

A PALAVRA DENTRO DOS PARÊNTESES – O LUGAR DO NÃO HETEROSSEXUAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EDUCAÇÃO, GÊNERO E FAMÍLIAS

João Paulo Baliscei*

Luciene Celina Cristina Mochi**

Resumo: Este artigo tem como objetivo problematizar as maneiras como as configurações familiares são abordadas enquanto representações na Educação Básica. Organizou-se uma pesquisa com delineamentos bibliográficos e documentais, a partir da qual se analisaram as menções que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) faz sobre “famílias” e “sexualidades”. Debruçou-se sobre os estudos das Relações de Gênero e Estudos da Cultura Visual. Nas considerações finais, levaram-se cinco justificativas para explicar que a BNCC fortalece a heterossexualidade compulsória, e estabeleceram-se relações entre “estar dentro dos parênteses” e estar “dentro do armário”.

Palavras-chave: Educação. Relações de gênero. Sexualidades. Currículo.

THE WORD WITHIN THE BRACKETS – THE PLACE OF THE NON-HETEROSEXUAL IN THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BRAZILIAN BASE [BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR]: EDUCATION, GENDER AND FAMILIES

Abstract: This article aims to problematize the ways in which family configurations are approached as representations in Brazilian Basic Education. An investigation with bibliographic and documentary characteristics was organized, from which the references made by the National Common Curriculum Brazilian Base (BNCC) [Base Nacional Comum Curricular] (BRASIL, 2018) on "families" and "sexualities" were analyzed. It focused on studies of Gender Relations and Studies of Visual Culture. In the final considerations, five justifications were taken to explain that the BNCC strengthens compulsory heterosexuality, and relationships were established between “being inside the brackets” and being “inside the closet”.

Keywords: Education. Gender relations. Sexualities. Curriculum.

Introdução: netos, filhos e pais (no masculino) e avós (no feminino)

“Neto e neta são netos, no masculino.
Filho e filha são filhos, no masculino.
Pai e mãe são pais, no masculino.
Avô e avó são avós.”
Arnaldo Antunes.

A poesia do músico, poeta e artista visual brasileiro Arnaldo Antunes (1960--) contribui para pensarmos sobre as maneiras como as configurações familiares são culturalmente legitimadas e como, mesmo dentro dessa estrutura

social que costuma ser caracterizada por laços afetivos, há disputas e relações de poder. Se, por um lado, o texto que escolhemos para compor a epígrafe deste artigo dá visibilidade a uma configuração hegemônica e idealizada de família – com mãe e pai, filho e filha, avô e avó, neto e neta –, por outro, chama a atenção para os modos hierárquicos a partir dos quais a linguagem e a cultura inferiorizam o feminino em relação ao masculino. Quando algumas palavras são flexionadas exclusivamente no masculino (como “netos”, “filhos” e “pais”), as “netas”, “filhas” e “mães” perdem sua característica protagonista, assumindo o masculino como genérico. De certa forma, essa convenção gramatical indica que, na coexistência de palavras ou sujeitos masculinos e femininos em um mesmo espaço, são sempre os primeiros que ganham a notoriedade e o privilégio de serem mencionados. A exceção apontada nessa poesia, que corresponde justamente ao último verso, mais precisamente à última palavra, é “avós” – termo que, no português, caracteriza não só um grupo de mulheres, mas também um grupo de mulheres e homens.

Representações de configurações familiares semelhantes e diferentes dessas são constituídas nos espaços sociais ao mesmo tempo que constituem os sujeitos que pertencem a esses espaços. Os conhecimentos construídos a partir de instituições religiosas, políticas, midiáticas, científicas, literárias, publicitárias, artísticas, curriculares e escolares, por exemplo, disputam por significados afetos às configurações familiares, legitimando e desestabilizando modelos específicos com os quais os sujeitos infantis, adultos e idosos podem ou não se identificar.

Bianca Salazar Guizzo (2013) indica que, desde a Educação Infantil, as crianças são ensinadas, de modos muito sutis e não anunciados, não só a assumir comportamentos estritamente masculinos e femininos, conforme seu gênero, como também a pensar a sociedade e as configurações familiares unicamente a partir da lógica heterossexual. Nesses espaços, as sexualidades não heterossexuais costumam ser acionadas apenas para operar como jocosidade e insulto, como destaca a autora ao analisar características do grupo de crianças observadas. Ela avalia que, apesar “[...] de serem bastante pequenos, ficou evidente o quanto os meninos já sabiam dizer aquilo que eles

não deveriam ser: gays, ‘bichas’ ou ‘boiolas’, como eles mesmos, em tom pejorativo, nomearam” (GUIZZO, 2013, p. 37).

Se a homossexualidade masculina é vista como um xingamento para os sujeitos desde sua infância, a homossexualidade feminina, por sua vez, é silenciada e invisibilizada. Como explica Susana Rangel Vieira da Cunha (2010), em uma pesquisa que realizou envolvendo crianças da Educação Infantil, o ponto de vista dos sujeitos infantis é centrado na heterossexualidade; ela é a principal referência. As crianças que participaram da pesquisa não só consideram os homossexuais – e aqui o uso exclusivo do masculino é proposital – como monstros, aberrações e *freaks*¹, mas também entendem que a homossexualidade é restrita aos sujeitos masculinos – o que reflete a invisibilidade da sexualidade da mulher como um todo e, especialmente, das não heterossexuais. Adrienne Rich (2010, p. 19) explica que a invisibilidade lésbica guarda relação com as instituições a partir das quais as mulheres têm sido historicamente controladas, como a família, a igreja e o Estado; com a naturalização da maternidade; com a ideia de família nuclear; com o poder exercido pelo dogma cristão e com a exploração econômica.

A homoparentalidade, que consiste na união conjugal entre duas mães ou dois pais, então, desestabiliza não só o modelo único de família, mas também a noção de heterossexualidade como referência exclusiva. Consideramos que essa reflexão guarda relação estrita com um dos conceitos apresentados por Rich (1980): a “heterossexualidade compulsória”. O conceito sinaliza a imposição de um modelo de relacionamento entre mulheres e homens – o heterossexual – que define as relações sociais marcadas pela diferença naturalizada do sexo biológico. A heterossexualidade compulsória, como conceito, impulsiona-nos a perceber que o poder é retirado tanto das mulheres (com ênfase nas mulheres lésbicas e nas transexuais), quanto de outros sujeitos masculinos que lidam de modos mais abertos e explícitos com a feminilidade – como homens gays, bissexuais, transexuais e homens heterossexuais afeminados, por exemplo. Apesar disso, conforme a autora explica, a experiência lésbica e a maternidade são circundadas por opressões muito particulares, que não podem ser compreendidas de modo agrupado com outras

existências que também são estigmatizadas pela heterossexualidade compulsória.

Dessa forma, o presente artigo busca problematizar as maneiras como as configurações familiares são abordadas enquanto representações na Educação Básica. Mães e pais Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, *Queer*, Intersexuais, Assexuais e outros (LGBTQTIA+) que possuem filhas/os frequentando a Educação Básica podem estabelecer, no contexto escolar, infinitas possibilidades para a socialização e a interiorização de atitudes respeitadas. Através da análise de documentos curriculares que oferecem diretrizes à Educação Básica como um todo, supomos que é possível verificar as contribuições que as instituições escolares podem oferecer para a visibilidade de sujeitos que não possuem o modelo de família nuclear como base de seus afetos e vínculos.

A família nuclear, contornada pela heterossexualidade e fixada como única possibilidade aos sujeitos, é (re)produzida pelas instituições escolares conforme currículos e professoras/es oferecem modelos de configurações familiares restritos, com os quais as crianças podem ou não se identificar. Aqui, referimo-nos aos enunciados que as instituições escolares (re)produzem acerca da família, seja a partir da linguagem verbal – na elaboração de bilhetes, nos textos didáticos, nos documentos que atuam como diretrizes educativas e mesmo nas falas coloquiais –, seja a partir da cultura visual, isto é, do conjunto de artefatos que recorrem às visualidades para caracterizar e produzir representações de famílias.

Desde as produções reconhecidas pela História da Arte e demais elaborações criadas com intencionalidade artística até outras, concebidas pelos indivíduos escolares (como painéis, cartazes, ilustrações e decorações) ou fabricadas pela indústria (como materiais escolares, carimbos, brinquedos, fantasias e livros didáticos), são, todas, expressões daquilo a que nos referimos como cultura visual. São artefatos que, conforme destaca Fernando Hernández (2007), por suas configurações visuais e pelo apelo que fazem ao desejo, provocam identificações e, assim, contribuem, de certa forma, para sugerir maneiras específicas de ser/estar no mundo. Irene Tourinho e Raimundo Martins (2011, p. 53), semelhantemente, caracterizam como cultura visual a produção

artística do passado e os fenômenos visuais reincidentes na contemporaneidade, que, segundo explicam, manifestam-se “[...] no uso social, afetivo e político-ideológico das imagens e nas práticas sociais que emergem do uso dessas imagens”.

Diante da importância que os autores e a autora dão à cultura visual e às maneiras contemporâneas de se relacionar com as imagens, argumentamos que, quando intentam caracterizar as configurações familiares recorrendo ao verbal e ao visual, as instituições escolares não estão somente descrevendo modelos de famílias, mas também produzindo-os. Assim, à medida que descrevem famílias configuradas a partir de um modelo nuclear, por exemplo, (re)produzem apenas um único modo de se constituir família. Consideramos que isso, possivelmente, agrega desigualdades de gênero tendo em vista tanto as crianças que são filhas² das conjugalidades LGBTTQIA+ como a própria oportunidade de aprendizado das demais crianças, filhas de pais e mães heterossexuais.

Nesse sentido, os documentos curriculares e a legislação atuam como significativos objetos de investigação, já que não só dão autoridade e respaldo legal para a adoção de temas específicos, como também balizam as ações e os planejamentos desempenhados pelas/os professoras/es em suas intervenções. Assim, tecnicamente, as concepções e as representações que os documentos curriculares oferecem no que tange às configurações familiares influenciam diretamente as escolhas que cada escola faz para caracterizar visualmente as famílias. A exemplo disso, mencionamos, primeiramente, a Constituição Federal, de 1988, que, em seu Art. 205, reconhece a educação do sujeito como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, determinando, ainda, que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988). Como segundo exemplo, ainda no âmbito legislativo, mencionamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), em redação alterada em 2006, em seu Art. 32, parágrafo IV, que prevê em forma de lei: “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.

Ao encontro disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) garante o cuidado integral da criança e da/o adolescente e o respeito como pessoa humana livre de preconceitos. Assegura, ainda, o direito à liberdade, ao cuidado, ao respeito e à dignidade, bem como à participação da vida familiar sem discriminação, como declarado no Art. 5º. Nele, o ECA (BRASIL, 1990, p. 12) estabelece que nenhuma criança ou adolescente pode ser “[...] objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

No que diz respeito a documentos curriculares, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada entre 2015 e 2018, contempla a família tanto enquanto tema curricular como sujeito ativo nas ações desenvolvidas nos espaços educativos, identificando o Estado e as/os familiares como (cor)responsáveis na educação das crianças, desde a Educação Infantil (BRASIL, 2018). No que se refere a essa primeira etapa da Educação Básica, por exemplo, a BNCC sublinha que, ainda que o ingresso na creche ou na pré-escola implique, por vezes, a primeira “separação” entre as crianças e as suas/seus familiares, a “[...] prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais” (BRASIL, 2018, p. 36-37). De maneiras diferentes, então, a legislação e esse documento curricular federal assinalam que também é dever da escola estabelecer relações entre as famílias das/os alunas/os de modo a fortalecer os vínculos entre elas/es, além do que instituem os laços sociais como um direito da criança.

Desse modo, neste artigo, temos como objetivo problematizar as maneiras como as configurações familiares são abordadas enquanto representações na Educação Básica. Para tanto, debruçamo-nos sobre os estudos das Relações de Gênero e os Estudos da Cultura Visual para organizar uma pesquisa com delineamentos bibliográficos e documentais. Os estudos das Relações de Gênero tiveram como um marco significativo a década de 1970, a partir de pesquisas feitas por historiadoras feministas anglo-saxãs que buscaram compreender as desigualdades sociais existentes nas histórias das mulheres.

Estruturalmente, este artigo fora organizado a partir de dois tópicos de desenvolvimento, para além desta introdução. No primeiro deles, discutimos a respeito dos acionamentos de controles que estabelecem formas de conjugações familiares consideradas legítimas e valorizadas e, conseqüentemente, expõem formas não aceitáveis e passíveis de discriminação e estigmas, ficando suscetíveis ao silêncio e à invisibilidade. Ao lado disso, a partir das contribuições de Guacira Lopes Louro (2014) e Carole Pateman (1993), elencamos a relevância dos estudos sobre as Relações de Gênero nas instituições escolares para o enfrentamento das variadas discriminações, sobretudo a LGBTfobia. No segundo, debruçamo-nos especificamente sobre a BNCC (BRASIL, 2018), verificando se os referenciais de famílias produzidos por esse documento federal refutam ou correspondem ao conceito de “heterossexualidade compulsória” (RICH, 1980). Identificamos que, nas 595 páginas que integram a BNCC (BRASIL, 2018) há uma única menção a uma sexualidade diferente da heterossexual. Referimo-nos, nesse caso, a palavra “homossexuais”, posicionada dentro de parênteses e em associação ao tema “violência contra populações marginalizadas”. Por fim, em nossas considerações finais, levantamos cinco justificativas para explicar nossa análise de que a BNCC fortalece a heterossexualidade compulsória à medida que não contempla configurações familiares LGBTTTQIA+ e, referindo-nos novamente à palavra “homossexuais”, estabelecemos relações entre “estar dentro dos parênteses” e estar “dentro do armário”.

1 Imagens e (re)produção do imaginário na escola: algumas famílias (sim) e as outras (não)

Os cotidianos escolares estão repletos de signos, códigos, imagens visuais e não visuais sobre as diferentes formas de constituição dos sujeitos. Desde os muros às salas de aulas, inúmeras são as representações que marcam lugares destinados às meninas e aos meninos e que lhes conferem características ao mesmo tempo que as/os produzem. O artefato simbólico existente no contexto escolar costuma indicar figuras representativas de heróis – e, aqui, o uso no masculino é proposital. Pode ser um líder religioso ou político, uma celebridade do futebol, um cientista, um super-herói ou, até mesmo,

desenhos fixados nas portas das salas, produzidos pelas crianças ou professoras/es.

Esses e outros artefatos da cultura visual podem permitir, conforme Louro (2014, p. 63), “[...] que alguns pretendam chegar, algum dia, a ser iguais ao herói e que outras e outros não se coloquem essa meta, seja por não a considerarem atrativa, seja por não se julgarem dignos/as dela”. As imagens, os produtos ou os objetos impactam o cotidiano escolar daquelas/es que estão inseridas/os em campo. Com isso, “ver” está relacionado a hábitos, comportamentos e valores, e cada pessoa ou grupo utiliza essas informações para dar sentido ao que vê, escuta e percebe. As imagens (re)produzidas no ambiente escolar não são meros instrumentos materializados, são, sobretudo, representações carregadas de signos que dizem respeito a modos de sentir, perceber e imaginar.

A escola está diretamente relacionada às normas de (re)produção social à medida que também (re)produz cultura visual. Nessa perspectiva, as famílias representadas através da cultura visual escolar – em datas comemorativas, livros didáticos, bilhetes informativos, fichas de matrículas, painéis e murais, atividades pedagógicas, jogos, brincadeiras orientadas, músicas, literaturas e imagens artísticas, por exemplo – podem indicar que tipo de configurações familiares estão relacionadas à norma-padrão exigida socialmente e quais configurações necessitam explicar suas composições e lutar pela garantia de direitos, de existência e de políticas públicas de reconhecimento e visibilidade. Em outras palavras, a cultura visual escolar (de)limita quais famílias são representadas como modelos “certos” e quais configurações permanecem invisíveis.

Flávia Biroli (2018) alerta para o fato de que, apesar de terem acontecido mudanças e transformações ao longo da história, o peso da vida em família e da divisão sexual do trabalho ainda é destinado, com maiores desvantagens, às mulheres nas relações sociais modernas. Seja na convivência íntima, seja na esfera pública, há práticas, expectativas e cobranças desiguais entre mulheres e homens – as quais, de certa forma, ainda persistem nas tarefas domésticas, nos cuidados e nos gerenciamentos da casa e das/os filhas/os, na remuneração laboral, nos cuidados com os corpos e as aparências, na preservação da moralidade e no deleite (ou não) dos desejos sexuais, por exemplo.

As famílias são constituídas e estabelecidas pelas relações de afetos e processos sociais. Dessa forma, elas se encontram interligadas na ação existente entre o que é institucional, material e representativo (BIROLI, 2018). Apesar de corresponderem a uma infinidade de configurações possíveis, as famílias (re)existem na fronteira da legalidade – o que, segundo explicação de Biroli (2018, p. 91), exerce peso “[...] entre diferentes formas de organização da vida cotidiana e de vivência das relações afetivas, conjugais, de parentalidade e de coabitação”. Portanto, para desempenharmos o nosso objetivo de problematizar as maneiras como as configurações familiares são abordadas enquanto representações na Educação Básica, precisamos, primeiro, compreender: a) de que maneiras as expressões de poder foram e são estabelecidas e/ou naturalizadas pelas instituições sociais em contextos patriarcais; e b) como a concepção de um modelo único de família fora organizada nas sociedades ocidentais.

Assim como destacamos no início deste artigo, com a poesia de Arnaldo Antunes, o parentesco é reportado predominantemente no masculino; o que pode ser relacionado a uma herança patriarcal que, dentre outras formas, fora consolidada também pela concepção do contrato social. Pateman (1993) denuncia, dentre tantos aspectos do contrato social, sua “falha” – não por acaso – em não consultar as mulheres quanto à formulação desse acordo, sendo ele, assim, um pacto tratado exclusivamente entre os homens³. São contratos percebidos e orientados por uma conjectura masculina, patriarcal, a partir dos quais as restrições e os interditos foram e ainda são delegados à autoridade do “pai” que, dentre outros aspectos, opera na forma de controle sobre a vida e os corpos das mulheres e das crianças. De acordo com a autora, ainda, o contrato social, em sua concepção original, criava uma espécie de “[...] lei do direito sexual masculino. O contrato está longe de se contrapor ao patriarcado; ele é o meio pelo qual se constitui o patriarcado moderno” (PATEMAN, 1993, p. 17).

Tendo em vista que esses contratos sociais balizaram os modelos e as composições familiares, atribuindo às/aos integrantes funções específicas e papéis socialmente generificados, é possível afirmar, então, que a parentalidade e a constituição familiar entre pessoas LBTTQIA+ exercem efeitos desestabilizadores ao conceito de família nuclear. Sobre isso, Cláudia Fonseca

(2008, p. 769) afirma que, ao “[...] afastar a discussão da ‘tradicional família nuclear’, isto é, da procriação sexuada e da filiação biogenética, essas ‘novas’ formas familiares sacodem as bases de nossas crenças no que é ‘natural’”.

A maternidade, por exemplo, culturalmente exigida para as mulheres como destino “natural” na sociedade patriarcal, parece não possuir esse mesmo sentido para aquelas que são lésbicas, bissexuais e transexuais, podendo, assim, serem lidas como maternidades “desviantes”, “fora da norma” ou como um “não lugar”. Sob essa configuração, a maternidade, como função social, não é endereçada e garantida das mesmas formas a todas as mulheres. Se considerarmos apenas os aspectos socioculturais, é possível vislumbrar que, enquanto a maternidade parece ser um destino provável à maioria das mulheres cisgênero e heterossexuais, outras – como as mulheres lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, *queer*, assexuais e intersexuais, por exemplo –, caso queiram desempenhar essa função, terão que recorrer a outras instâncias. Inferimos, então, a operação daquilo que denominamos como autorização seletiva no que tange às configurações familiares e especificamente às maternidades, a partir da qual se configuram famílias e maternidades legítimas e outras, que precisam lutar para, esperamos, um dia serem legitimadas.

Desse modo, como exemplificamos abordando alguns aspectos sociais da maternidade, as existências das famílias LGBTTTQIA+ concorrem para uma ação política e afirmativa de cidadania. As configurações familiares plurais destacam as diferenças entre “a família”, representada no singular – que, conforme Coté (2009, p. 25), postula seu alicerce na “[...] dualidade sexual como base da reprodução e reivindicando sua legitimidade” –, e as outras configurações familiares possíveis. Em contrapartida a essa diferença, a autora analisa que, embora as famílias LGBTTTQIA+ provoquem tensões à heterossexualidade compulsória da família nuclear, os componentes que definem suas responsabilidades e atribuições são semelhantes àqueles que caracterizam a unidade familiar.

Percebemos, então, que o atributo alvo de discriminação⁴ nesses casos é a sexualidade das mães e pais LGBTTTQIA+, e não propriamente os cuidados e as funções que desempenham em relação às crianças, filhas e filhos. Assim, compreendemos que, se, por um lado, as homoparentalidades subvertem a

norma, por outro, há conformação a ela. O dia a dia das crianças, o cotidiano escolar, as responsabilidades com os cuidados, as manifestações de afetos, as identificações e as diferenças que fortalecem o casal, as atividades domésticas, o consumo de produtos, a aquisição de bens, o pagamento de impostos, a escolha de representantes políticos e a inscrição da família dentro dos laços intergeracionais são algumas das atribuições também exercidas pelas famílias homoafetivas e que, portanto, competem pela descaracterização de sua “não legitimidade”.

Ao considerarmos esse amplo debate em torno da visão patriarcal e heteronormativa da família e as opressões que ela acarreta, propomos que discutir as configurações familiares plurais no campo da educação escolar é um caminho para ampliar as percepções quanto às múltiplas formas de ser e estar em família. É, também, realizar, a partir do contexto da escola, a efetivação da democracia, pois, para além do seu termo de efeito, a democracia acontece com o exercício de práticas democráticas. Uma vez que a escola pode retirar do silêncio e do lugar da invisibilidade a existência das famílias LGBTQIA+, contribuirá para a ruptura da lógica dominante da heterossexualidade compulsória. Concordamos com Rich (2010, p. 19) quando argumenta ser conjuntamente “[...] mais problemático ler, escrever e ensinar a partir de uma perspectiva não examinada de heterocentricidade”.

Contudo, ao mesmo tempo que a escola contribui para a fixidez das interdições das relações de gênero – seja nos documentos oficiais, seja no cotidiano escolar –, a existência das conjugalidades compostas de duas mães ou dois pais no interior da escola afrouxa os nós e abre caminho para a instituição escolar que pode aprender com a diferença, e não com a manutenção dos eixos que entrecruzam categorias de desigualdades. Helena Hirata (2014, p. 66) chama a atenção para as formas interseccionadas de opressões existentes nas relações de poder e que são praticadas, de modos diferentes, nas categorias gênero, classe, raça, geracional, de religião e de orientação sexual, por exemplo.

Esse exercício de manutenção dos modelos de famílias (re)produzidos e exaltados nas instituições de ensino e que podem ser observados, por exemplo, nas comemorações festivas, como “o Dia das Mães” e “o Dia dos Pais”, reforçam em grande parte a resistência às transformações nos modos de ser e conceber

famílias. As existências de conjugações familiares formadas pela via da homoparentalidade na escola ampliam o desenvolvimento de novas práticas emancipatórias e democráticas, além de proporcionar, no interior (e também do lado de fora) dessas instituições, o impulso modificador necessário. Louro (2013, p. 83) considera que essas existências representam “[...] um ‘cruzamento de fronteiras’, ou seja, situações em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros são atravessados” (LOURO, 2013, p. 83). Dentre outras maneiras, esse cruzamento de fronteiras é oportunizado ou invisibilizado pelas diretrizes curriculares que, como analisamos no próximo tópico sobre a BNCC (BRASIL, 2018), conferem predicativos às configurações familiares.

2 Família(s) e sexualidade(s): por mais “s” na BNCC

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo que propõe definir o conjunto de aprendizagens essenciais às/aos alunas/os em suas vivências na Educação Básica. Ela define aprendizagens essenciais que asseguram às/aos estudantes condições para o desenvolvimento de dez competências gerais⁵ que se inter-relacionam no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica. Assim, ao indicar diretrizes para orientar as ações pedagógicas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o documento recorre a estruturas e termos diferentes entre si.

Vale ressaltar que a BNCC (BRASIL, 2018) é o primeiro documento que promove direcionamentos para escolas públicas e privadas no âmbito nacional e, assim, é também o primeiro que atende à necessidade prevista pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), no que tange à criação de uma Base Nacional Comum Curricular. No que diz respeito à sua criação, a BNCC foi construída e pensada desde 2015, por meio de consultas públicas e seminários de elaboração, até constituir sua versão final, homologada no dia 14 de dezembro de 2018, conforme informações disponíveis no *site* oficial⁶. Essas informações, no entanto, podem ser questionadas se levarmos em conta análises como aquelas expostas por Fernanda Pereira de Moura (2018), que sublinham as relações de poder que permearam a constituição da BNCC.

Moura (2018) dá visibilidade às reivindicações de grupos cristãos conservadores que, em análise de versões preliminares da BNCC, disputaram, política e ideologicamente, pela não implementação de termos específicos na redação final do documento, tais como “gênero”. Conforme a autora, as críticas arquitetadas por grupos conservadores repercutiram em diversas mídias, como entrevistas televisivas, vídeos de audiências públicas e postagens em blogs. Em análise de uma postagem, por exemplo, a autora constatou que o grupo se sentia prejudicado por uma das versões preliminares da BNCC, pois esse documento, argumentava o grupo, acarretava ameaças aos valores cristãos por ser: “1) um projeto de desconstrução da família natural, 2) um projeto de desconstrução da sexualidade natural e 3) um projeto de desconstrução da moral religiosa cristã” (MOURA, 2018, p. 59). Para esse e outros grupos conservadores, conforme explica a autora, na redação final da BNCC, termos como “gênero” e “sexualidade” não poderiam ser sequer mencionados⁷.

Importa-nos, neste artigo, sublinhar que, apesar desses entraves, a versão final da BNCC produz, sim, conhecimentos afetos às configurações familiares e às sexualidades – seja pela caracterização desses elementos, seja pela ênfase que dá/ou que não dá a eles, seja até mesmo pela sua omissão, como demonstramos a seguir. Sistematizamos nosso desenvolvimento e análise em duas etapas, as quais organizam nossas ações a partir de buscas que realizamos sobre as configurações familiares e as sexualidades na BNCC.

2.1 Família(s) e a BNCC: 20 aparições

Nossa primeira investigação sobre a BNCC contemplou a busca por menções às palavras “família/famílias” e “familiar/familiares”. Localizamos, a partir disso, 60 menções: “família” (27), “famílias”⁸ (5), “familiar” (20), e “familiares”⁹ (8). Desse montante, em 20 casos, as palavras ajudam a compor estruturas relevantes no documento, como os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” e as “habilidades” – termos utilizados pela BNCC para se referir, respectivamente, às aprendizagens essenciais à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Tendo em vista a relevância dos objetivos de

aprendizagem e desenvolvimento e das habilidades para o aprendizado dos sujeitos escolares, decidimo-nos por investigar essas 20 menções às famílias.

No que tange às orientações para a Educação Infantil, as palavras relacionadas às famílias aparecem na redação de um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento (1). Já nas orientações para o Ensino Fundamental, as menções às famílias aparecem na redação de habilidades dos seguintes componentes curriculares: Língua Inglesa (5), Geografia (2), História (9) e Ensino Religioso (3). Desse montante de 20 menções, verificamos que os textos podem ser divididos em três grupos, a partir do tratamento que dão às famílias. Em um primeiro grupo, reunimos as menções às famílias como **Tema para o desenvolvimento de atividades (7)**. Pertencem a esse grupo habilidades como “Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros)” – Língua Inglesa, 6º ano (BRASIL, 2018, p. 251). Em um segundo grupo, reunimos as habilidades em que as menções às famílias atuam como **Fonte para histórias e conhecimentos (12)**. “Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário” – Ensino Religioso, 4º ano, é um dos exemplos de habilidades que integram esse grupo (BRASIL, 2018, p. 449). E, por fim, em um terceiro grupo, há uma única habilidade que foge às demais classificações, em que a menção à família atua como **Conteúdo (1)**. Aqui, referimo-nos a seguinte redação: “Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar” – História, 1º ano (BRASIL, 2018, p. 407).

Disso, analisamos que essa última habilidade detém especial relevância para as/os estudiosas/os das Relações de Gênero e dos Estudos da Cultura Visual em suas defesas por sujeitos que não correspondem aos padrões hegemônicos e que, por isso, têm sido cultural e visualmente marginalizados. Ademais, o alcance dessa habilidade pode resultar no desenvolvimento intelectual, moral, ético e afetivo das/os escolares, pois lhes confere a possibilidade de conhecer as configurações familiares a partir de diversos arranjos e combinações, dentre eles: a homoparentalidade. Assim, diante da disponibilidade de docentes habilitadas/os, atingir tal habilidade pode provocar fissuras aos funcionamentos heteronormativos, que são convencionais aos espaços e às intervenções escolares.

Por fim, problematizamos que, embora a redação dessa habilidade apontada pela BNCC garanta às/aos professoras/es o respaldo curricular para que abordem, em suas intervenções, configurações familiares entre pessoas LGBTTQIA+, ela o faz de modo restrito. Na BNCC, a habilidade em questão está endereçada apenas às/aos escolares do 1º ano do Ensino Fundamental e ao componente curricular Ensino Religioso – o que, de certa forma, inviabiliza reflexões que poderiam ser traçadas com crianças mais velhas, adolescentes e adultas/os, bem como a partir de outros componentes curriculares. Em Arte e Educação Física, por exemplo, as habilidades apresentadas pela BNCC não fazem menções às famílias – nem como tema para o desenvolvimento de atividades, nem como fonte para histórias e conhecimentos e tampouco como conteúdo.

2.2 Sexualidade(s) e a BNCC: três aparições

Diante daquilo que encontramos a partir dessa primeira busca (“família/famílias” e “familiar/familiares”), pouco verificamos acerca das atribuições curriculares que a BNCC confere às configurações familiares no que diz respeito às dimensões das sexualidades. Dessa forma, questionamo-nos: a qual família a BNCC (BRASIL, 2018) se refere?

Em suas páginas iniciais, quando caracteriza o Brasil como um país de acentuada diversidade cultural, o referido documento sublinha que os currículos das redes de ensino precisam considerar as identidades linguísticas, étnicas e culturais das/os alunas/os. Identifica, ainda, que, no país, naturalizaram-se as desigualdades de acessos e permanências das/os estudantes nas instituições educativas, assim como concorda quanto às “[...] enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias” (BRASIL, 2018, p. 15). Mesmo que reconheçamos a relevância dessa discussão e os ganhos que ela possivelmente proporciona no que diz respeito à busca pela igualdade, é preciso destacar que, para caracterizar a diversidade das/os estudantes brasileiras/os e de suas famílias, a BNCC se remete apenas às diferenças de raça, etnia, sexo, cultura, economia e

identidades linguísticas, desconsiderando, portanto, a dimensão das sexualidades.

Quando não menciona essa diferença identitária, possivelmente, o documento curricular instaura a percepção ou de que não há famílias e estudantes com sexualidades diferentes da heterossexual; ou, ainda, a de que, apesar da existência de outras configurações familiares e de outras sexualidades (não mencionadas), estas não acarretam desigualdades aos sujeitos. A isso, podemos aproximar as constatações que Fernando Seffner (2015, p. 196) faz do contexto brasileiro no geral, em que, segundo explica, há “[...] uma norma não escrita, mas poderosa e atuante, que conduz à supervalorização unicamente dos corpos e desejos heterossexuais, a heteronormatividade, também chamada de heterossexualidade compulsória”.

Voltando-nos novamente para a BNCC, realizamos, então, uma segunda busca, dessa vez, não apenas a partir das referências que o documento faz às famílias, mas também às sexualidades – já que, como expusemos anteriormente, estas nos pareceram uma diferença identitária não contemplada nas configurações familiares. Verificamos, com isso, que a BNCC não menciona nenhuma vez a palavra “sexualidades”, no plural. Por sua vez, no singular, a palavra “sexualidade”, no singular, aparece três vezes no documento (BRASIL, 2018).

A partir dessas (não) ocorrências, analisamos que, quando faz uso da palavra no singular – “a sexualidade” –, a BNCC pode propiciar leituras de que existe uma única expressão da sexualidade humana, a qual, considerando as características explicitadas ao longo do documento em questão, supomos ser a heterossexual. Ainda que a língua portuguesa possibilite, em seu exercício coloquial, o uso do singular para se referir a assuntos plurais¹⁰, nesse caso, por se tratar da redação de um currículo que oferece respaldo no âmbito federal para que as/os docentes organizem suas intervenções na Educação Básica, consideramos que o emprego da palavra “sexualidade” no singular é expressão e prática da heterossexualidade compulsória. Embora possa ser feita a defesa de que as sexualidades LGBTTTQIA+ estejam implícitas na menção “sexualidade”, no singular, argumentamos quanto às potencialidades da linguagem que produz as pessoas à medida que se remete ou não a elas. Seffner

(2015) fortalece nossa argumentação quando explica que, muitas vezes, sob a defesa de uma suposta “pluralidade”, grupos religiosos têm se manifestado a favor da “inclusão” de minorias a partir do apagamento de suas diferenças. Assim, como infere Seffner (2015, p. 196),

[...] inclusão, por vezes, soa como “normatização”; incluir é, ao mesmo tempo, eliminar as diferenças de um grupo ou indivíduo, fazendo com que ele se integre para ficar igual a “nós”, eliminando os traços que lhe conferem originalidade e que supostamente seriam os mais fortes de sua identidade cultural, motivo pelo qual o indivíduo se reconhece diferente.

Diante disso, avaliamos que os empregos que a BNCC faz da palavra “sexualidade”, no singular, implica, se não o apagamento das sexualidades LGBTTQIA+, pelo menos a localização abjeta e desqualificada dos sujeitos que assumem outras identidades sexuais para além da heterossexual.

No que diz respeito às três aparições da palavra “sexualidade” no singular, identificamos que todas elas se relacionam exclusivamente com o componente curricular Ciências (3), mais especificamente à unidade temática¹¹ “Vida e Evolução”, a qual propõe estudos voltados aos seres vivos. A primeira aparição da “sexualidade” se dá na explicação da unidade temática em questão, em que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 327, *grifos nossos*) orienta as/os docentes para, nos anos finais do Ensino Fundamental, abordarem

[...] temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira.

As outras duas aparições da palavra se referem, justamente, à redação das estruturas que compõem as especificidades da unidade temática “Vida e Evolução”, endereçadas às/aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Nesse caso, “sexualidade” aparece, primeiro, como objeto de conhecimento e, depois, na redação de uma das cinco habilidades que compõe esse mesmo objeto de conhecimento.

Aqui, referimo-nos especificamente à habilidade: “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (BRASIL, 2018, p. 349). Consideramos que a habilidade em si, individualmente, confere oportunidades interessantes às/aos docentes, já que oferece respaldo curricular para que investiguem as sexualidades para além dos aspectos biológicos e do ato sexual em si, debruçando-se também sobre outros aspectos que as constituem, como os sociais, os históricos, os políticos, os afetivos, os éticos, os opressivos e os representativos.

Nesse ponto, porém, vale ressaltar que a habilidade de evidenciar as dimensões das sexualidades humanas para além de seus aspectos biológicos seria, muito possivelmente, melhor desenvolvida por profissionais de outros componentes curriculares, tais como as/os professoras/es de Arte, de História, de Educação Física, de Língua Portuguesa e de Ensino Religioso, por exemplo. Contudo, estruturalmente falando, a BNCC restringe o objeto de conhecimento “sexualidade” a um componente curricular específico e a um ano específico da Educação Básica – a Ciência e o 8º ano, respectivamente – indicando, de certa forma, que as discussões devem deter caráter biologicista.

Diante disso, pareceu-nos relevante analisar também as outras quatro habilidades que compõem o objeto de conhecimento “sexualidade” e que, mesmo sem recorrer à palavra em sua redação, oferecem caracterizações relacionadas a essa dimensão da vida humana. Constatamos, nesse caso, que essas quatro habilidades contemplam as sexualidades a partir de três vieses, sendo eles sobre: a) **reprodução**; como em “Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos” (BRASIL, 2018, p. 349); b) **mudanças corporais**; como em “Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso” (BRASIL, 2018, p. 349); e c) **doenças sexualmente transmissíveis e métodos de prevenção**; como em “Justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)” e “Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com

ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção” (BRASIL, 2018, p. 349).

Nesse ponto, concordamos com Caio Samuel Franciscati da Silva, Ana Paula Leivar Brancaleoni e Rosemary Rodrigues de Oliveira (2019) em relação às análises que fazem da BNCC. O autor e as autoras relacionam o caráter médico-higienista e o controle que a BNCC atribui às sexualidades à origem da educação sexual no Brasil. “Sexualidade” enquanto tema para as discussões escolares apareceu como política pública, segundo explicam, pela primeira vez, nas décadas de 1920 e 1930, devido a uma epidemia de sífilis. Fazendo uma retrospectiva histórica das maneiras como as escolas e os currículos se voltaram para as sexualidades, o autor e as autoras destacam a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, e o volume Tema Transversal Orientação Sexual¹². Analisam que, semelhantemente aos PCNs de 1996, a BNCC, mais de duas décadas depois, caracteriza as sexualidades a partir da ênfase no trinômio corpo-saúde-doença e que, para além disso, apresenta retrocessos quando comparada ao primeiro documento, já que ele propunha que as questões referentes às sexualidades fossem trabalhadas transversalmente e por docentes de diversos componentes curriculares.

Nossa última ação analítica sobre a BNCC consistiu em buscar por menções às sexualidades específicas, ao que encontramos uma alusão à palavra “homossexuais”, no componente curricular História (1). No objeto de conhecimento “A questão da violência contra populações marginalizadas”, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 431) institui a necessidade de as/os estudantes do 9º ano desenvolverem a seguinte habilidade: “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas”.

Diante disso, avaliamos, primeiramente, que, a partir da BNCC, a pluralidade de sexualidades não heterossexuais é reduzida a uma única palavra – “homossexuais” (BRASIL, 2018, p. 431). Em segundo lugar, que, nessa menção, o termo não é associado a uma possibilidade de configuração familiar e, tampouco, ao cuidado e ao afeto, ou à responsabilidade em oportunizar à criança e adolescente o seu direito à educação. Em suas 595 páginas, a única

menção que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 431) faz a uma sexualidade diferente da heterossexual é para associá-la à “[...] violência contra populações marginalizadas”. Dentro dos parênteses, a palavra “homossexuais” aparece depois de “negros, indígenas e mulheres” e antes de “camponeses, pobres, etc.”.

Finalmente, no que diz respeito à heterossexualidade, verificamos que não é feita nenhuma menção a ela em todo o documento. Nesse caso, porém, sua “não menção” não é lida por nós como opressão dessa sexualidade, mas sim, ao contrário, como legitimação dela como norma. Consideramos que a BNCC, portanto, expressa o fato de que, em uma sociedade na qual os sujeitos heterossexuais colhem e usufruem dos benefícios de se identificarem com a norma, a heterossexualidade não precisa ser mencionada, ou dizer de si (pois, possivelmente, seria a heterossexualidade falando dela mesma). Ela já é a identidade presumida, e isso faz dela, paradoxalmente, uma não identidade, semelhantemente ao que ocorre à branquitude e à masculinidade, no que diz respeito à identidade étnico-racial e de gênero, respectivamente. Seffner (2015, p. 203), mais uma vez, contribui para nossa análise quando, também se referindo à heterossexualidade, afirma que a “[...] invisibilidade da norma é condição importante de sua eficácia”. Na mesma direção, Rich (1980, 2010) ressalta que, ao examinar a heterossexualidade dada como natural, também conseguimos transformá-la. Contudo, como demonstramos, diante desta análise sobre a BNCC, a heterossexualidade não mencionada no documento pode, de certa forma, acarretar a sua eficácia e a dificuldade de questionarmos a sua naturalização. Logo, quando acionamos as perspectivas dos Estudos da Cultura Visual e do estudo das Relações de Gênero e aproximamos dimensões militantes das acadêmico-sociais, nesta análise, reconhecemos, junto com Rich (2010, p. 34), novamente, que a heterossexualidade “[...] pode não ser uma ‘preferência’, mas algo que tem sido imposto, administrado, organizado, propagandeado e mantido por força” – e dentre as diversas formas pelas quais a força opera, aqui destacamos as curriculares.

Os aspectos apontados neste artigo sobre as maneiras como as configurações familiares são abordadas enquanto representações na Educação Básica sublinham a necessidade de serem construídas políticas públicas educacionais que contemplem, em seus documentos oficiais e curriculares, o

debate sobre as famílias LGBTTQIA+. As maneiras como as configurações familiares são cultural e socialmente representadas nos mostram como os corpos e as sexualidades plurais são orientados a partir da matriz da heterossexualidade compulsória. Compartilhamos de uma (re)produção hierárquica e idealizada de família, compreendida pelo arranjo sistêmico e ordenado representado pela figura do pai-mãe-filhas/os. O uso do termo “pai(s)” para representar as unidades familiares e o masculino como genérico, presente nas imagens inseridas no cotidiano escolar, pode impulsionar, por meio da cultura visual, práticas e expressões que contribuem com o argumento que favorece a família nuclear. Nessa lógica, permanecem “dentro dos parênteses” as famílias compostas de configurações plurais e, especialmente, a representatividade das famílias LGBTTQIA+.

3 Considerações finais: sair dos parênteses para poder sair dos armários

Diante da análise que fizemos da BNCC, verificamos que, no que diz respeito às configurações familiares e às sexualidades, as diretrizes e os enunciados produzidos por e a partir desse documento reincidentem e, ao mesmo tempo, fortalecem a heterossexualidade compulsória. Justificamos nossa inferência a partir de cinco argumentos.

Primeiro, pelo tratamento que a BNCC dá às famílias – arranjo cujas diferenças identitárias, econômicas e étnico-raciais são exploradas e contempladas; porém, que tem suas diferenças sexuais e afetivas, se não silenciadas, pelo menos, omitidas. Em sua íntegra, a BNCC (2018) não toca na pluralidade de arranjos afetivo-sexuais que as famílias podem deter, e, com isso, supomos, considera apenas uma sexualidade como legítima: a heterossexual. Segundo, pela abordagem particular atribuída às sexualidades, reduzidas ao singular. Terceiro, pelo trinômio corpo-saúde-doença, a partir do qual as sexualidades são observadas apenas em suas potencialidades reprodutivas, nas mudanças corporais que acarretam, nas doenças transmissíveis sexualmente e nos métodos contraceptivos. Omitiram-se, nesse caso, as questões históricas, políticas, afetivas, religiosas, civis e, inclusive, educativas e curriculares que têm contribuído para significar sexualidades específicas a partir de predicativos

próprios. Quarto, pelas circunstâncias estritamente localizáveis para se trabalhar sobre as configurações familiares e as sexualidades - já que a BNCC condiciona essas temáticas a anos e componentes curriculares específicos, não contemplando a interdisciplinaridade, a transversalidade, assim como as abordagens que poderiam ser feitas e valorizadas a partir das Ciências Humanas. E quinto, por fim, porque a pluralidade das sexualidades não heterossexuais, no documento, é reduzida a uma única palavra, dentro dos parênteses – “homossexuais”.

Essa aparição tímida e pouco ambiciosa – afinal, dentro dos parênteses - pode, inclusive, ser metaforicamente aproximada à condição de “dentro” do armário, à qual sujeitos LGBTTTQIA+ foram e são sujeitados a viver por conta da heterossexualidade compulsória. Remete-nos também ao conceito de Pedagogia do Armário, de Rogério Diniz Junqueira (2010), que caracteriza as práticas e os mecanismos que atuam como dissimulação e negação das sexualidades e das vidas LGBTTTQIA+. Conforme o autor, se, por um lado, o armário regula as existências dessas vidas, “[...] submetendo-as ao segredo, ao silêncio ou expondo-as ao desprezo público – e, não raro, a tudo isso. Por outro, privilegia as que se mostram conformadas à ordem heterossexista e reforça as instituições e os valores heteronormativos” (JUNQUEIRA, 2010, p. 213). Estar dentro dos parênteses em um documento que oferece diretrizes educativas a nível nacional, assim, é, para os sujeitos LGBTTTQIA+ e para as suas histórias e vidas, análogo a estar “dentro do armário”.

Destacamos, finalmente, que é também no contexto escolar que as existências das crianças, filhas e filhos de mães e pais LGBTTTQIA+, podem promover outras concepções das relações famílias-escola, oportunizando o efetivo exercício da democracia como direito e garantia à cidadania dessas crianças, à medida que reivindicam a legitimidade de outras configurações familiares. Portanto, a invisibilidade, o silenciamento e a não representação das configurações familiares compostas pela homoparentalidade – como ocorre na BNCC – põem em xeque a aplicação e a efetivação das políticas educacionais e da democracia que se colocam a serviço da proteção e dos cuidados para as crianças no contexto escolar.

Notas

* João Paulo Baliscai é Doutor em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá com estudos na Facultad de Bellas Artes/ Universitat de Barcelona, Espanha. É professor no curso de Artes Visuais na Universidade Estadual de Maringá, e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI; Coordenador do Estágio Supervisionado em Artes Visuais (UEM), e artista visual com produções que versam sobre gênero e infâncias.

** Luciene Celina Cristina Mochi é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. É professora da rede Estadual de Educação do Estado do Paraná desde 2005. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação - LINFE/UFJF que desenvolve pesquisas e projetos de extensão nos campos da infância, linguagens, educação e formação de professoras(es) mediadoras(es) de leitura.

¹ Termo de língua inglesa que, traduzido livremente para o português, significa “malucas/os” ou “aberrações”.

² Nesse caso, elas podem ser condicionadas a um “não lugar”, gerando conflitos discriminatórios e variados tipos de constrangimentos, além do sentimento de não pertencimento.

³ Esse pacto é apresentado por Pateman (1993, p. 168) da seguinte forma: “O direito patriarcal é ampliado de modo ordenado à fraternidade (todos os homens) e atribui-se a ele uma expressão social legítima. Os indivíduos civis formam uma fraternidade porque eles estão unidos por um vínculo enquanto homens”.

⁴ A palavra “discriminação” possui o sentido de diferença e/ou distinção entre a família nuclear e outras possibilidades de ser e constituir famílias.

⁵ A BNCC define competências gerais como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

⁶ Mais informações em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 24 abr. 2020.

⁷ Essa disputa não permeou apenas as arenas das discussões de gênero e sexualidades. Menções a religiões de matrizes africanas e orientais, por exemplo, também foram cerceadas pelos pronunciamentos e ataques de grupos religiosos (MOURA, 2018).

⁸ Das menções à palavra “famílias” (6), verificamos que uma fora empregada como sinônimo de grupo (famílias silábicas) no componente curricular Língua Portuguesa, por isso a desconsideramos nessa análise.

⁹ Das menções às palavras “familiar” (21) e “familiares” (21), verificamos que 1 e 13 delas, respectivamente, são empregadas para indicar familiaridade, no sentido de estar acostumado, por isso as desconsideramos nessa análise.

¹⁰ Como exemplo, o termo “História da Arte”, que, em alguns casos, faz referência a várias histórias sobre múltiplas manifestações artísticas.

¹¹ Termo a partir do qual a BNCC se refere à estrutura que reúne os conteúdos, os conceitos e os processos ao longo do Ensino Fundamental, conforme as especificidades dos componentes curriculares.

¹² As leituras críticas e elogiosas desse documento são embasadas em vários argumentos, como o viés médico-higienista atribuído às sexualidades e à não obrigatoriedade de implementação dele, para o primeiro caso, e a oportunidade de abordar os gêneros e as sexualidades, transversalmente, para o segundo (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019).

Referências

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art7xviii. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 03 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 11 fev. 2020.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Menin@s nas tramas da cultura visual. In: BUSSOLETTI, Denise; MEIRA, Mirela. (org.). **Infâncias em passagens**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2010. p. 55-78.

FONSECA, Cláudia. Homoparentalidade: novas luzes sobre o parentesco. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 769-783, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2008000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2019.

GUIZZO, Bianca Salazar. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (org.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2013. p. 29-44.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HIRATA, Helena. **Gênero, classe e raça**: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979/87743>. Acesso em: 07 maio 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 208-230, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/4281/3238>. Acesso em: 27 fev. 2018.

RICH, Adrienne. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. Signs: **Journal of Women in Culture and Society**, [s. l.], v. 5, n. 4, p. 631-660, Summer, 1980. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3173834>. Acesso em: 03 jun. 2018.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. Tradução: Carlos Guilherme do Valle. **Rev. Bagoas**, Natal, v. 4, n. 5, p. 17-44, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/issue/view/191/showToc>. Acesso em: 29 jun. 2018.

SEFFNER, Fernando. A produção da diversidade e da diferença no campo do gênero e da sexualidade: enfrentamentos ao regime da heteronormatividade. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia.; COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais & Educação**: contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: Ed. ULBRA, 2015. p. 193-210.

SILVA, Caio Samuel Franciscati; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 1538-1555, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>. Acesso em: 24 abr. 2020.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (org.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011. p. 51-68.