


Estudos *queer*, currículo e educação: um diálogo (im)possível


Queer studies, curriculum, and education: an (im)possible dialogue

Estudios *queer*, currículo y educación: un diálogo (im)posible


William Vieira de Souza*

 <https://orcid.org/0009-0006-9733-4366>

Ana Luiza Salgado Cunha**

 <https://orcid.org/0000-0002-9244-130X>

Yan Caique de Souza Barros***

 <https://orcid.org/0009-0000-8792-4385>

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar como o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) aborda, ou silencia, as categorias diversidade, diferença, gênero e sexualidade. Busca-se examinar de que maneira o discurso curricular contribui para a manutenção ou a problematização de padrões cisheteronormativos no contexto da Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, fundamentada na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), aplicada ao referido documento curricular. O referencial teórico mobiliza contribuições dos estudos *queer*, com destaque para discussões sobre discurso, normatividade e performatividade de gênero, articuladas às reflexões sobre currículo e educação. Os resultados indicam a presença de formulações genéricas sobre diversidade, acompanhadas por silenciamentos e limites na abordagem de gênero e sexualidade, o que produz efeitos diretos sobre os processos de inclusão e permanência de estudantes LGBTQIAPN+ nos espaços escolares.

Palavras-chave: Currículo. Estudos *queer*. Educação.

Abstract: This article aims to analyze how the Bahia Curricular Reference Document (DCRB, acronym in Portuguese) addresses, or silences, the categories of diversity, difference, gender, and sexuality. It examines how curricular discourse contributes to the maintenance or problematization of cisheteronormative patterns in the context of Basic Education. This is a qualitative documentary study grounded in the content analysis proposed by Laurence Bardin (2016), applied to the aforementioned curricular document. The theoretical

* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *E-mail:* <professor_cerv@hotmail.com>.

** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *E-mail:* <ana.luiza@uesb.edu.br>.

*** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *E-mail:* <yan.caik@hotmail.com>.

framework draws on contributions from queer studies, with emphasis on discussions of discourse, normativity, and gender performativity, articulated with reflections on curriculum and education. The results indicate the presence of generic formulations about diversity, accompanied by silences and limitations in the treatment of gender and sexuality, which have direct effects on the processes of inclusion and retention of LGBTQIAPN+ students in school spaces.

Keywords: Curriculum. Queer studies. Education.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar cómo el Documento Curricular Referencial de Bahía (DCRB) aborda, o silencia, las categorías diversidad, diferencia, género y sexualidad. Se busca examinar de qué manera el discurso curricular contribuye al mantenimiento o a la problematización de patrones cisheteronormativos en el contexto de la Educación Básica. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter documental, basada en el análisis de contenido propuesto por Laurence Bardín (2016), aplicado al referido documento curricular. El marco teórico moviliza contribuciones de los estudios queer, con énfasis en las discusiones sobre discurso, normatividad y performatividad de género, articuladas con reflexiones sobre currículo y educación. Los resultados indican la presencia de formulaciones genéricas sobre la diversidad, acompañadas de silenciamientos y límites en el abordaje del género y la sexualidad, lo que produce efectos directos sobre los procesos de inclusión y permanencia de estudiantes LGBTQIAPN+ en los espacios escolares.

Palabras clave: Currículo. Estudios queer. Educación.

Introdução

O currículo escolar é aqui compreendido como um dispositivo de construção social que expressa disputas em torno do conhecimento, da formação e da normalidade. Ao organizar conteúdos e orientar práticas pedagógicas, os documentos curriculares produzem efeitos que ultrapassam a dimensão técnica, alcançando modos de viver, de se reconhecer e de ser reconhecido no espaço escolar. Nesse sentido, o currículo não se apresenta como um conjunto neutro de prescrições, mas como um texto atravessado por valores, normas e concepções de sujeito que incidem sobre a experiência educativa e agenciam processos de subjetivação no espaço educacional (Carvalho; Silva; Lage, 2022; Guimarães; Nardi, 2024).

A educação, como prática social institucionalizada, participa da produção de discursos que regulam as subjetividades, os corpos e as condutas. Esses discursos, ao se materializarem em documentos oficiais, tendem a estabelecer parâmetros de inteligibilidade que definem o que pode ser nomeado, discutido ou silenciado no cotidiano escolar (Bergamo, 2024). As relações entre currículo e normatividade tornam-se, assim, um ponto de tensão, especialmente quando se observam as formas pelas quais a diferença é tratada no interior das políticas educacionais.

As reflexões de Michel Foucault contribuem para compreender como os discursos operam na constituição de regimes de verdade e na organização das instituições sociais. Ao analisar a articulação entre saber e poder, o autor demonstra que as normas não atuam apenas por meio da repressão, mas também pela produção de subjetividades ajustadas a determinados padrões (Foucault, 1988). No campo educacional, essa perspectiva permite examinar o currículo como parte de um conjunto de dispositivos que regulam o que se entende por normal e aceitável.

Em diálogo com essas formulações, Judith Butler problematiza a naturalização das categorias de gênero e sexualidade ao discutir a noção de performatividade. Para a autora, as normas de gênero se sustentam por meio da repetição de práticas socialmente reguladas, o que demonstra seu caráter histórico e contingente (Butler, 2019). Essa abordagem possibilita compreender a escola como um espaço no qual tais normas são reiteradas, ao mesmo tempo em que se produzem exclusões de experiências que escapam à matriz cisheteronormativa.

Nesse enquadramento, a cisheteronormatividade pode ser entendida como um regime que define os limites do que se torna inteligível no plano social. Ao articular cisgeneridade e heterossexualidade como parâmetros implícitos, esse regime delimita quais experiências são reconhecidas como legítimas e quais permanecem à margem. Butler (2019) permite compreender que tais normas operam por meio da repetição, enquanto Foucault (1988) possibilita situá-las no interior de relações de poder que produzem sujeitos e classificações.

O currículo, pensado a partir dessa perspectiva dos estudos culturais, passa a ser compreendido como um campo de disputas simbólicas no qual diferentes grupos sociais buscam legitimar determinados conhecimentos, valores e formas de subjetividade aceitos no interior da escola. Conforme argumentado por Tomaz Tadeu da Silva (2000), o processo de seleção e organização curricular não é neutro, pois sua aplicabilidade no cotidiano escolar implica a imposição e a aceitação de quais saberes devem ser considerados legítimos e quais experiências tendem a ser marginalizadas ou inviabilizadas. Assim, a concepção do currículo participa da produção de identidades e diferenças no território das práticas escolares, operando como um dispositivo de articulação entre o conhecimento historicamente acumulado, as formas de poder e a própria cultura.

No campo do currículo, essa dinâmica não se manifesta apenas por enunciados explícitos, mas também por ausências e deslocamentos. A não nomeação de determinadas experiências ou a abordagem genérica da diversidade contribuem para a manutenção desse regime, uma vez que limitam as possibilidades de reconhecimento. O silêncio, nesse sentido, não corresponde a uma lacuna neutra, mas integra estratégias discursivas que mantêm determinados padrões como referência dominante.

Os estudos *queer*, articulados a essas contribuições, propõem um deslocamento analítico que questiona a estabilidade das identidades e problematiza os processos de normalização. No campo educacional brasileiro, essa perspectiva tem sido mobilizada para tensionar políticas de diversidade que, muitas vezes, operam por meio de categorias fixas e pouco sensíveis às dissidências de gênero e sexualidade (Louro, 2014). Trata-se de uma abordagem que incide sobre os limites do reconhecimento institucional da diferença no currículo, entendendo que tal dispositivo não transmite apenas conhecimento, mas opera na organização das práticas, na temporalidade e nos modos de comportamento que orientam a formação dos sujeitos e a própria constituição das experiências educativas e da relação que se estabelece entre professores, alunos e a escola como um todo.

Guacira Lopes Louro destaca que a escola constitui um espaço privilegiado de produção de normas de gênero e sexualidade, ainda que tais normas nem sempre sejam explicitadas nos documentos oficiais. Segundo a autora, o silêncio curricular sobre essas questões também produz efeitos, ao contribuir para a manutenção de expectativas normativas que atravessam práticas pedagógicas e relações escolares (Louro, 2014). Dessa forma, tanto o que é dito quanto o que permanece ausente nos textos curriculares deve ser considerado na análise. Nessa perspectiva, torna-se possível problematizar de que maneira tais normas atravessam as políticas educacionais e os respectivos documentos curriculares, entendendo que tais fenômenos operam por meio de processos reiterativos que tendem a naturalizar determinadas formas de existência. No espaço escolar, isso pode resultar na legitimação de certas experiências, enquanto outras são silenciadas ou tratadas como desviantes (Butler, 2019).

No âmbito das políticas curriculares estaduais, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) apresenta-se como um texto orientador da Educação Básica, articulado às diretrizes nacionais e às especificidades do contexto local. A forma como esse documento mobiliza categorias como diversidade e diferença, bem como os limites impostos à abordagem de gênero e sexualidade,

constitui um campo analítico proeminente para compreender os modos de regulação presentes no currículo oficial.

A problematização do DCRB, à luz dos estudos *queer*, permite examinar se o discurso curricular opera na manutenção de padrões cisheteronormativos ou se cria condições para sua problematização. Essa análise considera os enunciados presentes no documento, os silêncios que o atravessam e as estratégias discursivas que organizam o tratamento da diferença no interior do texto normativo.

Nesse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar, por meio da análise de conteúdo, como o DCRB aborda ou silencia as categorias diversidade, diferença, gênero e sexualidade. Busca-se, ainda, examinar, com base nos estudos *queer*, de que maneira o documento contribui para a reprodução ou para o questionamento da cisheteronormatividade, refletindo sobre os efeitos dessas dinâmicas na inclusão e na permanência de estudantes lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, travestis, *queer*, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binários e outras identidades de gênero e sexualidade (LGBTQIAPN+) nos espaços escolares.

Espera-se que este artigo colabore para o aprofundamento do debate sobre currículo, gênero e sexualidade no campo educacional, ao oferecer uma análise crítica de um documento curricular oficial a partir dos estudos *queer*. Ao examinar os modos pelos quais a diversidade e a diferença são mobilizadas, bem como os silenciamentos que atravessam o texto normativo, o estudo busca dialogar com pesquisadores das áreas de Educação, Currículo e Estudos de gênero, além de profissionais da Educação Básica e formuladores de políticas públicas. Ao tensionar as relações entre normatividade curricular e experiências dissidentes, pretende-se ampliar a compreensão sobre os efeitos das políticas curriculares na permanência e no reconhecimento de estudantes LGBTQIAPN+ no espaço escolar.

Estudos *queer*: pressupostos epistemológicos e políticos

Os estudos *queer* constituem um campo teórico que tensiona a organização normativa das categorias de gênero e sexualidade, questionando sua naturalização nos discursos sociais e institucionais. Ao deslocar a centralidade das identidades fixas, essa perspectiva possibilita compreender tais categorias como construções históricas, atravessadas por relações de poder e por mecanismos de regulação. Nesse enquadramento, a diferença deixa de ser compreendida como desvio individual e passa a ser analisada como efeito de normas que operam por meio de discursos legitimados socialmente (Gomes; Zenaide, 2020; Guarany; Cardoso, 2022).

De acordo com Freitas, Bermúdez e Mércan-Hamann (2021), a sigla “LGBT” [lésbicas, *gays*, bissexuais e transgênero], criada para designar a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero, passou por ampliações ao longo do tempo, incorporando outras letras, entre elas o “Q” e o “I”. A inclusão do “Q” na sigla LGBTQI+ refere-se à comunidade *queer*. O termo, que em sua origem era utilizado de forma depreciativa, associado a ideias de estranheza ou desvio, foi posteriormente apropriado por sujeitos e movimentos que o ressignificaram como categoria política e identitária. Bento (2017) assinala que essa designação passou a abarcar um conjunto plural de experiências, como as de travestis, *drag queens*, transexuais, lésbicas, *gays* e bissexuais.

Nesse contexto, o conceito de *queer* caracteriza-se por sua abertura e por sua recusa a delimitações fixas. Em vez de estabilizar identidades, opera como crítica às classificações rígidas que organizam as normas de gênero e sexualidade. Sua formulação enfatiza o questionamento das convenções que definem quais expressões identitárias são consideradas legítimas, deslocando a compreensão tradicional de identidade como algo estável e previamente determinado.

A compreensão da sexualidade como um domínio produzido discursivamente permite analisar os modos pelos quais determinados saberes são autorizados e outros, silenciados, especialmente no âmbito das instituições modernas. Essa leitura, fundamentada em Foucault (1988), possibilita situar gênero e sexualidade como campos nos quais se articulam saber, poder e normalização, o que desloca a análise da repressão para os processos cotidianos de classificação, vigilância e controle que incidem sobre os corpos. A partir dessa perspectiva, as normas que regulam o gênero não são exteriores aos sujeitos, mas constituem os próprios modos pelos quais eles se tornam inteligíveis socialmente. Butler (2019) sustenta esse deslocamento ao compreender o gênero como resultado de práticas reiteradas, cuja repetição produz a aparência de estabilidade. Essa formulação permite analisar como a cisgeneridade e a heterossexualidade se afirmam como referências implícitas de normalidade, operando por meio da repetição normativa no espaço social e institucional.

A articulação entre cisgeneridade e heterossexualidade pode ser compreendida como um arranjo normativo que não se limita à definição de identidades, mas organiza expectativas sociais sobre os corpos e suas formas de expressão. Trata-se de um conjunto de prescrições que orienta o reconhecimento social, estabelecendo coerência entre sexo atribuído, identidade de gênero e desejo. Essa coerência não se apresenta como imposição explícita, mas como referência naturalizada que orienta práticas cotidianas e institucionais, incluindo aquelas vinculadas ao campo educacional. Sobre a teoria *queer*, Spargo (2017, p. 13) afirma:

Em inglês o termo *queer* pode ter função de substantivo, adjetivo ou verbo, mas em todos os casos se define em oposição ao normal ou à normalização. A teoria *queer* não é um arcabouço conceitual ou metodológico único ou sistemático, e sim um acervo de engajamentos intelectuais com relação entre sexo, gênero e desejo sexual. Se a teoria *queer* é uma escola de pensamento, ela tem uma visão profundamente não ortodoxa de disciplina.

Miskolc (2009, p. 150) esclarece que:

A Teoria Queer emergiu nos Estados Unidos em fins da década de 1980, em oposição crítica aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e gênero. Surgida em departamentos normalmente não associados às investigações sociais - como os de Filosofia e crítica literária - essa corrente teórica ganhou reconhecimento a partir de algumas conferências em Universidades da Ivy League, nas quais foi exposto seu objeto de análise: a dinâmica da sexualidade e do desejo na organização das relações sociais.

A crítica às estruturas binárias que organizam o pensamento moderno sobre sexualidade também se faz presente nas contribuições de Sedgwick (2007), ao problematizar os efeitos políticos das oposições que sustentam hierarquias entre sujeitos. Ao operar com pares dicotômicos, o discurso social não apenas descreve diferenças, mas estabelece regimes de valor que definem quais experiências são legitimadas e quais permanecem marginalizadas. Essa abordagem permite analisar o currículo como espaço no qual tais binarismos podem ser reiterados de forma implícita.

Guacira Lopes Louro (2014), ao problematizar o currículo a partir dos estudos *queer* e das proposições de uma pedagogia *queer*, defende uma política educacional de caráter pós-identitário, voltada ao questionamento das classificações fixas e dos regimes normativos que organizam o conhecimento escolar, conforme indicado pela autora ao afirmar que

[...] não consiste, apenas, em assumir que as posições de gênero e sexualidade se multiplicam e escapam dos esquemas binários, mas também em admitir que as

fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e qual o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira (Louro, 2014, p. 541).

A formulação do *queer* como categoria política, conforme discutida por Lauretis (2015), avigora a crítica às estratégias de inclusão que operam sem questionar as normas que estruturam o reconhecimento. Nessa abordagem, a diversidade não é tomada como um conjunto de identidades a serem incorporadas, mas como um campo de disputas no qual se definem os limites da inteligibilidade social. Esse entendimento permite examinar como documentos curriculares podem mencionar a diversidade sem alterar os parâmetros normativos que organizam o discurso educacional (Ferretti; Souza, 2022).

No campo da Educação, a articulação entre estudos *queer* e currículo possibilita compreender a escola como espaço no qual normas de gênero e sexualidade são continuamente produzidas e atualizadas. As reflexões de Louro (2014) sustentam essa leitura ao anunciar que práticas pedagógicas e documentos curriculares participam da construção de diferenças, ao legitimarem determinados modos de existência e silenciarem outros. O currículo, nesse sentido, atua como um artefato cultural que organiza saberes e condutas.

A compreensão do currículo como prática discursiva, conforme discutido por Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2000), permite aprofundar essa análise ao situar o conhecimento escolar como resultado de disputas simbólicas. O currículo não se limita à seleção de conteúdos, mas participa da produção de sentidos sobre sujeitos e modos de vida. Essa abordagem possibilita analisar como gênero e sexualidade são tratados de forma indireta, por meio de ausências, generalizações ou deslocamentos conceituais.

Ao considerar essas contribuições, torna-se possível compreender que a abordagem da diversidade em documentos curriculares pode operar de modo restrito, ao evitar o enfrentamento direto das normas que organizam a cisheteronormatividade. A referência genérica à diferença, quando dissociada da análise das relações de poder que a produzem, tende a manter intactas as estruturas normativas que condicionam a inclusão no espaço escolar (Barros, 2022).

A análise das normas de gênero e sexualidade pode ser ampliada a partir do conceito de interseccionalidade, formulado por Crenshaw (1989) e desenvolvido no contexto brasileiro por Akotirene (2018). Tal abordagem considera que diferentes marcadores sociais, como raça, classe e gênero, não atuam de forma isolada, mas se articulam na produção de desigualdades. Dessa forma, experiências sociais não podem ser compreendidas a partir de categorias únicas, sob o risco de ocultar dinâmicas que atravessam simultaneamente diferentes eixos de diferenciação.

No âmbito educacional, a ausência de uma abordagem interseccional pode limitar a compreensão das condições que atravessam a permanência de estudantes no espaço escolar. Quando gênero e sexualidade são tratados de forma dissociada de outros marcadores sociais, produz-se uma leitura parcial das desigualdades. Assim, a incorporação dessa perspectiva permite examinar de modo mais amplo as formas pelas quais o currículo organiza visibilidades e silenciamentos.

Assim, os estudos *queer* oferecem um referencial que possibilita examinar o currículo a partir de seus enunciados e silêncios, considerando as formas pelas quais gênero e sexualidade são organizados discursivamente. Ao tensionar a naturalização das normas e problematizar os limites das abordagens genéricas da diversidade, essa perspectiva contribui para a análise crítica dos documentos curriculares e de seus efeitos na produção de sujeitos e na permanência de existências dissidentes no espaço educacional.

Discurso, poder, saber: performatividade de gênero, normas e inteligibilidade

A compreensão das relações entre discurso, poder e saber, conforme formulada por Foucault, desloca a análise da sexualidade e do gênero do campo da essência para o campo das práticas históricas. Em vez de conceber o poder como algo localizado em uma instância soberana, o autor o entende como uma rede de relações disseminadas que atravessam instituições, saberes e corpos (Foucault, 1988).

O discurso, nesse horizonte, não se limita à linguagem, mas constitui uma prática que produz objetos, delimita campos de visibilidade e institui regimes de verdade. Assim, aquilo que pode ser dito sobre sexo, gênero e sexualidade não decorre de uma liberdade irrestrita, mas de condições históricas que autorizam certas enunciações e interditam outras. A sexualidade, nesse quadro, não é tomada como dado natural reprimido pela sociedade, mas como efeito de um dispositivo histórico que articula saberes médicos, jurídicos, pedagógicos e religiosos (Foucault, 1988). Esse dispositivo opera por meio da incitação constante ao discurso, multiplicando classificações e categorias que definem o normal e o anormal. Ao nomear práticas e sujeitos, o discurso não apenas descreve, mas produz modos de existência. A figura do homossexual, por exemplo, deixa de ser apenas alguém que pratica determinados atos e passa a constituir uma identidade, situada em uma trama de saberes que a examinam, regulam e controlam.

O conceito de normalização torna-se decisivo nesse processo. A norma não atua somente como regra externa que proíbe, mas como mecanismo que compara, hierarquiza e corrige condutas (Foucault, 1988). Por meio de exames, avaliações e registros, os corpos são distribuídos em escalas de adequação. A escola, como instituição moderna, integra essa lógica ao classificar desempenhos, comportamentos e modos de ser. A normalização não elimina as diferenças, mas as organiza segundo critérios que estabelecem padrões desejáveis. Desse modo, gênero e sexualidade passam a ser avaliados à luz de expectativas sociais que definem coerência entre corpo, identidade e desejo (Foucault, 1988).

Essa articulação entre poder e saber produz sujeitos inteligíveis dentro de determinados limites históricos. Não se trata de repressão simples, mas de produção de subjetividades. Ao internalizar normas, os indivíduos passam a vigiar a si mesmos, reiterando práticas consideradas adequadas. A heterossexualidade, nesse contexto, adquire estatuto de padrão regulador, não apenas como orientação, mas como matriz que organiza inteligibilidades. Aquilo que escapa a essa matriz tende a ser marcado como desvio ou incoerência, submetido a intervenções corretivas ou silenciado (Anamelechi, 2025).

Judith Butler (2019) aprofunda essa discussão ao deslocar o foco para a performatividade de gênero. Para a autora, o gênero não corresponde a uma essência interior que se expressa externamente, mas a um efeito reiterado de práticas reguladas. A performatividade não se confunde com escolha voluntária ou encenação deliberada. Trata-se da repetição de normas que antecedem o sujeito e que, ao serem reiteradas, produzem a aparência de identidade estável. O que se reconhece como masculino ou feminino resulta de atos repetidos no tempo, cuja regularidade cria a ilusão de naturalidade (Severo, 2024).

A norma, nesse sentido, não atua apenas como limite negativo, mas como condição de possibilidade da própria identidade. Para que um corpo seja reconhecido como inteligível, deve inscrever-se em padrões que definem coerência entre sexo, gênero e desejo (Butler, 2019). A inteligibilidade não é atributo universal, mas efeito de enquadramentos culturais. Corpos que não se alinham à expectativa binária, que articula sexo biológico a um gênero fixo e a uma orientação heterossexual, enfrentam dificuldades de reconhecimento (Severo, 2024). A exclusão não ocorre apenas por proibição explícita, mas por meio da impossibilidade de nomeação legítima.

Ao problematizar a distinção entre sexo e gênero, Butler (2019) questiona a ideia de que o sexo seria um dado natural sobre o qual o gênero se inscreveria culturalmente. O próprio sexo, segundo essa perspectiva, é produzido discursivamente como categoria reguladora. A materialidade corporal não é negada, mas compreendida como atravessada por normas que definem quais características são significativas. Assim, a diferença sexual deixa de ser fundamento neutro e passa a integrar um campo de disputas que envolve saberes científicos, discursos jurídicos e práticas educacionais.

A convergência entre Foucault (1988) e Butler (2019) reside na crítica à naturalização das identidades e na ênfase na historicidade das normas. Se, em Foucault (1988), o poder produz sujeitos por meio de dispositivos de saber, em Butler (2019), essa produção ocorre por meio da repetição regulada de atos que consolidam gêneros reconhecíveis. A possibilidade de deslocamento não está fora da norma, mas nas fissuras que emergem na própria repetição. Quando a *performance* falha ou se desvia, comprova o caráter contingente daquilo que parecia estável.

Nesse cenário, discurso, poder, saber e performatividade articulam-se na produção de inteligibilidades e exclusões. A norma opera como critério que define quem pode ser reconhecido como sujeito legítimo e quem permanece à margem. A análise dessas categorias permite compreender que gênero e sexualidade não constituem esferas privadas isoladas, mas dimensões atravessadas por relações de poder que organizam o campo social. A crítica às formas de normalização, portanto, não implica negar a existência de normas, mas examinar as condições históricas que as instituem e os efeitos que produzem sobre os corpos e as identidades.

Percurso metodológico

O percurso metodológico adotado fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, adequada à análise de documentos curriculares compreendidos como produções discursivas atravessadas por disputas políticas, culturais e normativas. Essa perspectiva permite examinar não apenas os enunciados expressos no texto normativo, mas também os sentidos implícitos, as ausências e os deslocamentos discursivos que estruturam o currículo como artefato regulador de práticas e identidades no campo educacional.

A opção pela pesquisa documental justifica-se pela centralidade dos documentos curriculares oficiais na organização dos saberes escolares e na definição de orientações pedagógicas. O DCRB (Bahia, 2020) constitui-se, nesse contexto, como material privilegiado de análise, uma vez que orienta a Educação Básica no âmbito estadual e dialoga diretamente com diretrizes nacionais, incidindo sobre processos de reconhecimento, visibilidade e silenciamento de determinadas experiências sociais no espaço escolar.

A pesquisa documental não se restringe à descrição do conteúdo normativo, mas envolve uma leitura crítica das condições de produção do documento, considerando os contextos históricos, institucionais e políticos que o atravessam. Essa leitura possibilita compreender o currículo como um texto situado, produzido em meio a tensões sociais, no qual determinadas concepções de diversidade são legitimadas, enquanto outras permanecem marginalizadas ou tratadas de forma indireta (Lima Junior *et al.*, 2021).

Para o tratamento do material documental, adotou-se a análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2016), entendida como um procedimento sistemático de interpretação de textos que permite apreender regularidades, recorrências e silêncios presentes no discurso. Tal abordagem mostra-se pertinente para a análise de documentos normativos, nos quais os conflitos

de sentido nem sempre se apresentam de forma explícita, exigindo uma leitura atenta aos conteúdos manifestos e latentes.

A operacionalização da análise de conteúdo seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, conforme sistematizado por Bardin (2016). A pré-análise envolveu a leitura fluente do documento, com o objetivo de identificar recorrências temáticas, zonas de apagamento e configurações discursivas relacionadas às categorias analíticas estabelecidas, além da definição do *corpus* e das unidades de análise.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo configura-se como um procedimento metodológico voltado ao exame sistemático das comunicações, orientado por critérios objetivos de descrição. Trata-se de um método que possibilita a identificação de indicadores, de natureza quantitativa ou não, capazes de auxiliar interpretações acerca das condições em que as mensagens são produzidas e recebidas. Nesses termos, a autora define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Na etapa de exploração do material, procedeu-se à codificação e à classificação dos fragmentos textuais selecionados, considerando como unidades de registro trechos que apresentassem referências diretas ou indiretas às categorias diversidade, diferença, gênero e sexualidade. As unidades de contexto foram definidas a partir das seções e dos capítulos em que esses fragmentos se inserem, de modo a evitar interpretações descoladas da lógica geral do documento curricular.

O tratamento dos resultados e a interpretação dos dados foram conduzidos a partir da articulação entre os fragmentos analisados e os referenciais teóricos mobilizados, permitindo compreender como o currículo produz sentidos sobre diversidade e diferença. Nessa etapa, a análise voltou-se para os modos pelos quais o documento enuncia, contorna ou silencia as temáticas de gênero e sexualidade, considerando o currículo como espaço de normatização e de produção de subjetividades.

As categorias de análise diversidade, diferença, gênero e sexualidade foram definidas *a priori*, a partir do diálogo com os estudos *queer* e com o campo do currículo, funcionando como eixos interpretativos para a leitura do documento. Essas categorias orientaram todo o processo analítico e permitiram examinar de que forma o DCRB se posiciona diante de padrões cisheteronormativos, bem como os limites e os tensionamentos presentes na abordagem dessas temáticas no âmbito da política curricular estadual.

O Documento Curricular Referencial da Bahia

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), voltado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, constitui-se como documento oficial que orienta a organização curricular da Educação Básica no estado (Bahia, 2020), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Sua elaboração insere-se no contexto nacional de implementação da BNCC, que demandou dos estados a revisão de suas propostas pedagógicas, com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem e à articulação entre competências gerais e especificidades territoriais. Nesse cenário, o DCRB emerge como desdobramento estadual de uma política de padronização

curricular que, ao mesmo tempo que propõe contextualização, mantém vínculo com diretrizes nacionais.

No contexto educacional brasileiro, a formulação de currículos oficiais não se limita a um procedimento técnico, mas envolve disputas políticas e simbólicas acerca do que deve ser ensinado e reconhecido como conhecimento legítimo (Moreira *et al.*, 2024). A promulgação da BNCC intensificou debates sobre padronização e flexibilização curricular, exigindo que os entes federados revisassem suas propostas para atender às competências gerais estabelecidas nacionalmente (Brasil, 2018). No caso baiano, a elaboração do DCRB (Bahia, 2020) materializa esse movimento, assumindo a incumbência de traduzir as orientações nacionais para a realidade sociocultural do estado, ainda que permaneça atrelado à espinha dorsal normativa da BNCC (Papim, 2023).

O DCRB afirma considerar “[...] as diversas identidades que caracterizam a Bahia” (Bahia, 2020, p. 21), atribuindo às escolas o desenvolvimento de competências voltadas à contextualização e à construção das pluralidades e singularidades de seus territórios. Ao destacar a autonomia das unidades escolares e evitar generalizações que possam excluir especificidades identitárias, o texto indica uma preocupação com a diversidade cultural e territorial. Essa orientação sugere reconhecimento da heterogeneidade baiana, embora tal reconhecimento se concentre, em muitos trechos, no plano declaratório.

No que se refere aos princípios e fundamentos, o DCRB menciona, de forma geral, princípios constitucionais e os direitos humanos como fundamentos éticos da promoção da diversidade e da equidade (Bahia, 2020). Há alinhamento explícito à BNCC e às suas competências gerais, especialmente no que tange ao desenvolvimento de atitudes relacionadas ao respeito, à empatia e à valorização das diferenças. Contudo, a referência a marcos legais específicos é limitada, não havendo explicitação detalhada de dispositivos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Essa fundamentação genérica produz um compromisso ético abstrato com a diversidade, expresso em trechos como “[...] fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos” (Bahia, 2020, p. 32). Embora tais formulações indiquem adesão a valores democráticos, a ausência de ancoragem normativa mais precisa fragiliza a operacionalização desses princípios no cotidiano escolar. O distanciamento entre a enunciação de direitos e a explicitação de mecanismos de garantia sugere tensão entre norma e prática curricular.

Quanto à organização curricular, o DCRB (Bahia, 2020) estrutura-se em capítulos destinados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, articulando direitos de aprendizagem, campos de experiência e componentes curriculares, em consonância com a BNCC (Brasil, 2018). No plano formal, a diversidade aparece como princípio transversal, associada à formação integral dos sujeitos. No entanto, a integração efetiva de determinadas temáticas aos componentes curriculares mostra-se desigual, permanecendo, em alguns casos, concentrada em seções específicas e conceituais.

A seção intitulada “Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade”, localizada no capítulo 5.2.1 do DCRB, apresenta definições de termos como “sexo”, “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual”, reconhecendo que as identidades são construções socioculturais (Bahia, 2020, p. 72). Apesar dessa abordagem conceitual, a visibilidade curricular dessas temáticas nos capítulos referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental é reduzida, não se traduzindo de modo sistemático em conteúdos, habilidades ou objetos de conhecimento nos diferentes componentes curriculares.

As diretrizes gerais do documento defendem a promoção de sujeitos críticos, éticos e autônomos, além de valorizar saberes comunitários e experiências culturais locais (Bahia, 2020). Entretanto, não são apresentadas orientações concretas para a formação inicial ou continuada de professores no que se refere às questões de gênero e sexualidade, tampouco estratégias específicas de enfrentamento a práticas discriminatórias no cotidiano escolar. Assim, a organização curricular do DCRB combina princípios amplos de valorização da diversidade com lacunas na explicitação de dispositivos pedagógicos capazes de efetivar tais diretrizes no âmbito da prática educativa.

O *queer* incapturável: um diálogo (im)possível?

Os resultados, à luz da análise documental realizada com base na metodologia de Bardin (2016), demonstram que as categorias diversidade, diferença, gênero e sexualidade são tratadas de modo desigual no DCRB. A leitura sistemática do *corpus* permitiu identificar tanto enunciados explícitos quanto zonas de silenciamento, considerando que o currículo é tomado como produção discursiva atravessada por disputas políticas e culturais, cujos sentidos se expressam também nas ausências e nos deslocamentos textuais.

No que se refere ao reconhecimento da diversidade, o DCRB afirma considerar “[...] as diversas identidades que caracterizam a Bahia [...]” (Bahia, 2020, p. 21) e orienta que as escolas evitem generalizações que excluam especificidades identitárias. Contudo, a análise demonstra que essa valorização não incorpora a pluralidade de gênero e sexualidade como dimensão constitutiva da identidade territorial. O enfoque recai prioritariamente sobre aspectos culturais, étnico-raciais e regionais, sem ruptura com padrões normativos de gênero e sexualidade vigentes.

A categoria “Visibilidade curricular das temáticas de gênero e sexualidade” confirma que tais assuntos aparecem de forma concentrada na seção “5.2.1 Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade” (Bahia, 2020, p. 72), na qual são apresentadas definições conceituais básicas e recomendações éticas pautadas no respeito e na empatia. Entretanto, essa abordagem permanece restrita ao plano normativo e não se integra de modo efetivo aos componentes curriculares, como Língua Portuguesa, História ou Ciências, configurando baixa transversalidade.

A limitação na inserção dessas temáticas pode ser compreendida à luz da persistência de normas que operam de forma implícita no interior do currículo. Mesmo quando há reconhecimento conceitual de gênero e sexualidade, a ausência de articulação com os demais componentes curriculares contribui para manter tais questões em posição periférica. Essa dinâmica indica que a presença textual não implica, necessariamente, integração efetiva no conjunto das práticas pedagógicas orientadas pelo documento (Butler, 2019; Louro, 2014).

A não problematização direta da cisheteronormatividade sugere a permanência de um padrão que orienta, ainda que de forma não declarada, os limites do que pode ser abordado. Nesse contexto, o silêncio não se configura como ausência aleatória, mas como parte de uma organização discursiva que restringe determinadas possibilidades de enunciação. Ao evitar o enfrentamento dessas normas, o documento mantém referências que continuam a regular a inteligibilidade das experiências no espaço escolar (Butler, 2019; Foucault, 1988).

Nos capítulos destinados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, a presença dessas temáticas é praticamente inexistente, o que indica lacuna na incorporação sistemática de debates sobre gênero e sexualidade nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência. A visibilidade curricular, portanto, mantém-se limitada e periférica, reafirmando silenciamentos institucionais no interior do documento.

Quanto à desconstrução da normatividade de gênero, observa-se que, embora o DCRB reconheça a construção social das identidades e valorize a diversidade como princípio educativo, não apresenta práticas pedagógicas que questionem estereótipos ou tensionem a naturalização dos papéis de gênero. A ausência de atividades, materiais ou narrativas que confrontem a normatividade restringe a abordagem a um plano declaratório, sem proposições didáticas concretas.

Além disso, a linguagem adotada reforça indiretamente a lógica binária ao explicar o conceito de gênero a partir das categorias “masculino” e “feminino”, excluindo identidades não binárias, agênero ou fluídas. O uso recorrente dessa dualidade como referência discursiva mantém o binarismo como matriz estrutural do texto, mesmo quando se afirma que os papéis de gênero são socialmente aprendidos.

A cisheteronormatividade não é nomeada nem problematizada no documento, tampouco há articulação entre opressões de gênero e outras desigualdades estruturais, como raça e classe. A ausência de articulação entre gênero, sexualidade e outros marcadores sociais limita a compreensão das desigualdades presentes no espaço educacional. A abordagem interseccional, formulada por Crenshaw (1989), permite analisar como diferentes eixos de diferenciação se articulam na produção de desigualdades, evitando leituras fragmentadas.

No contexto brasileiro, Akotirene (2018) amplia essa discussão ao demonstrar que tais articulações atravessam experiências sociais de forma simultânea, o que exige atenção às múltiplas dimensões envolvidas na produção das exclusões. A partir dessa perspectiva, a noção de matriz de dominação, proposta por Collins (2022), contribui para compreender que as relações de poder se organizam de forma interdependente, não podendo ser analisadas isoladamente. No caso de estudantes LGBTQIAPN+, as experiências escolares são atravessadas por múltiplos fatores que incluem gênero, sexualidade, raça e classe, o que demanda abordagens que considerem essas articulações.

A ausência dessa perspectiva no documento tende a restringir a leitura das desigualdades a recortes parciais, dificultando a compreensão das condições que incidem sobre a permanência no espaço escolar. A ausência de referências a políticas públicas específicas de proteção à população LGBTQIAPN+, bem como a inexistência de menção a enfrentamentos institucionais da LGBTfobia, aguça o caráter genérico e normatizado da inclusão proposta.

Por fim, a análise aponta para estratégias discursivas de neutralização, caracterizadas pela adoção de linguagem genérica, normatizada e desprovida de crítica estrutural, o que sinaliza contenção ideológica ao tratar das temáticas de gênero e sexualidade. Ainda que termos como identidade de gênero e diversidade sexual sejam mencionados, a ausência de tensionamentos interseccionais e de práticas pedagógicas disruptivas indica manutenção da ordem normativa, com reconhecimento superficial da diversidade e sem incorporação das contribuições críticas dos estudos *queer*.

A análise do DCRB, quando colocada em diálogo com os estudos *queer*, explicita tensões entre uma concepção normativa de currículo e a perspectiva que compreende gênero e sexualidade como produções históricas e discursivas. A noção foucaultiana de que os discursos produzem saberes e regulam práticas sociais (Foucault, 1988) permite compreender o currículo como instância de organização de enunciados que delimitam o que pode ser dito, ensinado e legitimado no espaço escolar. Nesse sentido, a presença restrita e controlada das categorias gênero e sexualidade no documento indica que tais temas são admitidos sob determinadas condições, circunscritos a definições conceituais e a orientações éticas genéricas, sem tensionamento das normas que os estruturam.

A partir de Butler (2019), a compreensão de gênero como performatividade reiterada no interior de normas sociais contribui para problematizar a manutenção do binarismo identificada no DCRB. Quando o documento adota como referência predominante as categorias “masculino” e “feminino”, mesmo reconhecendo que papéis de gênero são socialmente aprendidos, preserva a matriz de inteligibilidade que define quais identidades são reconhecíveis e quais permanecem à margem. A inteligibilidade, nesse quadro, não é neutra, mas efeito de normas que delimitam os corpos e as experiências consideradas legítimas. O currículo, ao não incorporar identidades não binárias ou dissidentes como parte de seu horizonte formativo, participa da reprodução dessas fronteiras.

Os impactos dessa configuração discursiva incidem diretamente sobre a inclusão e a permanência de estudantes LGBTQIAPN+ nos espaços escolares. Se o currículo organiza os referenciais simbólicos que orientam práticas pedagógicas, sua omissão ou abordagem periférica de experiências dissidentes contribui para a manutenção de ambientes nos quais tais vivências não encontram reconhecimento institucional. Foucault (1988) indica que o poder opera de modo produtivo, constituindo sujeitos por meio de discursos que classificam e normalizam. Nesse contexto, a ausência de problematização explícita da cisheteronormatividade implica a continuidade de padrões que definem como norma a articulação entre identidade de gênero e orientação sexual alinhadas ao modelo heterossexual e binário.

O currículo, contudo, não se limita à função de regulação. Conforme a perspectiva foucaultiana, onde há poder, há também possibilidades de resistência (Foucault, 1988). Ainda que o DCRB apresente limitações quanto à transversalidade das discussões de gênero e sexualidade, a própria inscrição dessas categorias no documento abre brechas interpretativas no interior das práticas escolares. A menção à diversidade e à necessidade de respeito às diferenças pode ser mobilizada por docentes como ponto de partida para problematizações mais amplas, desde que articuladas a referenciais críticos que ultrapassem a dimensão declaratória.

Sob a lente de Butler (2019), a repetição normativa que sustenta as identidades também carrega a possibilidade de deslocamento, uma vez que a performatividade não é mera reprodução mecânica, mas prática reiterada que pode produzir variações. O currículo oficial, mesmo quando formula orientações limitadas, não determina de forma absoluta o que ocorre na sala de aula. Há margem para reinterpretção, sobretudo quando educadores tensionam as normas implícitas e ampliam o debate sobre identidades e sexualidades para além do escopo restritivo do texto oficial. Essa tensão demonstra que o documento não esgota as disputas em torno do significado da diversidade.

As (im)possibilidades de um diálogo *queer* no currículo oficial situam-se, portanto, nesse campo ambíguo. De um lado, a organização discursiva do DCRB mantém a matriz cisheteronormativa como referência implícita, limitando a inserção de perspectivas que questionem a naturalização do binarismo e da heterossexualidade compulsória. De outro, a própria inclusão, ainda que parcial, de termos como “identidade de gênero” e “diversidade sexual” indica que o currículo não é impermeável às disputas contemporâneas. O diálogo com os estudos *queer* permanece tensionado, condicionado por limites institucionais e políticos, mas não inteiramente inviabilizado.

Ainda que este artigo analise o volume do DCRB voltado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, suas diretrizes permitem levantar questões sobre a continuidade dessas abordagens ao longo da trajetória escolar. A forma como gênero e sexualidade são tratados nas etapas iniciais tende a influenciar os modos pelos quais essas temáticas serão abordadas posteriormente, especialmente em contextos nos quais há disputas em torno de sua presença nos currículos (Brasil, 2018). Nesse sentido, pode-se considerar que a manutenção de abordagens genéricas ou a ausência

de problematizações mais diretas tende a se prolongar nas etapas seguintes, incluindo o Ensino Médio. Ainda que essa etapa não integre o escopo do documento analisado, a articulação entre políticas curriculares sugere que determinadas lacunas não se restringem a um único nível de ensino, mas atravessam a organização mais ampla da Educação Básica (Brasil, 2018). Trata-se de um campo de negociação permanente, no qual as normas podem ser reiteradas ou deslocadas, conforme as práticas que se constroem a partir do texto curricular.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a aproximação entre estudos *queer* e currículo oficial não se realiza de forma linear. Os pressupostos epistemológicos e políticos dos estudos *queer*, ao problematizarem a naturalização das identidades e ao questionarem a estabilidade das categorias sexo, gênero e sexualidade, deslocam os modos tradicionais de organização do conhecimento escolar. A crítica à normatividade, formulada a partir de Foucault (1988) e Butler (2019), tensiona a ideia de currículo como instrumento neutro de sistematização de conteúdos, demonstrando seu envolvimento em processos de produção de subjetividades.

A leitura do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), à luz dessas referências, indica que o texto incorpora a noção de diversidade em termos amplos, mas mantém tratamento restrito e periférico das questões de gênero e sexualidade. A organização curricular e as diretrizes gerais não integram de maneira transversal tais categorias, concentrando-as em seções específicas e formuladas em linguagem normativa. Esse arranjo demonstra que o reconhecimento discursivo da diversidade não implica, necessariamente, problematização das normas que sustentam a cisheteronormatividade, tal como compreendida nos estudos *queer*.

As conclusões indicam que o currículo opera simultaneamente como instância de regulação e como campo de disputa. Em consonância com Foucault (1988), o DCRB participa da produção de saberes que delimitam o que pode ser legitimamente enunciado sobre gênero e sexualidade na escola. Ao não nomear explicitamente a cisheteronormatividade nem incorporar identidades dissidentes de forma consistente, o documento contribui para a continuidade de padrões de inteligibilidade que reconhecem determinadas experiências e silenciam outras. Ainda assim, a inscrição, ainda que limitada, dessas temáticas no texto oficial indica a presença de fissuras no interior da normatividade curricular, nas quais se tornam possíveis deslocamentos interpretativos e disputas pedagógicas.

A partir das reflexões de Judith Butler (2019), compreende-se que as normas que organizam o gênero são reiteradas por meio de práticas discursivas e institucionais. O currículo, como texto normativo, participa dessa reiteração ao definir marcos conceituais e limites de abordagem. Contudo, a própria natureza performativa das normas implica a possibilidade de deslocamento, uma vez que sua repetição nunca é idêntica. As margens interpretativas existentes no DCRB permitem que práticas pedagógicas tensionem os sentidos fixados no documento, ainda que esse movimento não esteja garantido pelo texto em si.

No campo educacional, a pesquisa corrobora que políticas curriculares não podem ser analisadas apenas por sua formulação declaratória, mas precisam ser examinadas em suas operações discursivas e em seus silenciamentos. A articulação entre análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2016), e o referencial *queer* possibilitou identificar como determinadas categorias são admitidas, delimitadas ou esvaziadas no interior do documento. Tal abordagem amplia o debate sobre currículo e diversidade ao deslocar o foco da mera presença terminológica para a análise das condições de inteligibilidade que estruturam o texto oficial.

Para os estudos *queer*, o exame do DCRB oferece um exemplo concreto de como as disputas em torno de gênero e sexualidade se materializam em políticas públicas educacionais. A investigação demonstra que o diálogo entre currículo oficial e perspectivas *queer* permanece tensionado, condicionado por limites institucionais e por disputas sociais mais amplas. Ao explicitar essas tensões, o trabalho contribui para o campo do currículo, para a formação docente e para as discussões sobre inclusão escolar, ao indicar que a problematização das normas não é externa ao currículo, mas atravessa sua própria constituição discursiva.

A partir dos limites identificados na abordagem de gênero e sexualidade no DCRB, investigações futuras podem examinar como docentes interpretam e operacionalizam as diretrizes do documento em contextos concretos de sala de aula. A análise das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos utilizados e das estratégias adotadas para tratar da diversidade pode indicar se as margens discursivas presentes no texto oficial são mobilizadas para tensionar a normatividade ou se prevalece a reprodução dos enquadramentos já delimitados.

Estudos que articulem currículo prescrito e currículo em ação podem aprofundar a compreensão sobre os efeitos das políticas curriculares na experiência escolar de estudantes LGBTQIAPN+, considerando as relações entre discurso normativo e práticas institucionais. Também se mostram pertinentes pesquisas comparativas entre diferentes documentos curriculares estaduais ou entre versões sucessivas do próprio DCRB, a fim de identificar deslocamentos, permanências e reconfigurações nas abordagens de gênero e sexualidade. A incorporação de análises interseccionais, dialogando com marcadores como raça, classe e território, pode ampliar o exame das condições de inteligibilidade que atravessam o currículo.

Tais investigações podem contribuir para mapear como disputas sociais mais amplas incidem sobre a formulação de políticas educacionais e para problematizar os modos pelos quais o currículo participa da produção de normas e de possíveis resistências. Nesse sentido, compreender o currículo como organismo vivo e marcado por disputas de poder implica reconhecer que as normas que estruturam o discurso educacional não são apenas dadas ou simplesmente reproduzidas, mas também permanentemente tensionadas pelas lutas sociais que atravessam a escola, pelo encontro com a diferença e pela proposição de políticas públicas no campo das discussões curriculares.

Considera-se, ainda, que a ausência de uma problematização direta da cisheteronormatividade, entendida como regime que articula expectativas sobre identidade de gênero e sexualidade, bem como a não incorporação de uma abordagem que articule gênero, raça e classe, limita a compreensão das desigualdades que incidem sobre a permanência de estudantes LGBTQIAPN+ no espaço escolar. Embora o documento analisado se concentre na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tais limites tendem a se prolongar ao longo da trajetória escolar, alcançando outras etapas da Educação Básica e indicando a necessidade de abordagens que enfrentem essas questões de forma mais articulada.

Referências

- AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANAMELECHI, C. D. A vigilância invisível: uma análise crítica do panoptismo em Foucault. **Revista Científica Acertte**, São Paulo, v. 5, n. 6, p. 1-9, 2025. DOI: <https://doi.org/10.63026/acertte.v5i6.247>
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, L. R. M. F. Os desafios do discente transgênera no ambiente escolar brasileiro à luz dos estudos queer. **Revista UNI-RN**, Natal, v. 22, n. 1/2, p. 70-82, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.unirn.edu.br/index.php/revistaunirn/article/view/819>. Acesso em: 7 maio 2026.
- BENTO, B. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. 3. ed. Salvador: Devires, 2017.
- BERGAMO, M. S. R. **Políticas curriculares e currículo: tensões e contradições sobre o direito à educação**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 maio 2026.
- BUTLER, J. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. Tradução: Veronica Daminelli e Daniel Françoli Yago. São Paulo: Crocodilo, 2019.
- CARVALHO, R. V. de; SILVA, L. F. de O.; LAGE, A. C. Pensando um currículo escolar queer mestiço: as contribuições da teoria queer articulada a metodologia interseccional. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 10, n. 2, p. 186-212, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v10i2.14925>
- COLLINS, P. H. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. New York: Routledge, 2022.
- CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1, *article* 8, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 7 maio 2026.
- FERRETTI, A. S. Z.; SOUZA, E. M. de. Teoria queer e os discursos sobre empreendedorismo: desigualdades de gênero e alternativas de análise a partir do entrepreneuring. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 1-13, mar./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395120210100>

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade**: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREITAS, S.; BERMÚDEZ, X. P. D.; MÉRCHAN-HAMANN, E. Sentidos atribuídos por jovens escolares LGBT à afetividade e à vivência da sexualidade. **Revista Sociedade e Saúde**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-12902021190351>

GOMES, J. C.; ZENAIDE, M. de N. T. A educação continua no “armário”: reflexões sobre a inclusão da diversidade sexual nas políticas educacionais. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 96-114, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.17.96-114>

GUARANY, A. L. A.; CARDOSO, L. de R. Formação de professores, gênero e sexualidade na produção acadêmica brasileira. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 44, e55263, p. 1-13, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.55263>

GUIMARÃES, W.; NARDI, H. C. Produzindo um currículo escolar para diversidade sexual de gênero em um Instituto Federal. **Psicologia & sociedade**, Recife, v. 36, e271460, p. 1-15, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2024v36271460>

LAURETIS, T. de. Género y teoría queer. **Mora**, Buenos Aires, v. 21, n. 2, p. 107-118, 2015. Disponível em: <https://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/2402>. Acesso em: 7 maio 2026.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MISKOLCI, R. A Teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100008>

MOREIRA, A. S.; SILVA, E. P. da; SOUZA S. W.; ECHVERRÍA, A. R. O esvaziamento das diretrizes curriculares nacionais na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469845142>

PAPIM, A. A. P. **A concepção de sociologia nas reformas do ensino médio**: das orientações curriculares nacionais de 2006 à Base Nacional Comum Curricular de 2018. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2023.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-83332007000100003>

SEVERO, L. Corpo-inço como conceito de resistência: relações entre gênero, performatividade e monstrosidade em Butler e Preciado. **(Des) troços: revista de pensamento radical**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, jul./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.53981/destroos.v5i2.54326>

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, T. T. The poetics and politics of curriculum as representation. **Pedagogy, Culture and Society**, Abingdon, v. 7, n. 1, p. 7-33, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681369900200055>

SPARGO, T. **Foucault e a teoria queer**: seguido de Ágape e êxtase: orientações pós- seculares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Recebido em 24/03/2026

Versão corrigida recebida em 29/04/2026

Aceito em 30/04/2026

Publicado online em 14/05/2026