

## DISPUTAS DISCURSIVAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: HEGEMONIA, DIFERENÇA E CONTINGÊNCIA

*Leonardo Agostinho da Silva\**, *Meyre-Ester Barbosa de Oliveira\*\**

### RESUMO

Este estudo visa promover um debate mais aprofundado sobre as questões de gênero e sexualidade, analisando os materiais didáticos utilizados por professores da disciplina Projeto de Vida no Ensino Médio de Tempo Integral de uma escola do município de Mossoró (RN). O presente estudo se alinha a uma problematização teórica, reflexiva e político-discursiva com os estudos desenvolvidos na perspectiva pós-crítica, ancorados na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e em diálogo com o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores. A análise desses documentos se faz importante principalmente para tentar compreender como essas instâncias estão organizadas, as articulações discursivas, os significantes privilegiados e as intenções postas em um contexto marcado por investidas da globalização neoliberalista, que está cada vez mais invadindo o campo da educação, com discursos sedutores que tentam “vender” suas propostas como eficientes e salvadoras dos problemas educacionais. Em se tratando das questões de gênero e sexualidade, a própria ideia de construção do Projeto de Vida contribui para o apagamento do diálogo sobre as diferenças. Esse debate é fundamental para ampliar as possibilidades de enfrentamento das temáticas de gênero e sexualidade, correlacionando-as com os aspectos pessoais, familiares, escolares, configurando-se como importantes e necessárias para o desenvolvimento dos seus processos de subjetivação.

**Palavras-chave:** gênero e sexualidade; ensino médio em tempo integral; projeto de vida.

---

\* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor na Escola de Enfermagem Thereza Néó. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0720-1361>. Correio eletrônico: [leoagost.enf@gmail.com](mailto:leoagost.enf@gmail.com).

\*\* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3487-6591>. Correio eletrônico: [meyrester@yahoo.com.br](mailto:meyrester@yahoo.com.br).

**DISCURSIVE DISPUTES ABOUT GENDER AND SEXUALITY IN THE HIGH  
SCHOOL: HEGEMONY, DIFFERENCE, AND CONTINGENCY**

**ABSTRACT**

*The main goal of this research is promoting a reflexive and immersive debate and questions correlated about gender and sexuality, analyzing the teaching materials used by the professors who teach the Life Project's discipline in the countryside schools located Mossoro-RN. The research goes in the same path about a theoretic, reflexive, and political-discursive for this daily basis evidence, in dialogue with the studies constructed in the post-critical perspective, based in the Theory of Discourse by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe and with the Cycle of Policies by Stephen Ball and studies partners. The analysis of this file has the main propose in attempt and understanding and to get in a discursive articulations and privileged signifiers of neoliberal globalization, defended by private instances that are increasingly invading the field of education, with "flourish" speeches that try to "sell" their proposals as efficient and saviors of educational problems. When it comes to gender and sexuality issues, the main idea of the creation the Life's Project contributes to increasing in a positive way the dialogue about differences. The debate about gender and sexuality is important to expand the possibilities of dealing when situation like these come across in the daily basis, opening correlations with the personal, family and school aspects of students, which are important and necessary for the development of their subjectivation processes.*

**Keywords:** *gender and sexuality; high school in full time daily program; life's project.*

**DISPUTAS DISCURSIVAS SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA ESCUELA  
SECUNDARIA: HEGEMONÍA, DIFERENCIA Y CONTINGENCIA**

**RESUMEN**

*El objetivo principal de esta investigación es promover un debate reflexivo, inmersivo y cuestionamientos correlacionados sobre género y sexualidad, analizando los materiales de enseñanza utilizados por los profesores que enseñan la disciplina del Proyecto de Vida en las*

*escuelas rurales ubicadas en Mossoró (RN). La investigación sigue el mismo camino de una evidencia diaria teórica, reflexiva y político-discursiva, en diálogo con los estudios construidos en la perspectiva poscrítica, basados en la Teoría del Discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe y en el Ciclo de Políticas de Stephen Ball y estudios asociados. El análisis de este documento tiene como propósito principal intentar comprender y lograr articulaciones discursivas y significantes privilegiados desde la globalización neoliberal, defendidos por instancias privadas que cada vez más invaden el campo de la educación, con discursos "ostentosos" que intentan "vender" sus propuestas como eficientes y salvadoras de los problemas educativos. En lo que respecta a cuestiones de género y sexualidad, la idea principal de la creación del Proyecto de Vida contribuye positivamente a aumentar el diálogo sobre las diferencias. El debate sobre género y sexualidad es importante para ampliar las posibilidades de abordar situaciones como estas en la vida diaria, abriendo correlaciones con los aspectos personales, familiares y escolares de los estudiantes, que son importantes y necesarios para el desarrollo de sus procesos de subjetivación.*

**Palabras clave:** *gênero y sexualidad; escuela secundaria en programa diario a tiempo completo; proyecto de vida.*

3

## **1 INTRODUÇÃO**

A partir da Lei n.º 13.415/2017, que dispõe sobre uma série de mudanças na educação, dentre elas as alterações na Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e na Lei n.º 11.494/2007, que normatiza o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. No escopo, foram propostas mudanças para o Ensino Médio, tais como carga horária, estabelecimento de itinerários formativos e criação de um projeto de vida, caracterizado como disciplina, no qual discentes são guiados por um professor e tutor.

A reforma do Ensino Médio, alvo de muitos debates entre os professores, gestores e estudantes, apontou, como uma de suas justificativas, a fragilidade do modelo atual diante das demandas da juventude, apresentando, por sua vez, baixa frequência e desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), taxa elevada no atraso e abandono escolar (BRASIL, 2019).

O então novo Ensino Médio, com a promessa de atender essas necessidades educativas, propõe que a formação do jovem esteja voltada para a cidadania e inserção no mundo do trabalho. Por conseguinte, a escola passa a ofertar aulas em tempo integral, alinhadas à construção do projeto de vida dos estudantes (BRASIL, 2018).

A proposta do Projeto de Vida está diretamente ligada às identidades dos estudantes e à promoção da ideia do protagonismo juvenil, colocando esse jovem como autor do seu próprio percurso, a partir da escolha dos itinerários formativos. Conforme notamos no trecho a seguir:

A partir da garantia de aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes, referenciadas na BNCC, e da oferta de itinerários formativos organizados e estruturados pedagogicamente, o jovem brasileiro poderá escolher, entre diferentes percursos, a formação que mais se ajusta às suas aspirações e aptidões e ao seu projeto de vida (BRASIL, 2019, p. 6).

O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2019) expande sua definição ao atribuir o desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes, às redes escolares, que devem proporcionar as devidas orientações e preparações para a configuração dessa disciplina, articulando os objetivos a aspectos identitários dos estudantes, ou seja, relacionados à vida “[...] pessoal, acadêmica, profissional e cidadã” (BRASIL, 2019, p. 26).

Para Lopes e Macedo (2011, p. 216), abordar a temática sobre identidade se configura como uma das mais complexas para serem discutidas, porque envolve aspectos coletivos e individuais, além de ser “[...] difícil falar em identidade sem remeter à cultura”; de igual modo, “[...] é impossível referir-se à identidade sem considerar o sujeito como indivíduo”.

Neste caso, os processos de subjetivação, ao serem pensados/trabalhados, precisam ser respeitados de acordo com as experiências/vivências, contextos, demandas apresentadas por cada estudante. Nota-se, mais recentemente, que as políticas educacionais estão atuando de forma contrária a essa ideia, centrando-se em currículos monoculturais (LOPES; MACEDO, 2011) homogeneizantes, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio, que tentam transmitir a ideia de um perfil de jovem ideal para o futuro.

Para Lopes (2019, p. 61-62), articular-se com as ideias da BNCC é trabalhar com a noção de objetivos e metas uniformes, o que reflete diretamente na construção de “[...] projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória”.

Observa-se que a própria BNCC assume um posicionamento que vai ao encontro de uma valorização macrocontextual para as demandas educacionais, como se as necessidades de

aprendizagem fossem iguais para todas/todos. Logo, essa lógica posta em questão, desconsidera as demandas presentes nos contextos locais.

O debate sobre gênero e sexualidade entra nessa discussão, pois são questões intrínsecas e presentes nas individualidades dos sujeitos em todos os ciclos vitais e que, por isso, necessitam ser pautadas. Além do mais, a discussão de gênero e sexualidade vem sofrendo uma série de ataques por entidades conservadoras e por políticas públicas excludentes, que insistem em ocultar esse debate dos currículos escolares.

Com essa problematização inicial supracitada, apontamos que a presente produção textual tem como objetivo fazer uma análise dos principais documentos que orientam a construção do projeto de vida de estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral, tecendo reflexões acerca das questões de gênero e sexualidade, que por vezes são obliteradas dos debates educacionais. Para tanto, a organização do texto contempla um diálogo sobre a relação hegemônica entre as políticas curriculares e os discursos de gênero e sexualidade e, em um segundo momento, promove uma análise desses mesmos discursos em associação aos cadernos de atividades da disciplina Projeto de Vida.

## **2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

5

O presente estudo se alinha à problematização teórica, reflexiva e político-discursiva, na qual é realizada uma análise dos materiais e documentos que propõem a discussão em relação ao projeto de vida no Ensino Médio em Tempo Integral.

Além disso, essa produção textual se conecta à pesquisa intitulada *Discursos de Gênero e sexualidade na construção do projeto de vida de estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral*, submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) n.º 42857221.9.0000.5294 e do parecer n.º 4.624.923, endereçadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN.

O referencial teórico-analítico está alinhado aos estudos desenvolvidos na perspectiva pós-crítica, ancorados na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985). Ao analisar os documentos que compõem a política, nós o fazemos também em diálogo com o referencial analítico do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação, proposto por Stephen Ball (1994) e colaboradores, apontando um outro olhar para a análise das políticas

curriculares/educacionais. No tocante aos estudos de gênero e sexualidade, o diálogo foi construído com inspiração em Guacira Louro, Jimena Furlani, Rogério Diniz Junqueira.

O cenário dessa pesquisa, após implementação da política do Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), recebe influência de outras instâncias, que repercutiram, por exemplo, na produção curricular, oferta de materiais, guias, manuais, bem como na modalidade de formação de professoras e professores.

A análise desses documentos é importante principalmente para tentar compreender como essas instâncias estão organizadas, as articulações discursivas, os significantes privilegiados, as intenções em um contexto marcado por investidas da globalização neoliberal, que está cada vez mais influenciando o campo da educação, com discursos sedutores que tentam “vender” suas propostas como eficientes e salvadoras dos problemas educacionais. Uma dessas parcerias é com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)<sup>1</sup>, que se denomina uma organização não governamental que presta serviço à educação, na modalidade integral.

O próprio ICE também assume outras parcerias, classificadas como parceiros estratégicos, como o Instituto Natura e Instituto Sonho Grande; parceiros técnicos, como o Instituto de Qualidade no Ensino (IQE), a STEM – Brasil, que é uma entidade privada sem fins econômicos, subsidiária do *World Fund for Education*; e por fim os investidores, dentre os quais, Instituto Natura, Espírito Santo em Ação, Instituto Sonho Grande, Banco Itaú, Fiat, Jeep, Trevo, SEM, Instituto Cacau Show, Instituto Conceição Moura.

6

## **2.1 Hegemonia nas políticas curriculares e os discursos sobre gênero e sexualidade**

Nota-se que a discussão sobre a diferença tem incomodado governantes e cidadãos conservadores, que, em meio a articulações discursivas, insistem e investem em um discurso hegemônico essencialista, de “benfeitores da pátria”, do “cidadão de bem”, dentre outros significantes, que remetem a um perfil de sujeito enquadrado na lógica heteronormativa.

Esse discurso ganha notoriedade, principalmente, quando o ex-presidente do país, Jair Messias Bolsonaro, anuncia sua “agenda” e ideias de projeto político-social. Com agenda política alinhada à ultradireita, abarcando discursos de caráter excludente, em virtude dos seus pronunciamentos públicos, enuncia uma pauta autoproclamada como defensora dos valores cristãos e da família tradicional brasileira.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 20 maio 2021.

Alinhando-se a esse discurso, muitos grupos de entidades religiosas evangélicas emergem em defesa dessa mesma pauta levantada pelo ex-presidente, constituindo grupos e movimentações em seus templos religiosos e nas ruas, ainda no período das eleições de 2018. De acordo com Joanildo Burity (2020, p. 2, tradução nossa)<sup>2</sup>, a intenção por trás dessas ações é concretizar, hegemonicamente, a defesa de um “[...] projeto para a direção moral e política da sociedade [...]”, guiados pelos ideais da cultura evangélica.

Ainda conforme Burity (2020), esse movimento teológico não é recente, emergiu por volta da década de 1980, lutando contra pautas ligadas ao comunismo, catolicismo, questões raciais, de gênero e sexualidade, entre outras políticas sociais. O autor pontua que

Essa mobilização política de pastores e parlamentares criou um momento sem precedentes para a ascensão dos evangélicos conservadores na política brasileira: a prerrogativa de formular e executar políticas públicas nacionais e locais e propor alterações legislativas, em outro nível de autoridade política, mais do que isso, uma tentativa deliberada de influenciar o debate público. Este momento implica, portanto, a necessidade de a política evangélica ultrapassar os limites de uma fé minoritária e se apresentar como titular ou garantidora de uma restauração de sociedade considerada simultaneamente ameaçada por uma crise financeira, uma crise política e uma crise moral (BURITY, 2020, p. 11, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Outro episódio, anterior às eleições de 2018, chama atenção também para essa mobilização realizada pelas entidades evangélicas, durante o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a formação do governo de Michel Temer. Neste cenário político, entra em ação o “[...] ‘bloco pentecostal hegemônico’ (‘os evangélicos’/a ‘bancada evangélica’)” (BURITY, 2018, p. 17).

A bancada evangélica, a partir de então, trouxe e vem trazendo profundas influências no cenário político, principalmente na construção de políticas públicas. Nota-se que tais articulações discursivas potencializam “[...] uma onda conservadora” (BURITY, 2018, p. 20). Burity (2020, p. 21) complementa que esse movimento, unido com outras pautas levantadas por governantes ligados aos partidos de direita, se configura como um “[...] conservadorismo desabrido, insolente, sem meias-palavras e sem meias-medidas”.

---

<sup>2</sup> Texto original: “[...] proyecto para la dirección moral y política de la sociedad”.

<sup>3</sup> Texto original: “Tal movilización política de pastores y parlamentarios configuró un momento sin precedentes para el ascenso de los evangélicos conservadores en la política brasileña: la prerrogativa de formular y ejecutar políticas públicas nacionales y locales y de proponer cambios legislativos, en otro nivel de autoridad política, más que eso, un intento deliberado de influir el debate público. Este momento implica, por lo tanto, la necesidad de que la política evangélica supere los límites de una fe minoritaria y se presente como detentadora o garante de una restauración de la sociedad considerada simultáneamente amenazada por una crisis financiera, una crisis política y una crisis moral”.

Aos poucos, esse discurso começa a circular em outros ambientes e, conseqüentemente, passa a influenciar diversas instituições sociais. O campo da educação passa a sofrer forte repressão, além da imposição de medidas autoritárias e intervencionistas, como, por exemplo, a tentativa de aprovação do projeto Escola sem Partido.

No que se refere à discussão sobre gênero e sexualidade, esta ganha destaque nacional ao ser reduzida ao “o kit gay”<sup>4</sup>. O compartilhamento de informações distorcidas passou a ganhar força, principalmente nas redes sociais, com o bordão intitulado “ideologia de gênero”.

Articulações hegemônicas são construídas e fortalecidas em torno desse discurso conservador-cristão, passando a influenciar, por exemplo, a construção de políticas curriculares. A exemplo da própria BNCC, que, em suas versões, foi sofrendo lapidações em relação às temáticas de gênero e sexualidade, a ponto de chegar, na sua última redação, desprovida dessa discussão, mencionando-a apenas de forma superficial e pontual.

É interessante pontuar que, no processo de construção das políticas, não é seguido um fluxo linear; ao contrário, é um processo de compreensão, tradução e negociação a partir de forças sociais, econômicas, culturais que nascem em meio à interação dos sujeitos com as instituições, dispostos de forma constante numa arena de disputas por sentidos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Na segunda versão da BNCC, publicada em abril de 2016, ainda são notadas as intenções de possibilitar um debate sobre as questões de gênero e sexualidade. Conforme adiante, apresentamos alguns recortes que mostram as propostas de debate para o Ensino Fundamental:

[...] ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, *gênero*, *orientação sexual*, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer [...] (BRASIL, 2016, p. 34, grifo do autor).

O corpo expressa e carrega consigo não somente características físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao *gênero*, à etnia ou raça, à classe, à religião e à *sexualidade* (BRASIL, 2016, p. 70, grifo do autor).

---

<sup>4</sup> A expressão “kit gay” ganhou notoriedade durante as eleições para presidente em 2018, quando ganhou repercussão por parte do candidato à época e ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, bem como por parte de conservadores-cristãos. Na ocasião foi alegado que a existência de um “kit gay” distribuído em escolas públicas estaria ensinando crianças a se acariciarem e se beijarem. Quando na verdade se tratava de um Projeto intitulado Escola sem Homofobia, iniciativa do Ministério da Educação no combate ao preconceito, porém vetada pela ex-presidente Dilma Rousseff em 2011 (MARACCI, 2020).



O jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; *gênero, sexualidade, orientação sexual* e homofobia; gravidez e aborto [...] (BRASIL, 2016, p. 150, grifo do autor).

(EF01AR17) Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula de modo a problematizar *as questões de gênero, corpo e sexualidade* (BRASIL, 2016, p. 237, grifo do autor).

(EF06AR16) Apropriar-se dos diversos conceitos e procedimentos de dança de modo a problematizar *as questões de gênero, corpo e sexualidade* (BRASIL, 2016, p. 397, grifo do autor).

(EF09ER12) Elaborar questionamentos referentes à existência humana e às situações limites que integram a vida, articulados às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, *de gênero e sexualidade*, dentre outras. [ES] [CIA] [CD] [DHC] [EA] (BRASIL, 2016, p. 485, grifo do autor).

Ademais, também são observadas algumas menções sobre a temática no que se refere à proposta para o Ensino Médio:

Nas questões relacionadas à determinação genética do sexo é importante ponderar a diversidade presente em todos os domínios de seres vivos. Porém, é importante também o destaque para a espécie humana, mostrando que *as ideias sobre sexo e gênero* também são construções sociais e que a normalidade é um conceito relativo (BRASIL, 2016, p. 603, grifo do autor).

(EM30LI19) Refletir sobre aspectos filosóficos, éticos, sociais, midiáticos e políticos que emergem da prática da dança, tendo como foco as questões do corpo, das crenças, *de gênero e da sexualidade* (CIA, DHC) (BRASIL, 2016, p. 545, grifo do autor).

(EM35CN03) Analisar as implicações culturais e sociais da teoria darwinista nos contextos das explicações para as *diferenças de gênero, comportamento sexual* e nos debates sobre distinção de grupos humanos com base no conceito de raça, e o perigo que podem representar para processos de segregação, discriminação e privação de benefícios a grupos humanos (BRASIL, 2016, p. 625, grifo do autor).

(EM31CH07) Identificar a *concepção de gênero* como construção social (BRASIL, 2016, p. 648, grifo do autor).

Como observado nesta versão, mesmo que de forma pontual, ainda são mencionados os termos gênero, sexualidade, orientação sexual. Já em sua última versão, publicada em 2017, os termos foram suprimidos, e, somado a isso, há uma tentativa de inviabilizar a discussão na escola, ou seja, de pôr em ação um projeto hegemônico para a educação, com um viés essencialista, normativo, universalista, e que desconsidera as diferenças.

Laclau e Mouffe (1985, p. 65), em sua obra *Hegemony and socialist strategy* (Hegemonia e estratégia socialista), discutem, de forma adensada, sobre a categoria hegemonia, retomando e reapropriando os conceitos de Antônio Gramsci, propondo uma nova

abordagem para essa categoria. Nessa acepção, “[...] o conceito hegemonia, emergirá precisamente num contexto dominado pela experiência de fragmentação e pela indeterminação das articulações entre diferentes lutas e posições de sujeito [...]”, (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 65), configurando, portanto, um detalhe importante para a ideia de projeto político de democracia radical e plural apresentada pelos autores.

Para se ter hegemonia, Southier (2017, p. 117) acredita que é necessário o envolvimento de práticas articulatórias em torno de elementos “[...] que não estão predeterminados a participar de um tipo de arranjo ou outro [...]” e que, mesmo assim, se aglutinam. Para tanto, recusa-se a ideia de modelo social fechado, considerando “[...] o caráter aberto e incompleto do social como condição para toda prática hegemônica [...]”.

Dessa forma, os discursos conservadores avançaram na defesa de suas pautas individualistas, ampliando e fortalecendo a disseminação de valores conservadores, sob a pauta de “defesa da família brasileira”, bem como a proteção e socialização das crianças, deturpando a importância de discursos voltados para as questões da diferença, como gênero e sexualidade, constituindo-se, então, como hegemônicas. Para Burity (2014), quando uma determinada demanda é apresentada por um grupo que põe suas pautas numa posição particular e passa a defendê-la numa tentativa de ampliar e possibilitar sua atuação, podemos estar diante de um projeto hegemônico.

## **2.2 Gênero e sexualidade no Ensino Médio em Tempo Integral: um olhar para os documentos**

De acordo com o material de apoio para professores e estudantes, que compreende os cadernos de atividades da disciplina Projeto de Vida, o primeiro contato em sala de aula diz respeito aos desdobramentos de como serão as atividades da disciplina, sua importância, proporcionando a compreensão de como acontece o processo de discussão e articulação das práticas pedagógicas (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016).

Inicialmente são abordadas questões voltadas para conhecer o perfil identitário dos estudantes, a partir de questionários voltados para a identificação da personalidade, características pessoais, questionamentos, sentimentos e emoções em relação a si mesmo e sobre a vida. Trata sobre o período da adolescência, apontando caracterizações, contestações, questionamentos. Uma etapa tida como importante para o estudante se conhecer.

O argumento é de que esse processo de autoconhecimento e partilha de experiências se configura como uma etapa importante nesse momento em que a/o estudante está entrando em contato com a disciplina, pois “[...] não é possível empreender um Projeto de Vida sem se conhecer bem” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 25). Dessa forma, é como se houvesse um modo específico de se chegar a uma construção “plena” da identidade.

Para Lopes e Macedo (2011), por vezes, as identidades surgem em momentos particulares, de modo que, enquanto algumas entram em crise, outras colapsam, ou seja, não há uma fórmula ou caminho que oriente essa construção, pois se configura como um processo sociocultural construtivo, multifacetado e contingente.

Nesse processo de encontro com a disciplina Projeto de Vida, a/o estudante depara-se com um conjunto de ideias, reflexões e conteúdos que são agrupados em quatro grandes temáticas para cada uma das séries. Na 1.<sup>a</sup> (primeira) série, são abordadas temáticas voltadas para identidade, valores, responsabilidade social e competências para ao século XXI; já na 2.<sup>a</sup> (segunda) série, sonhar e planejar o futuro, definir ações e rever o Projeto de Vida.

Ao chegar à 3.<sup>a</sup> (terceira) série, as/os estudantes são direcionadas/os para uma discussão voltada para o ingresso na universidade, o processo de seleção (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Sistema de Seleção Unificada – SISU, vestibular tradicional), as modalidades no ensino superior (bacharelado, licenciatura, tecnológico), bem como a inserção no mundo ou em outro campo produtivo, mercado de trabalho, com vista ao complemento da formação (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2017).

As discussões mediadas na 1.<sup>a</sup> série, por estarem mais relacionadas à subjetividade do sujeito e sua relação com o social, abrem margens para a introdução do debate sobre as questões de gênero e sexualidade. No entanto, por vezes, observa-se que há uma tentativa de apagamento dessa discussão do ponto de vista do material analisado.

Na atividade que trata da temática sobre os sentimentos, é abordada a questão dos valores construídos ao longo dessa fase, os quais os sujeitos estruturam a partir de muitas possibilidades relacionadas com a natureza, cultura, sociedade (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 64). Contudo, não são mencionadas questões de gênero.

Mais adiante, o material apresenta que os valores dos estudantes “[...] pode[m] ser fruto, parcialmente ou totalmente, da influência da família, da escola, da religião, dos amigos,

da mídia, da cultura, etc.” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 65). Mais uma vez, não são mencionadas categorias como gênero.

Ao tentar apresentar uma explicação para a construção dos valores, é explicitada a ideia de que esse processo acontece de forma diferente entre as pessoas, porque elas também podem ser diferentes, a depender da época, família ou sociedade (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016).

Poderíamos indagar o seguinte: por que a categoria de gênero entraria nessa discussão? Ou melhor, caberia essa temática no debate provocado pelo material? Para nos ajudar nessa reflexão, recorreremos às ideias de Meyer (2013), quando esta faz uma reflexão sobre gênero e educação como teoria e política.

No passado as mulheres eram vistas como submissas aos homens, devendo ser obedientes e subservientes, não podendo sequer estudar ou trabalhar. Quando conquistaram a oportunidade de trabalhar, ganhavam salários e tratamentos inferiores em relação aos homens. Indignadas com essa situação, mulheres começaram a lutar por reconhecimento e direitos igualitários, a partir dos movimentos conhecidos por feministas. Para Meyer (2013), a primeira onda feminista está relacionada com as chamadas sufragistas, cuja demanda articulada visava estender o voto às mulheres. A partir desse momento, outras janelas foram abertas, como as seguintes: direito à educação, condições melhores de trabalho, exercício da docência e outras.

Mesmo que uma pauta particular defendida por algum grupo assuma uma representação universal, ela sempre se articulará com outras demandas apresentadas pelos contextos sociais, de modo que essa prática poderá gerar aliados, mas também conflitos por parte daqueles que não aceitam ou não compactuam com a pauta que se hegemonizou. Logo, esse campo discursivo sempre estará em movimento e, portanto, em disputas. A essa relação por meio da qual uma particularidade assume uma postura universal é o que Laclau e Mouffe (2015) denominam de relação hegemônica.

A segunda onda do movimento feminista está atrelada “[...] ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção do conhecimento” (MEYER, 2013, p. 14). Nesta fase, de acordo com Meyer (2013), os estudos voltavam-se para denunciar o sexismo, a opressão no trabalho e as práticas educativas, levantando questões para o debate dentro da universidade e articulando com outras áreas, produzindo paradigmas feministas, como a teoria do patriarcado.

O patriarcalismo potencializa os homens como superiores às mulheres, uma construção social que acontece desde a infância, quando, ao utilizar cores, brinquedos e roupas, divide-se o que é de meninas e o que é de meninos. Logo, reforça uma hegemonia masculina.

Furlani (2013), ao citar os estudos de Guacira Louro, destaca que a linguagem demarca territórios entre os gêneros, ao tratar, por exemplo, os meninos como corajosos, fortes, viris, destemidos, e as meninas como carinhosas, meigas, sensíveis, comportadas. Essa linguagem, também hegemônica, potencializa a superioridade de um gênero em detrimento de outro.

Essa particularidade que enfatiza um ideal do perfil de gênero masculino, ao assumir uma universalidade de forma incomensurável, é o que Laclau e Mouffe (2015) nomeiam como hegemonia. Para os autores, “A ‘hegemonia’ tem condições de possibilidade precisas, tanto do ponto de vista do que uma relação requer para ser concebida como hegemônica, como da perspectiva da construção de um sujeito hegemônico” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 39, grifo do autor).

Outro ponto bastante recorrente em todo o material utilizado pelos professores diz respeito à construção dos valores, amizade, relacionamentos a partir da família. Inclusive, esta é uma das temáticas que ganham destaque na construção do Projeto de Vida. Porém, a ideia de família ainda é pautada na composição de homem e mulher; as famílias homoafetivas, por exemplo, são mencionadas uma única vez e de forma tópica.

*Nova Configuração da Família – Desafios: Famílias homoafetivas, viver e educar entre gerações, diminuição da natalidade, etc. Possibilidades: Sociedades alternativas, efemeridade dos casamentos, divisão de responsabilidades, mãe - chefe de família, etc. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 396, grifo do autor).*

Essa constatação se coaduna com o observado por Louro (1997) em uma discussão sobre livros didáticos e paradidáticos. Esta destaca que a constituição da família é apresentada por “[...] um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina” (LOURO, 1997, p. 70). Já quando se trata dos arranjos familiares diferentes, sobretudo a pluralidade de atividades que os sujeitos executam, são “comumente ignorados ou negados”.

Esse tipo de discurso pedagógico impõe, nega, recusa e tenta apagar outras identidades e práticas educativas que problematizam essas discussões. Apostam nessa agenda grupos/coletivos ligados não só à escola, mas à igreja, à mídia e até à família (LOURO, 2000).

Não obstante, as temáticas de gênero e sexualidade perpassam todos os cenários, escolares ou não escolares. E, mesmo que haja uma tentativa de apagamento das diferenças, sempre haverá lacunas que possibilitam o debate, a contestação e a mudança, pois, neste caso, os discursos se apresentam de forma descentrada e provisória. Lopes e Macedo (2011, p. 252) defendem que

Uma estrutura descentrada é uma estrutura formada provisoriamente por uma dada articulação hegemônica. Seus centros são decorrentes da articulação que pode se desfazer em novas articulações, por isso a estrutura não é fixa nem tem um único fundamento definitivo. A ideia de um fechamento pleno da estrutura pressupõe a finitude da significação. Este é um projeto impossível, pois sempre há novos jogos de linguagem gerando novos sentidos e novas reestruturações.

Nos cadernos de atividades, em especial da 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> série, observa-se um discurso hegemônico embasado no viés heteronormativo, reconhecido por meio de imagens, pelos textos, pelos exemplos ou pelas propostas de atividades. Além disso, no quesito saúde, quando as questões de gênero e sexualidade são trabalhadas, em geral são construídas a partir de um modelo assistencial-tecnicista, conforme fragmento a seguir:

As dúvidas, incertezas e ansiedade do adolescente, relacionadas ao início da atividade sexual, gravidez não planejada, doenças sexualmente transmissíveis e AIDS colocam essas questões na pauta da análise de saúde na escola. A questão de abordar o tema e garantir acesso a métodos contraceptivos envolve a estratégia de instrumentalização técnica de educadores e estudantes e a parceria e compromisso dos serviços de saúde (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 198).

Atuar por um viés assistencial-tecnicista, muitas vezes, contribui para que apenas as demandas físicas sejam levadas em consideração, deixando de lado demandas sociais, culturais e até espirituais. E, mesmo quando é anunciado nos objetivos um enfoque na saúde mental, prevalece a ênfase higienista e biologicista. Analisemos o fragmento a seguir:

Diversos outros problemas podem surgir, como questões relacionadas à pele (piolho e sarna); ou problemas oculares, auditivos, fonoaudiólogos e de saúde bucal que acometem os estudantes e, por vezes, *comprometem sua qualidade de vida*, impedindo-os de brincar, sorrir, correr, ler, aprender e até de se divertirem. Numa escola promotora de saúde é importante que as medidas práticas e os cuidados necessários tenham um encaminhamento coletivo de propostas e de compromisso para soluções participativas (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 199, grifo do autor).

Chamamos a atenção para o grifo na citação acima, que alude à qualidade de vida. Sabe-se que no Brasil diariamente são cometidos feminicídios, crimes por homofobia,

transfobia. Essa discussão assusta muitos jovens LGBTQUIA+<sup>5</sup> que não se sentem seguros, em virtude do medo de sofrerem algum tipo de assédio ou mesmo agressão física e/ou psicológica.

A despeito das condições de saúde mental, muitos jovens, por vezes, não têm o apoio da família, tampouco da escola, para manifestarem suas sexualidades e identidades de gênero e acabam desenvolvendo problemas psicológicos, como ansiedade, depressão, automutilação, ideação suicida e até mesmo o suicídio.

Pautada nesse modelo assistencial-tecnicista, a escola passa a atuar por uma lógica vigilante e regulativa de todas e todos aqueles que a compõem. De modo que, a partir de ações reprodutivistas e controladoras, atua nos corpos e estabelece a ordem a partir de um discurso heteronormativo e heterossexualizador (JUNQUEIRA, 2012).

Além de normatizadora, a escola passa a ser também seletiva e apagadora das diferenças. Para tanto, crianças e adolescentes que se apresentam com características diferentes dos “normais”, seja pela sexualidade, pelo gênero, seja pela religião, pela etnia, são “vistas” com mais facilidade e, por isso, se tornam alvos de agressões físicas, verbais e psicológicas. Dessa forma, há uma pressão para que esses ditos “anormais” não se mostrem, não anunciem quem são, não defendam suas pautas e tampouco vivam suas próprias vidas.

Argumentamos que a discussão sobre gênero e sexualidade é fundamental para que as/os estudantes potencializem a construção do seu Projeto de Vida. Ao passo que, claramente, observamos que tais questões atravessam o tempo inteiro os livros didáticos e paradidáticos, as políticas, os discursos, as cenas do cotidiano.

Ao analisar a atividade “Ponderar é preciso”, proposta no Caderno de atividade do 1.º e 2.º anos (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 170), observamos que a atividade levanta provocações que podem incentivar o debate sobre as questões de gênero e sexualidade, pois apresenta potenciais problematizações referentes a relacionamentos afetivos, como namoro, e papéis de gênero entre homens e mulheres.

A grande questão é que o professor ou professora que estiver na condução da disciplina pode tanto tornar um debate provocativo, no sentido de adensar as questões, mesmo que elas não estejam nas respostas dos alunos, quanto ignorar e proporcionar um debate

---

<sup>5</sup> Organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Anistia Internacional adotam a sigla “LGBT” (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais). Dentro do movimento propriamente dito, as siglas podem variar (algumas organizações usam LGBT, outras LGBTT, outras LGBTQ...). Atualmente, a versão mais completa da sigla é LGBTPQIA+. Segue o significado de cada letra L: Lésbicas; G: Gays; B: Bissexuais; T: Travestis, Transexuais e transgênero; P: Pansexuais; Q: Queer; I: Intersex; A: Assexuais; +: Sinal utilizado para incluir pessoas que não se sintam representadas por nenhuma das outras sete letras (POLITIZE, 2016).

engessado, seja por medo dos pais, repressão por parte da escola, da sociedade, seja por questões pessoais, convicções e posicionamentos.

Na sala de aula, as professoras e os professores são atuantes das políticas, de modo que, ao se depararem com estas, recontextualizam suas práticas pedagógicas de forma híbrida, a partir de como as demandas vão se articulando (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Esse exercício rompe com a ideia de que as políticas são simplesmente implementadas e passa a considerar que são atuadas, em um movimento fluido e circularizado.

Em outro momento, também presente no caderno de atividades do 1.º e 2.º anos, observa-se o surgimento de outras questões relacionadas com as deficiências físicas, pobreza, prisões e minorias sociais com ênfase no racismo (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016). Fica evidente que, apesar de textualmente as questões de gênero e sexualidade não se fazerem presentes, como significantes privilegiados, a discussão poderá emergir, uma vez que as questões apresentadas na atividade abrem possibilidades de inserção de outras temáticas, haja vista que a violência contra a população LGBTQUIA+ é tema constante nos noticiários diários na mídia, em jornais impressos. Contudo, isso dependerá da abordagem e mediação que o docente/tutor fará.

Observa-se pouco espaço para a discussão sobre gênero e menos ainda sobre sexualidade nas políticas curriculares, documentos, cadernos de atividades analisados neste estudo. Com isso, os marcadores da diferença que tratam de gênero e sexualidade acabam não sendo incluídos no processo de construção do Projeto de Vida de estudantes, pelo menos do ponto de vista dos materiais didáticos. E, quando são abordadas nos materiais analisados, enfoca-se apenas o viés binário homem-mulher, excluindo outras identidades de gênero. Com isso, há uma tentativa de institucionalizar uma verdade compulsória, não só em relação ao gênero, mas também no que toca às sexualidades. A escola acaba reproduzindo atos preconceituosos e estereótipos sexistas para aquelas/aqueles que não se encaixam na lógica heteronormativa (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2011).

Para Rondini, Filho e Toledo (2017), esse preconceito e a ignorância presente nas escolas impossibilitam aos estudantes terem acesso às informações e ao debate crítico e inventivo sobre suas identidades de gênero e sexuais. Consequentemente, favorece que não trabalhem, tampouco reconheçam a participação dessas temáticas em seus Projetos de Vida.

Na página 232, na aula intitulada “Preconceito, a arma criada pela nossa mente” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016), nós nos



deparamos com a primeira menção ao termo “homossexuais”. Os objetivos dessa aula visam refletir sobre a diversidade, o preconceito, o egocentrismo, bem como “[...] a possibilidade de viver num mundo sem estratificação social por *cor/raça/gênero, por região, idade, etc.*” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 232, grifo do autor).

Interessante que, mesmo em um debate que propõe discutir sobre preconceitos, não observamos a sexualidade/orientação sexual sendo citada como fenômeno que pode criar estratificações sociais. Para tanto, é utilizado apenas um “*etc.*” como tentativa de deixar a questão subentendida.

A sexualidade como um marcador da diferença é mencionada somente quando no documento se discute a importância do debate sobre os estereótipos, preconceitos e discriminação existente na sociedade, conforme exposto a seguir:

[...] espera-se que os estudantes falem um pouco sobre a criação de estereótipos, preconceitos e discriminação existentes na nossa sociedade. Dependendo da vivência de cada um, os estudantes podem citar exemplos que estejam relacionados ao hábito que temos ao julgar as pessoas pela aparência, pela condição financeira, pela cultura, raça, *sexualidade* e/ou religiosidade que possuem (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 234, grifo do autor).

17

A escassa discussão ou a não discussão sobre as diferenças sexuais no espaço escolar contribui para o fortalecimento de discursos homofóbicos e discriminatórios. Vale ressaltar que as ideias que circulam na escola sobre heteronormatividade, preconceito e discriminação contra a população LGBTQIA+ se coadunam com as concepções presentes na sociedade, que, por sua vez, também é, predominantemente, machista, misógina, patriarcalista. Estes atos são responsáveis em grande parte pelos diagnósticos de sofrimento mental em adolescentes, que acabam ficando mais vulneráveis e expostos a inúmeros tipos de violência (NATARELLI *et al.*, 2015).

Todavia, a tentativa de apagamento das diferenças do debate escolar mostra-se latente, a depender da abordagem privilegiada pelo docente. Assim, a escola possui um papel fundamental no combate à homofobia e, conseqüentemente, à violência, em suas múltiplas apresentações. Concordamos com Borges *et al.* (2011, p. 36) no momento em que eles mencionam que, quando “[...] não nos posicionamos contra como educadores, silenciamos, também somos coniventes”.

Além disso, o fato de não querer debater sobre o assunto pode ajudar a potencializar no estudante que essas questões não fazem parte do seu Projeto de Vida. Como se não fizessem parte de assuntos relacionados à família, afetividade, compromisso, ética e religião.

Apesar das investidas que intentam bloquear a diferença, essas questões se fazem presentes o tempo todo e de múltiplas formas na vivência e no cotidiano dos estudantes. Pôr a discussão em jogo e articular as várias demandas apresentadas pelos adolescentes possibilita reativar o campo da discursividade, potencializa e abre o espaço para a diferença e a alteridade.

### **3 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS**

Em face das políticas atuais articuladas com a agenda neoliberal global, observam-se perspectivas de centralização curricular e de controle do trabalho docente que visam compatibilizar as demandas educacionais a partir de um viés mercadológico. Nessa direção, diversos setores têm assumido discursos que fazem jus à produtividade, eficiência e qualidade, utilizando a prescrição como característica central de ações.

Identificamos, nas nossas problematizações e reflexões, que o Projeto de Vida e a própria reforma do Ensino Médio estão alinhados à agenda neoliberal, na perspectiva de atendimento às demandas de mercado, mediante a promessa de oferecer aos estudantes um futuro de sucesso/promissor. Para tanto, configuram-se propostas que, em parceria com entes privados, promovem práticas homogeneizadoras que intentam controlar a docência e projetar o vir a ser da juventude, de modo particular pela institucionalização do componente curricular Projeto de Vida.

No que concerne às questões de gênero e sexualidade, a própria ideia de construção do Projeto de Vida contribui para o apagamento do diálogo sobre as diferenças, em sintonia com parte das políticas educacionais e curriculares, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM). Essa tentativa provém principalmente de setores conservadores ligados a setores políticos e religiosos, articulados a empresas e outros entes de cunho não governamental que têm ampliado significativamente a participação na produção de políticas educacionais e na venda de soluções caracterizadas como receitas prontas, atreladas ao discurso de eficiência e melhoria da qualidade da/na educação.

Observa-se, cada vez mais, nas políticas educacionais e curriculares, um caráter asséptico, que se configura com uma pretensa neutralidade e com o intento de expurgar

aspectos/temáticas consideradas indesejadas, dentre elas as questões de gênero e sexualidade. Essa assepsia se manifesta também pelo emprego de uma abordagem genérica e inespecífica, como quando usam as “reticências” na justificativa, alegando que a discussão se faz presente nos textos e documentos.

Esse debate é fundamental não apenas para a construção de um possível projeto futuro, mas para a vida dessas/desses estudantes, pois as temáticas de gênero e sexualidade se relacionam com os aspectos pessoais, familiares, escolares, configurando-se como importantes e necessárias para o desenvolvimento dos seus processos de subjetivação.

Ao refletir sobre como as políticas se posicionam em relação aos estudos de gênero nos contextos macro/micro, constatamos que, por mais que haja uma tentativa de deslocamento e ressignificação por parte dos sujeitos, as políticas orientam para a construção de um Projeto de Vida homogêneo e unidirecional, produzindo identidades fixas, estáticas e fechadas. Observamos, com isso, que tais documentos tentam moldar um perfil padrão de jovem do futuro, a partir de uma concepção de identidades globais, perfiladas para um mercado de trabalho, com postos cada vez mais escassos e com pouca remuneração.

Essas identidades globais são apregoadas a partir da BNCC e da BNCCEM, que concebem e potencializam o plano macrocontextual em detrimento do microcontextual, descaracterizando as demandas locais em que esses sujeitos estão inseridos socialmente. Tal cenário impõe à escola a responsabilidade de problematizar e refletir sobre as problemáticas que constituem o cotidiano dos sujeitos que a habitam, pautando-se numa perspectiva plural e acolhedora das diferenças, sobretudo potencializadora de ações contra o preconceito e a violência.

Advogamos, pois, a necessidade de ampliar o debate sobre gênero e diferenças afetivo-sexuais no cenário da escola, notadamente no que se refere à construção do Projeto de Vida dessas/desses estudantes, oferecendo espaços de escuta para as vozes dos sujeitos que são excluídos, oprimidos, violentados e apagados diariamente, principalmente pela ação da lógica heteronormativa.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BORGES, Z. N. *et al.* Percepção de professoras de ensino médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 21-38, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018743003>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>. Acesso em: 24 jul. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 22 jul. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília, DF, 2019.

BURITY, J. A. A onda conservadora na política brasileira traz o fundamentalismo ao poder? *In*: ALMEIDA, Ronaldo de; TONIOL, Rodrigo (org.). **Conservadorismo, fascismos e fundamentalismos**: análises conjunturais. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2018. p. 15-66.

BURITY, J. A. El pueblo evangélico: construcción hegemónica, disputas minoritarias y reacción conservadora. **Encartes**, v. 3, n. 6, p. 1-35, set. 2020-fev. 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/344352039\\_El\\_pueblo\\_evangelico\\_-\\_construccion\\_hegemonica\\_disputas\\_minoritarias\\_y\\_reaccion\\_conservadora](https://www.researchgate.net/publication/344352039_El_pueblo_evangelico_-_construccion_hegemonica_disputas_minoritarias_y_reaccion_conservadora). Acesso em: 15 jun. 2021.

BURITY, J. A. **Pós-estruturalismo e a teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRA, 2014.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-82.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Material do educador**: aulas de projeto de vida 1.º e 2.º anos do ensino médio. São Luís: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/MATERIAL-DO-EDUCADOR-AULAS-DE-PROJETO-DE-VIDA.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Pós-médio**: um mundo de possibilidades. São Luís: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2017.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. *In*: MISKCOLCI, R.; PELÚCIO, L. (org.)

**Discursos fora da ordem.** São Paulo: Annablume, 2012. p. 279-305. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131962/Pedagogia-do-armario-Richard-Miskolci-e-Larissa-Pel%c3%bacio-Orgs.-Discursos-Fora-da-Ordem-Sexualidades-Saberes-e-Direitos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jun. 2021.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista:** por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy:** towards a radical democratic politics. London: Verso, 1985.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do ensino médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019. Disponível em: [http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf\\_](http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf_). Acesso em: 20 maio 2022.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARACCI, João Gabriel. O 'kit gay' e a dificuldade de desmentir falsidades na política. **Nexo**, 2 abr. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/academico/2020/04/02/O-%E2%80%98kit-gay%E2%80%99-e-a-dificuldade-de-desmentir-falsidades-na-pol%C3%ADtica>. Acesso em: 10 maio 2022.

MEYER, D. E. Gênero e Educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

NATARELLI, T. R. P. *et al.* O impacto da homofobia na saúde do adolescente. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S. l.], v. 73, n. 2, e20190270, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/r6XgDz4MBBZtTGjYDrK64bP/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

POLITIZE. **Quem somos.** Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 2 mar. 2022.

RONDINI, C. A.; FILHO, F. S. T.; TOLEDO, L. G. Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 57-71, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/R5D7SvGHJRb8DgJPGWbDr9C/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SOUTHIER, D. Marxismo e pós-marxismo: um diálogo em torno das classes sociais. **O Público e o Privado**, [S. l.], v. 15, n. 29, p. 111-130, jan/jun. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2014v11n2p78>. Acesso em: 25 ago. 2021.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A.; BESSA, J.C. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 725-742, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kmTgXQvS4xy98mCJ973f4kP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2021.

Recebido em: 10 ago. 2023.

Aceito em: 13 out. 2023.