alvo dessas ofensivas, o movimento enxerga os educadores, sobretudo das Ciências Humanas, como doutrinadores, que impõem uma “ideologia de gênero” para induzir crianças e adolescentes nas formas de agir e pensar contrários aos valores tradicionais da “família brasileira” propagando “ideologias esquerdistas”. Distinto da premissa que o movimento parte de ser uma “associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária” (Escola sem Partido, 2019), quando analisamos a história do movimento, as ações e discursos frequentemente revelam alinhamentos ideológicos e influências políticas (MAIOR & MAIOR, 2024). Portanto, não é coincidência se tratar de um projeto com aspectos tecnicistas e em consonância com demandas do mercado, apoiado por setores empresariais. Além disso, essa abordagem pedagógica busca naturalizar um modelo único e heteronormativo de família, sexualidade e identidade.

Compreender os sujeitos e as intenções de grupos que estão por trás desses projetos, revela que tal discurso de “neutralidade” é uma falácia por perpetuar determinados modos de ser, pensar e existir. Dessa maneira, ser “neutro” se trata de garantir a manutenção de hierarquias e estruturas de poder. É garantir que a racionalidade e o conhecimento legítimo parte de um lugar, que a normalidade se encontra na heteronormatividade, no binarismo do feminino ou masculino e que todos os valores sejam ditados por homens brancos, sem permitir qualquer tipo de questionamento. Nesse modelo, o conhecimento não é um processo construído entre aluno e professor, com o objetivo de emancipação a partir da realidade do educando, como defende Freire (1967). O docente, neste caso, se transforma como um instrutor com a função de “transmitir o conhecimento” a estudantes passivos, sem considerar conhecimentos e as realidades de alunos/as.

O projeto de lei ainda incentiva a intimidação de educadores que possam ter violado estes precedentes através de denúncias e exposição de educadores, sendo uma tentativa de ferir a liberdade docente ao mesmo tempo que inviabiliza debates sobre ideologia, democracia e diversidade. Como é possível abordar, por exemplo, a pluralidade religiosa no Brasil sem correr o risco de ser acusada de doutrinarem os alunos?

O resultado é um cenário de constante controle, vigilância e exposição da prática desses profissionais. Ademais, há o comprometimento da laicidade do Estado e um currículo

com abordagens genéricas sobre diversidade e sem possibilidades de problematizar a realidade social. E por consequência, o grupo vinculado ao ESP garante a manutenção de hierarquias e estruturas dominantes pelo efeito da colonialidade e a continuidade das desigualdades em gênero, raça, sexualidade, classe e outros marcadores sociais, sendo a escola um dos principais mecanismos para sustentar esse cenário. Logo, há a necessidade de uma reflexão crítica sobre a presença de matrizes coloniais na Educação, com a finalidade de superar teorias e práticas pedagógicas que sustentam este sistema.

Nesse sentido, este trabalho considera como um dos caminhos a decolonialidade para a transformação da lógica dominante. Ela é definida como um movimento político de luta contra a colonialidade através das pessoas e possibilitando a reflexão em torno de práticas, saberes e modos de ser e agir (Candau & Oliveira, 2010; Walsh, 2005). Em outras palavras, ela realiza o movimento de partir da desumanização de grupos historicamente marginalizados e a luta por um estatuto humano para construir outros modos de saber, poder e viver através de um processo de reconstrução radical destes parâmetros vigentes.

Em relação a Educação, a decolonialidade permite problematizar teorias e ações embasadas na colonialidade do saber e nos apresenta uma pedagogia de indivíduos negados e excluídos dentro da ordem eurocêntrica universal. Através dela, existe a capacidade de se pensar criticamente as formas que são construídos, moldados e impostos certos padrões através de uma naturalização da cultura eurocêntrica/norte global. Utilizo a referência de norte global por considerar que as formas de dominação desses lugares não são somente centradas atualmente na cultura europeia. Elas se expandem para outros países localizados na região norte do globo, como os Estados Unidos, que produzem novos parâmetros culturais a serem valorizados e reproduzidos em comparação com aqueles de origem sul global.

Candau e Oliveira (2010) destacam as potencialidades da decolonialidade, evidenciando sua importância na desconstrução do mito da democracia racial, nas estratégias pedagógicas que valorizam a diferença e na promoção de uma pedagogia que reforça a luta antirracista e as relações étnico-raciais. Nesse contexto, não somente a pedagogia decolonial, mas também as pedagogias feminista e *queer* oferecem contribuições significativas para a compreensão das múltiplas identidades, do sujeito pedagógico e das novas formas de ensino-aprendizagem (DINIS, 2013). Essas abordagens inovadoras permitem que os currículos escolares se tornem mais plurais, aproximando-se da realidade de estudantes e promovendo discussões essenciais sobre as relações étnico-raciais e a interseccionalidade.

3.1.1 Pedagogia Decolonial: uma proposta para uma educação pautada na diversidade

A partir do reconhecimento das competências oferecidas pela pedagogia decolonial e das suas contribuições para uma educação pautada na diversidade e inclusão, volto meu olhar para os currículos e materiais didáticos do 9º ano da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. O objetivo é analisar se há elementos de decolonialidade presentes nesses documentos, como as questões de gênero são abordadas e sua profundidade. Além disso, busco verificar de que maneira esses currículos contribuem para o combate a preconceitos e discriminações, promovendo uma educação mais plural e transformadora.

O currículo formal é compreendido como um documento (ou conjunto de documentos) de valor legítimo, estabelecido por instituições e/ou sistemas de ensino. É definido como ponto central no processo de ensino-aprendizagem e como função principal orientar os planejamentos e práticas pedagógicas de docentes. Silva (2010) e Fonseca (2017) destacam a relevância do currículo ao defenderem, em suas diversas dimensões, o impacto direto na formação de indivíduos, por sua capacidade de influenciar comportamentos, direcionar

trajetórias e, simultaneamente, moldar identidades e práticas sociais. Assim, a maneira como o currículo é construído e a preferência de certos conteúdos em detrimento de outros revelam as direções que as instituições de ensino impõem à Educação e aos indivíduos que buscam formar.

O “Currículo Carioca¹¹” da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro foi aprovado em 2020 e segue vigente. Ele é resultado de discussões e do trabalho colaborativo de professores da rede, e em consonância com a BNCC 2017 (RIO DE JANEIRO, 2020). No material disponibilizado¹² a professores no início do ano letivo, consta que no currículo há habilidades que permitem trabalhar com as identidades culturais e sociais presentes na cidade, respeitando a diversidade e as especificidades do município. Embora esse conceito seja amplamente promovido, surgem questionamentos sobre até que ponto o discurso de diversidade é, de fato, aplicado na prática. Afinal, quais são os tipos de diversidade contemplados no currículo? Essas questões estão sendo realmente aprofundadas nas práticas pedagógicas? Quais abordagens estão sendo adotadas para trabalhar com as diferentes identidades, principalmente aquelas pautadas no gênero e sexualidade?

Com a finalidade de me aproximar dos conteúdos que estão sendo abordados no cotidiano escolar, analiso também o material “Rioeduca”, livro criado pela rede e adotado por grande parte dos professores. O Material Rioeduca, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, consiste em um recurso pedagógico amplamente utilizado na rede municipal de ensino nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Trata-se de um livro didático com mais de 400 páginas, que reúne as disciplinas obrigatórias Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Língua Estrangeira, organizadas em quatro bimestres ao longo do ano letivo. Cada disciplina apresenta seus conteúdos de forma segmentada, permitindo ao aluno acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens em consonância com o calendário escolar.

Esse livro é entregue aos estudantes e frequentemente utilizado para a realização de “trabalhos de casa”. Apesar de seu uso disseminado e do incentivo institucional à sua aplicação, observei na minha experiência que docentes optam por complementá-lo com livros específicos de cada disciplina, em razão de algumas limitações estruturais do Rioeduca. Os textos apresentam alto grau de superficialidade, não sendo um material com grande relevância teórica para abordagem de conteúdos inéditos em sala de aula. Há o predomínio de questões e sugestões metodológicas em detrimento de conteúdos aprofundados, além da formatação pouco atrativa, com letras pequenas e disposição compactada dos temas. Ainda assim, o Rioeduca é analisado nesta pesquisa por ser um instrumento amplamente difundido na rede municipal e representar, de forma concreta, a proposta curricular orientada por essa Secretaria de Educação. Portanto, toda a minha investigação será fundamentada tanto no “currículo carioca” quanto nesse material didático do 9º ano. Neste estudo, me aprofundo nas disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História por concluir que a diversidade está mais presente neste material em comparação com as outras disciplinas

Antecipando a análise, em Matemática e Educação Física, não foram encontrados conteúdos que abordem diretamente esse tema. Em Ciências, há apenas uma página no material Rioeduca que trata de “Etnociência africana”. Em Língua Estrangeira, especificamente o inglês para essa série, não há conceitos relacionados ao tema, no entanto, há textos e imagens que abordam estereótipos e movimentos sociais. Argumento que essas

¹¹ Termo utilizado pela própria Secretaria de Educação nos documentos oficiais.

¹² O material citado nesta parte faz referência ao evento “Jornada de Planejamento, Formação Pedagógica e Centros de Estudo”. Antes do início do ano letivo, a Secretaria de Educação promove para os professores da rede o evento semanal “Jornada de Planejamento, Formação Pedagógica e Centros de Estudo”, no qual docentes, coordenação pedagógica e direção se reúnem para alinhar as orientações e atividades a serem desenvolvidas nas unidades escolares desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Município.

abordagens são essencialmente genéricas, especialmente quando comparadas às de outras disciplinas, que oferecem um espaço mais aprofundado para análise.

No primeiro bimestre, em Língua Portuguesa, são utilizados textos que abordam a pluralidade de dialetos das comunidades indígenas, a diversidade linguística do Brasil e as línguas africanas, com o objetivo de trabalhar diferentes gêneros textuais, como poemas, notícias, trechos de artigos acadêmicos e textos de divulgação científica.

No segundo semestre, há uma reportagem cujo tema é sobre desigualdades de mulheres e homens no futebol. O texto menciona que, em determinado período histórico, as mulheres foram proibidas de praticar esse esporte e apresenta um cartaz de uma campanha em defesa do futebol feminino. Em seguida, é orientado aos estudantes a construção de um artigo de opinião sobre o papel da escola na diminuição dos preconceitos das pessoas com o futebol feminino. O desenvolvimento deste trabalho permite trazer para sala de aula questões atreladas ao machismo, estereótipos de gênero e as desigualdades entre homens e mulheres no esporte. Nas páginas seguintes, também existe a presença de reportagens apresentando dados sobre a diferença salarial entre homens e mulheres e sobre o trabalho doméstico, criando possibilidade de discussões sobre o lugar ocupado por elas na sociedade e os direitos conquistados.

A diversidade nesta disciplina retorna no terceiro bimestre, com a temática da intolerância religiosa e convivência democrática. O conteúdo aborda como as religiões de matrizes africanas foram e continuam sendo perseguidas, destacando também a importância da preservação dos objetos sagrados para a cultura afro-brasileira. A abordagem sobre esse tema se estende ao longo de todo o bimestre, com a exposição de imagens mostrando cartilhas sobre como identificar casos de intolerância, apresentando dados e dispositivos legislativos que configuram a intolerância religiosa como crime. Tal conteúdo contempla explicitamente os direitos humanos e o combate ao preconceito e a discriminação. Ambos esses temas também aparecem nas disciplinas de Geografia.

No segundo bimestre, nesta disciplina, após tratar da desigualdade em seus diversos aspectos entre países, estudantes têm contato com um texto que exemplifica a relação entre a origem da colonização e os problemas sociais e de desigualdade entre as nações, especialmente no continente africano. O texto aborda aspectos das teorias raciais e traça um paralelo com casos de racismo nos dias atuais, evidenciando que o racismo é uma herança colonial. Um ponto importante a ser destacado é a frequência com que o futebol é utilizado como plano de fundo para debater questões sociais no material do Rioeduca. Essa estratégia é interessante, pois, considerando a relevância do futebol para o Brasil e para o município, isto pode engajar a participação de discentes no debate de temas acerca de gênero, sexismo, raça e a interseção entre esses marcadores sociais.

Os aspectos relacionados à diversidade são mais amplamente abordados em História em comparação com as demais disciplinas. No primeiro bimestre, o livro apresenta uma notícia sobre as conquistas de mulheres negras no Brasil e, em seguida, trata da luta dos movimentos dos povos originários e negros pelo reconhecimento de seus direitos. Esses temas estão em consonância com a habilidade estabelecida no currículo da rede para a disciplina, que propõe “Compreender as mudanças na abordagem do debate sobre as questões de diversidade étnico-racial e de gênero no Brasil durante o século XX” (RIO DE JANEIRO, 2023, p. 25)

O feminismo, enquanto movimento político, é mencionado no material ao abordar a conquista do direito de voto pelas mulheres, porém de forma breve. No segundo bimestre, o foco principal é a Era Vargas, onde temas sobre políticas trabalhistas, a centralização do poder e a estruturação do Estado recebem maior destaque. Como consequência, a luta feminista e seu impacto na ampliação dos direitos e na consolidação da democracia são abordados de

maneira superficial, o que compromete a compreensão do papel das mulheres nesse contexto histórico.

O panafricanismo, doutrina que defende a solidariedade entre os povos africanos e a promoção de demandas anticoloniais (e, de certa forma, decoloniais) no cenário internacional, é destacado novamente no conteúdo sobre os processos de colonização. Essa temática serve como uma introdução, juntamente com o Fascismo e o Nazismo, à abordagem dos Direitos Humanos na disciplina de História. Sustentada por quatro habilidades do currículo, os textos no material fazem referência ao surgimento da ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, suas diretrizes e gerações, estabelecendo uma relação com o período ditatorial do Brasil.

Nas páginas seguintes, a década de 60 é retratada como um período de efervescência cultural, marcado por movimentos identitários e anticapitalistas, com ênfase no Movimento Negro (Panteras Negras) e no Feminismo. Vale destacar, contudo, a ausência de menções relacionadas à diversidade de identidades de gênero e sexualidade, bem como ao Movimento LGBT, que começa a dar seus primeiros sinais de resistência, culminando nos anos seguintes na formação de organizações e grupos ativistas. Também destaco o espaço exclusivo dedicado aos movimentos sociais vivenciados nos Estados Unidos, sem oferecer a devida atenção à história dos movimentos no Brasil e sua relevância, especialmente durante o período da ditadura militar.

A trajetória do continente latino-americano é amplamente negligenciada, resultando em uma visão distorcida e limitada dos processos de resistência e transformação social na América Latina. Esses movimentos, embora muitas vezes ofuscados pela narrativa predominante, que relegam a perspectiva do sul global, desempenharam um papel fundamental na luta contra as ditaduras, na defesa dos direitos humanos e na busca por justiça social. Embora as abordagens sobre esses temas possam abrir espaço para a voz de grupos historicamente subalternizados, se continuarmos a privilegiar narrativas de lugares que detêm o monopólio de poder, reforçando uma história única¹³, estaremos perpetuando uma única forma de saber, ser e viver.

Na análise, constatou-se ampla presença de aspectos relacionados às questões étnico-raciais, que são abordadas a partir dos conceitos e obras de importantes pensadores como Chimamanda Ngozi Adichie, Abdias Nascimento e Ailton Krenak. Em relação à população africana, a história é abordada a partir da abolição, permitindo uma reflexão sobre o papel de ex-escravizados e os desafios enfrentados em uma sociedade pós-abolicionista. No material analisado se destaca os conflitos históricos e a contínua luta pelos direitos e pela igualdade, que perduram até os dias atuais. Evidencia-se a importância da identidade negra, da resistência e da valorização das raízes afro-brasileiras, elementos essenciais na construção de uma memória coletiva e no fortalecimento da cultura negra. Observa-se também o espaço significativo que povos originários ocupam no currículo carioca e em materiais pedagógicos, abordando aspectos relacionados à ancestralidade (como língua, objetos e hábitos), a valorização dos saberes tradicionais, à conexão entre os povos indígenas e a natureza, além de ressaltar as formas de resistência indígena ao longo da história do Brasil.

O currículo voltado para as relações étnico-raciais é resultado das reivindicações do movimento negro brasileiro e dos povos indígenas, que salientam a relevância de uma educação baseada no reconhecimento da pluralidade étnico-racial e suas contribuições na

¹³ O conceito de "história única" é utilizado pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em sua famosa palestra TED, "*O Perigo da História Única*". Dispõe como referência a ideia que quando uma única narrativa ou perspectiva é dominante, ela acaba impondo uma visão distorcida e limitada da realidade, permitindo a marginalização de outras histórias, narrativas e experiências, especialmente aquelas de grupos historicamente oprimidos.

formação da identidade nacional, reconhecido formalmente pelas leis 10.639/03¹⁴ e 11.645/08¹⁵.

No que se refere a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, é perceptível a existência de uma compreensão consolidada acerca importância do letramento racial e da educação antirracista. A obrigatoriedade de incluir as temáticas étnico-raciais na Educação Básica impulsionou, na gestão atual, a criação da Gerência de Relações Étnico-Raciais (Gerer). De acordo com o site oficial do órgão, a Gerer tem uma natureza consultiva, mediadora e estratégica, com um papel fundamental na promoção de ações que integrem as questões étnico-raciais no currículo escolar. Ela desenvolve e implementa projetos intersetoriais voltados para a capacitação de educadores, elaboração de materiais pedagógicos e criação de práticas inclusivas que favoreçam o reconhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural nas escolas. Além disso, seu trabalho abrange a formação continuada de professores e gestores, oferecendo suporte na implementação das políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

Em contrapartida, constato a ausência ou a abordagem superficial da diversidade de gênero no currículo da rede e nos materiais pedagógicos, apesar de ser uma pauta oficial nas políticas de Educação em Direitos Humanos do Ministério da Educação, com o objetivo de evitar o enquadramento de pessoas nos parâmetros normativos de gênero e sexualidade (OLIVEIRA; DINIZ, 2014). A questão de gênero é comumente abordada, sobretudo, quando se trata das mulheres e suas conquistas de espaço, independência e inserção no mercado de trabalho. No entanto, aspectos fundamentais relacionados à masculinidade, à heteronormatividade, à homossexualidade e às demais identidades de gênero são frequentemente ignorados.

Tratar as questões de gênero no contexto educacional é um desafio, apesar de existirem caminhos para abordar os direitos das mulheres e das pessoas LGBTQIAPN+ por meio dos direitos humanos. No entanto, Junqueira (2012) destaca que esse discurso, embora relevante, muitas vezes se revela insuficiente diante de uma estrutura heteronormativa dominante que marginaliza identidades e modos de ser, criando um ambiente hostil para estudantes que não se “encaixam” nos padrões de gênero hegemônicos.

4 CONCLUSÕES

Ao compreender a circulação de estereótipos e preconceitos de gênero nos ambientes escolares e em seu cotidiano, proponho uma estratégia pedagógica baseada na pedagogia decolonial, visando subverter esse cenário por meio da desconstrução das lógicas heteronormativas presentes na Educação. Além disso, identifico uma relação direta entre a colonialidade e os eixos de dominação na construção de um parâmetro universal que atravessa outros marcadores sociais além do racial. Maria Lugones e Rafael Noletto demonstram como gênero e sexualidade, juntamente com a raça, foram categorias fundamentais na constituição das hierarquias entre colonizados e colonizadores, através da imposição de um sistema binário e heterossexual, na construção de identidades nacionais de sociedades colonizadas, dentre elas o Brasil.

Os efeitos da colonialidade se manifestam na invisibilidade e marginalização de pessoas consideradas “desviantes”, fenômeno que ocorre cotidianamente no ambiente escolar.

¹⁴ [Art. 26-A](#). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

¹⁵ [Art. 26-A](#). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Crianças e adolescentes que não se enquadram no determinismo heteronormativo enfrentam desafios que afetam diretamente sua experiência escolar. Frequentemente, estudantes tornam-se alvos de discriminação, exclusão e os mais variados tipos de violência. Essa pedagogia do insulto compromete o bem-estar, o desenvolvimento pessoal e o processo de aprendizagem desses estudantes.

Diante desse cenário, torna-se fundamental problematizar os parâmetros que orientam a Educação, desde os materiais didáticos e currículos até as práticas pedagógicas, que carregam heranças coloniais. Um processo complexo se considerarmos que a Educação, e especialmente o currículo, é atravessada por disputas políticas, econômicas e ideológicas. Isso fica exemplificado na análise sobre a legislação educacional, que contempla normas e diretrizes que orientam a Educação Básica e a prática pedagógica de docentes. A abordagem das questões de gênero e sexualidade torna-se uma tarefa mais complexa com a força de grupos antigênero e um discurso conservador e religioso a favor da família tradicional. Em consequência, educadores se encontram mais relutantes em abordar tais temáticas devido ao cenário de constante vigilância, exposição e denúncias contra esses profissionais promovidos por movimentos conservadores, como o Escola sem Partido. Tudo isso atrelado a uma legislação que não contempla explicitamente a diversidade gênero e sexualidade e a necessidade de se aproveitar de “brechas” de determinadas habilidades e competências.

A análise do currículo do 9º ano da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro mostrou como o campo das relações étnico-raciais se encontra mais consolidado em relação à educação para as questões de gênero em uma perspectiva de estudos feministas. Temas relacionados à sexualidade não foram identificados nos materiais e currículos analisados, tornando mais difícil que esses temas possam ser debatidos em ambientes e pela comunidade escolar. O gênero, embora não utilize esse conceito, surge atrelado à categoria “mulher”, estando essa em consonância com a lógica binária e heteronormativa. O ponto positivo é as possibilidades de intersecção entre raça, gênero e classe social que esse currículo traz em alguns momentos, mas ignora amplamente que essas mulheres e demais indivíduos podem possuir outras identidades e sexualidades fora da lógica heteronormativa.

Portanto, a pedagogia decolonial, ao desafiar a colonialidade do saber e do ser, oferece ferramentas para desconstruir essa lógica e promover um ensino mais crítico e plural. Por meio dessa abordagem, discentes podem problematizar a heteronormatividade, o patriarcado, as estruturas racistas e outras formas de opressão, ampliando sua compreensão sobre as dinâmicas sociais e fomentando uma educação mais transformadora. Além disso, ela representa um dos caminhos possíveis para que a escola reconheça estudantes homossexuais, trans, e até aluno/as heterossexuais, mas que não se comportam em consonância aos padrões hegemônicos, garantindo-lhes o direito à uma educação escolar baseada no respeito e inclusão.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Paula Gunn. **The sacred hoop: Recovering the feminine in American Indian traditions**. 1. ed. Boston: Beacon Press, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Dominação Masculina**. Tradução: Maria Helena Kuhner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 fev. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 fev. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 fev. 2025

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

D'ANGELO, Helo. **Estudo mostra diversidade de práticas sexuais entre indígenas no Brasil pré-colonial**. Revista Cult Uol, 26 jun. 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/estudo-mostra-diversidade-de-praticas-sexuais-entre-indigenas-no-brasil-pre-colonial/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

DE, G. Gerência de Relações Étnico-Raciais - Sobre a GERER. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/gerer-sme/sobre-a-gerer?authuser=0>. Acesso em: 25 fev. 2025

ESCOLA SEM PARTIDO, 2019. Disponível em: <http://escolasempartido.org>. Acesso em: 19 jan. 2025.

EUGÊNIO, Jéssica Daminelli. **Juventudes, gênero e sexualidade sob a ótica da diversidade**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Direito) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

FONSECA, Luis Eduardo Gauterio. O currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. **Projeção e Docência**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 59–66, 2017.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação Online**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 10, p 64 - 83, 2012. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1723>. Acesso em: 15 nov. 2024.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário - A normatividade em ação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 481–498, 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 19 nov. 2025.

LIMA, Cristiane Pereira; LACERDA, Léia Teixeira. Legislações que amparam a discussão das relações de gênero na educação básica. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 25, p. e023037, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4514>. Acesso em: 15 fev. 2025.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 24 nov. 2024.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar: 2020. p. 52-83.

MELLO SOUTO MAIOR, S. Os desafios das abordagens sobre a construção do gênero na aula de Sociologia e as suas implicações sociais para estudantes do ensino médio. **Revista Café com Sociologia**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 16–25, 2024. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/1450>. Acesso em: 03 dez. 2024.

NOLETO, Rafael. Comunidades sexualizadas: articulando raça, gênero e sexualidade na construção de nações. In: Cristina Donza Cancela; Laura Moutinho; Júlio Assis Simões. (Org.). **Raça, etnicidade, sexualidade e gênero em perspectiva comparada**. 1. ed. São Paulo: Terceiro Nome, 2015, p. 121-141.

NOLTE, Mariana Moreira da Fonseca. **Gênero, diversidade sexual e ensino: conflitos, desafios e soluções**. 2018. 34 f. Produto Acadêmico Final (Especialização em Docência da Educação Básica na Disciplina Sociologia) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Residência Docente, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2025.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de; DINIZ, Debora. Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica: sobre o marco heteronormativo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 01, p. 241-256, mar. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432014000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2025

RIO DE JANEIRO (Município). **Currículo Carioca: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/curriculo/>. Acesso em: 06 fev. 2025.

RIO DE JANEIRO (Município). **História: Currículo Carioca**. Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2023/05/HISTORIA.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2025.

RIO DE JANEIRO (Município). **Material Rioeduca: 9º ano do Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/#>. Acesso em: 08 fev. 2025.

SILÊNCIO DOS HOMENS. Direção: Ian Leite e Luiza de Castro. Produção: Papo de Homem. São Paulo: Monstros Filmes, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 143–169, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/31928>. Acesso em: 02 fev. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Gislene Cabral de. **Educação infantil e relações de gênero: o que se inscreve nos corpos infantis?**. 2015. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2015.

TORRES, Nelson Maldonado. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. 2007. Disponível em: <https://www.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2005.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 460, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200008>. Acesso em: 10 fev. 2025